

Relatos de **Vivência**



seminário **2025**
FORCAMPO



Organizadora: Alcimara Auxiliadora Andrade de Paula

2025

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do
IFSudeste MG - campus Barbacena**

P324r PAULA, Alcimara Auxiliadora Andrade de (org.)

Relatos de Vivência - Seminário ForCampo 2025 / Alcimara
Auxiliadora Andrade de Paula (org.). Barbacena – MG: Instituto
Federal Sudeste de Minas Gerais- Campus Barbacena, 2025.

364 f. il. P&B e colors.

1. Educação do Campo. 2. Relatos de Vivência. 3. Pedagogia da
Alternância. 4. Educação inclusiva. 5. Institutos Federais. Título.

CDD: 370

Bibliotecário-documentalista: Sandro Alex Batista - CRB6/2433

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
<i>Texto de boas-vindas e objetivos do Seminário ForCampo 2025.</i>	

MEMÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO	08
<i>Resgate histórico e territorial da atuação dos Institutos Federais na Educação do Campo.</i>	

TEMÁTICA 1: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E SABERES ANCESTRAIS

Esta temática reúne experiências que dialogam com a pluralidade étnico-cultural, focando na resistência de povos originários e comunidades tradicionais. Os relatos demonstram como a Educação Profissional e Tecnológica se entrelaça às cosmologias indígenas e vivências quilombolas, promovendo uma pedagogia decolonial.

Territórios da Temática 1: Conhecendo os Campi	09
---	----

IFPA - Campus Santarém	09
------------------------------	----

IFPA - Campus Conceição do Araguaia	12
---	----

IFAM - Campus Maués	15
---------------------------	----

IFAM - Campus Parintins	18
-------------------------------	----

IFPE - Campus Afogados da Ingazeira	21
---	----

IFPA - Campus Rural Marabá	24
----------------------------------	----

Relatos de Vivência da Temática 1	28
--	----

1. A Biblioteca Acendina Lima como Espaço de Resistência e Cultura	28
--	----

2. Tecendo Saberes: o IFPA Campus Conceição do Araguaia com o Povo Kayapó	40
---	----

3. Cultivar Saberes, Fortalecer Territórios: Agroecologia com os Povos Sateré-Mawé..	50
--	----

4. Educação Escolar Quilombola e Agroecologia na Amazônia	63
---	----

5. Conexão Quilombola: Integrando Tradição, Identidade e Letramento Digital	73
---	----

6. Práticas de Letramento em Escolas do Campo: Desafios e Possibilidades	84
--	----

TEMÁTICA 2: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Iniciativas voltadas à análise de políticas educacionais, com ênfase na formação inicial e continuada. Os trabalhos discutem programas como Parfor e Escola da Terra, refletindo sobre a responsabilidade dos Institutos Federais na garantia do direito à educação no campo.

Territórios da Temática 2: Conhecendo os Campi	91
---	----

IFPA - Campus Breves	91
----------------------------	----

IFPA - Campus Castanhal	94
-------------------------------	----

IFPE - Campus Igarassu	97
------------------------------	----

IFPE - Campus Barreiros	100
-------------------------------	-----

Relatos de Vivência da Temática 2	103
7. Educação do Campo no Parfor Equidade: Caminhos para a Inclusão	103
8. Licenciatura em Educação do Campo no Campus Rural de Marabá/IFPA	114
9. Acompanhamento de TC e as Possibilidades de Integração na LEDOC	124
10. A Centralidade do Tempo-Comunidade na Construção da Práxis Educativa (IFPE)	138
11. A Escola da Terra no IFPE: Construções com os Povos Camponeses	148

TEMÁTICA 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E REGIME DE ALTERNÂNCIA

Exploração do "chão da escola" e metodologias inovadoras. O destaque recai sobre a Pedagogia da Alternância e a formação omnilateral que respeita a dialética entre o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade, unindo teoria, prática e trabalho.

Territórios da Temática 3: Conhecendo os Campi	157
IFNMG - Campus Arinos	157
IFNMG - Campus Almenara	160
IFS - Campus Poço Redondo	163
IF Sudeste MG - Campus Barbacena	166
IFAM - Campus Tabatinga	169
IFPE - Campus Belo Jardim	172
IFSertãoPE - Campus Petrolina	175
IFPE - Campus Bragança	178
Relatos de Vivência da Temática 3	181
12. Vivências e Desafios para a Criação de um Curso Técnico em Alternância	181
13. Relato de Vivência do CTA Alternância no IFNMG - Campus Almenara	192
14. O Curso EJA Integrada à EPT sob o Olhar dos Discentes	202
15. A Fazendinha Pedagógica do Campus Barbacena e suas Implicações	211
16. Sala Sensorial: Percepções sobre a Agroecologia no Ambiente Escolar	223
17. A Escola do Jovem Camponês: Experiências no Campus Belo Jardim	233
18. Horto Medicinal Orgânico e sua Função Social e Pedagógica	243
19. Poéticas do Campo: o Videodocumentário e os Saberes em Movimento	254

TEMÁTICA 4: INCLUSÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIAS SOCIAIS

Dimensão transversal da cidadania e tecnologias sociais. Esta temática materializa a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, colocando a ciência a serviço da emancipação e da garantia de uma educação para todos.

Territórios da Temática 4: Conhecendo os Campi	263
IFTM - Campus Uberaba	263
IFCE - Campus Iguatu	266
IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes	269
IFSULDEMINAS - Campus Três Corações	272
IFCE - Campus Crato	275
IFPB - Campus Sousa.....	278
IFAL - Campus Batalha	281
Relatos de Vivência da Temática 4	284
20. Engenharia Agrônoma e a Língua de Sinais	284
21. Trajetória de um estudante com TEA no Curso Técnico em Agropecuária	292
22. Programa “Aprendendo com as Diferenças”	301
23. Fazer e Fruir Música no IFSuldeMinas: Uma Perspectiva Inclusiva	308
24. Cultivo Terapia: Ensino, Pesquisa e Extensão em Ação	320
25. ECOMAPSS – Educação Ambiental Acessível e Interativa	328
26. O Uso da Ferramenta namorico.net como Prevenção à Violência Doméstica	334
27. Sustentabilidade e Autonomia com a Economia Solidária Circular	343
28. Vivências em Economia Solidária: Experiência no IFAL – Campus Batalha	353

Apresentação

O Fórum de Educação do Campo (ForCampo) apresenta-se não apenas como um colegiado, mas como um espaço vivo de articulação, resistência e construção coletiva no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Desde a sua gênese, o ForCampo tem assumido o compromisso inegociável de pautar, debater e fortalecer as políticas de educação para as populações do campo, conciliando a excelência técnica da Rede Federal com as demandas sociais, culturais e ambientais dos territórios camponeses.

Este livro, "Relatos de Vivência", representa a colheita de um trabalho semeado a muitas mãos. Ele materializa as reflexões, as práticas pedagógicas exitosas e os desafios enfrentados pelos servidores, estudantes e comunidades que fazem a Educação do Campo acontecer no "chão" dos Institutos Federais. O objetivo desta obra é duplo: documentar a memória institucional deste movimento e, simultaneamente, servir de bússola para novas práticas, evidenciando como o ensino, a pesquisa e a extensão podem dialogar com a Agroecologia, a Reforma Agrária e a Sustentabilidade.

A identidade visual desta obra, expressa em sua capa, foi concebida para sintetizar a harmonia e o horizonte dessa missão. Ao centro, o novo logotipo do ForCampo destaca-se como o sol que nasce sobre o campo, simbolizando a renovação e a energia da educação pública. A imagem central de uma casa sobre os sulcos da terra cultivada representa o acolhimento e a escola como um espaço de morada e produção de saberes. Os tons de verde que desenham o relevo evocam a preservação ambiental e o compromisso com a terra que nos sustenta.

Essa imagem central não é estática; é a representação de um ecossistema de reconstrução. Ela nos lembra que o horizonte vermelho do saber e o verde da prática agrícola não são antagônicos, mas partes de um mesmo ciclo educativo que integra o homem ao seu território.

Abraçando essa estrutura central, como uma "ciranda" que protege e fortalece a instituição, encontra-se a moldura geométrica que representa a união da Rede Federal. Esta moldura simbólica representa a capilaridade das instituições que, sob a égide do Governo Federal, garantem a presença da educação em todo o território nacional. Estão aqui

representados os Institutos que compõem este Fórum e que, através de seus textos e vivências, dão voz a esta publicação do Seminário 2025: IFAM, IFCE, IFAL, IFNMG, IFPA, IFPB, IFPE, IFS, IFSC, IFSertãoPE, IF Sudeste MG, IFSULDEMINAS, entre outros.

Cada sigla nesta borda não é apenas um acrônimo administrativo; é a representação de *campi* espalhados pelos rincões do Brasil, onde a educação pública, gratuita e de qualidade chega para transformar realidades.

Que a leitura destas páginas inspire educadores e gestores a continuarem tecendo esta rede, reafirmando que o campo, as águas e a floresta são lugares de vida, de produção e, acima de tudo, de conhecimento.

Boa leitura.

Coordenação do ForCampo - 2025

Memória e Contextualização: O Chão que Sustenta a Rede

A obra que o leitor tem em mãos não é apenas uma coletânea de relatos; é um testemunho de territorialidade. Ao consolidar este ciclo em 2025, o Fórum de Educação do Campo (ForCampo) reafirma sua função como o elo que une a excelência técnica da Rede Federal à sabedoria ancestral das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas.

O ForCampo nasceu da necessidade de "territorializar" os Institutos Federais. No âmbito do CONIF, o Fórum consolidou-se como a voz que impede o apagamento das especificidades do campo diante da urbanização pedagógica. Esta obra documenta o esforço de servidores e estudantes que transformaram salas de aula em espaços de militância e laboratórios em centros de tecnologias sociais.

A identidade visual desta publicação, sintetizada na imagem da capa, reflete o nosso fazer: o horizonte do campo, o acolhimento da casa e o cultivo da terra sob um sol que simboliza a Reconstrução. Não negamos a tecnologia, mas a colocamos a serviço da vida, da Reforma Agrária e da Sustentabilidade. Os Institutos que emolduram esta trajetória, são os guardiões desta "ciranda" institucional, que protege o direito ao conhecimento nos rincões do Brasil.

Para guiar o leitor nesta teia de experiências, os 28 relatos foram organizados em quatro temáticas que espelham a complexidade do campo brasileiro:

1. **Territórios, Identidades e Saberes Ancestrais:** Onde a identidade é o ponto de partida.
2. **Políticas Públicas e Formação de Educadores:** Onde o Estado se materializa através da educação.
3. **Práticas Pedagógicas, Currículo e Regime de Alternância:** Onde a metodologia respeita o tempo da vida e da colheita.
4. **Inclusão, Economia Solidária e Tecnologias Sociais:** Onde a ciência encontra a solidariedade para transformar a realidade.

Ao percorrer estas páginas, o leitor encontrará a memória viva de quem acredita que "o campo não é o lugar do passado, mas o território do futuro". Que estes relatos não sejam apenas lidos, mas que germinem em novas práticas, inspirando gestores e educadores a continuarem tecendo redes de saberes que emancipam e libertam.

Barbacena e Territórios da Rede Federal, Fevereiro de 2026.

TEMÁTICA 1: TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E SABERES ANCESTRAIS

TERRITÓRIOS DA TEMÁTICA 1: CONHECENDO OS CAMPI

O campo não é o lugar do passado, mas o território do futuro. Para guiar o leitor nesta teia de experiências, iniciamos esta temática apresentando os horizontes institucionais que acolhem e impulsionam nossas vivências. Conhecer a tipologia, a estrutura de fazenda-escola, o quantitativo de servidores e estudantes, e as comunidades tradicionais atendidas por cada *Campus* é o primeiro passo para compreender como a ciência encontra a solidariedade e a ancestralidade. Os perfis a seguir desenharam a cartografia social da nossa ciranda institucional, revelando os espaços onde o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade se encontram para fazer da educação uma prática verdadeiramente emancipatória.

IFPA – CAMPUS SANTARÉM **IMAGEM PANORÂMICA**



Fonte: https://www.facebook.com/ifpastm/?locale=pt_BR

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Santarém, situado na riqueza exuberante da região oeste do Pará, atua como uma unidade estratégica de educação profissional e tecnológica na calha do Baixo Amazonas. Enquadrado na Tipologia Agrícola (70/60), o campus traz em sua essência uma infraestrutura robusta voltada para a integração entre teoria e prática, conectando o ensino técnico, tecnológico e de pós-graduação às vocações produtivas e socioambientais do território paraense.

A unidade está estrategicamente localizada em uma zona de transição e intensa dinâmica fluvial da Amazônia, o que favorece o contato direto com uma imensa biodiversidade e com a complexa rede sociocultural da região. Essa localização geográfica potencializa a atuação do campus junto às zonas urbanas, ribeirinhas e rurais, respondendo de forma engajada à histórica resistência do campesinato e promovendo o tecimento de saberes com as comunidades indígenas do Baixo Tapajós e Arapiuns, remanescentes quilombolas do Planalto Santareno e assentados da Reforma Agrária.

Endereço: Avenida Castelo Branco, nº 621 - Bairro Interventoria.

Área de atuação: Atende não apenas a zona urbana de Santarém, mas também comunidades rurais, ribeirinhas e municípios vizinhos do Baixo Amazonas.

Cursos Ofertados

A unidade oferece uma formação diversificada que abrange desde o ensino técnico até a pós-graduação:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Edificações, Informática e Agropecuária.
Técnicos Subsequentes	Guia de Turismo, Meio Ambiente, Redes de Computadores.

Cursos Superiores (Graduação)	Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS).
Pós-Graduação	Especialização e programas de mestrado/doutorado em rede (como o ProfEPT).

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** O campus atende aproximadamente **1.200 a 1.500 alunos** matriculados regularmente em suas diversas modalidades.
- **Servidores:** O quadro é composto por cerca de **150 a 180 profissionais**, divididos entre Docentes (Professores EBTT) e Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O IFPA Santarém possui um forte compromisso com a inclusão de grupos sociais historicamente vulnerabilizados na região amazônica:

- **Comunidades Indígenas:** Povos dos territórios do Baixo Tapajós e Arapiuns.
- **Quilombolas:** Atendimento a remanescentes de quilombos da região do Planalto Santareno e áreas vizinhas.
- **Populações Ribeirinhas e Extrativistas:** Jovens e adultos oriundos da Resex Tapajós-Arapiuns e da Floresta Nacional (FLONA) do Tapajós.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Filhos de agricultores familiares vinculados a Projetos de Assentamento (PAs) e Projetos de Assentamento Agroextrativistas (PAEs)

IFPA - CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=R1iM6BMuOug>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Conceição do Araguaia, localizado às margens do Rio Araguaia, atua como uma unidade estratégica de educação na região de integração do Araguaia Paraense, tendo como a tipologia de Campus Agrícola 70/60 (marcado por sua trajetória histórica como Escola Municipal Agrícola) e sua infraestrutura de fazenda-escola, chamada de Centro Experimental Agroecológico (CEAGRO), voltada para o desenvolvimento agropecuário, ambiental, tecnológico e de ciência social aplicada. O campus está estrategicamente localizado em uma zona de transição entre os biomas Amazônia e Cerrado, o que favorece o contato direto com uma imensa biodiversidade e a intensa complexidade sociocultural, histórica e de resistência do campesinato e povos indígenas da região.

Endereço: Rodovia PA-287, Km 05, s/n - CEAGRO, Conceição do Araguaia – PA. CEP: 68540-000.

Área de atuação: As principais áreas de atuação do campus envolvem:

- Ciências Agrárias e Meio Ambiente.
- Engenharia e Infraestrutura.
- Tecnologia da Informação e Manutenção de Sistemas.
- Formação de Professores e Educação Profissional
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e adaptada às vocações e demandas do território sul-paraense:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Edificações, Informática e Meio Ambiente.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária, Edificações, Manutenção e Suporte em Informática e Segurança do Trabalho.
Cursos Superiores (Graduação)	Engenharia Agrônômica, Engenharia Ambiental e Sanitária, Licenciatura em História e Engenharia Civil.
Pós-Graduação	Especializações voltadas à Educação Profissional, Educação Ambiental e Produção Vegetal.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 130 a 160 profissionais, entre docentes (professores), técnicos-administrativos em educação (TAEs) e trabalhadores terceirizados.

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus é seu profundo compromisso com as identidades tradicionais e a dinâmica agrária da Região de Integração do Araguaia Paraense. O campus atende:

- Povos Indígenas (com destaque para o Povo Kayapó-Mebengôkre): Promovendo o tecimento de saberes que integram a Educação Profissional e Tecnológica às cosmologias, vivências e à resistência histórica dos povos originários.
- Agricultores Familiares e Assentados da Reforma Agrária: Com foco no fortalecimento das cadeias de valor locais, fomento à agricultura camponesa e apoio técnico para a transição agroecológica.
- Trabalhadores Rurais: Integrando o ensino à realidade do trabalho no campo para promover autonomia, cidadania e permanência no território.

IFAM - CAMPUS MAUÉS

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: <https://cma.ifam.edu.br/institui%C3%A7%C3%A3o/campus-mau%C3%A9s/>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFAM Campus Maués atua como uma unidade estratégica de educação profissional e tecnológica na calha do Rio Maués-Açu, no interior do estado do Amazonas. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus traz em sua essência o compromisso com o desenvolvimento regional sustentável, estruturando suas ações de ensino, pesquisa e extensão a partir do Eixo de Recursos Naturais e do manejo de culturas regionais.

A unidade está profundamente inserida em uma região de vasta biodiversidade amazônica, o que favorece o contato direto com a complexa rede sociocultural e com as dinâmicas ecológicas do território. Essa localização geográfica estratégica potencializa a atuação do campus tanto na sede do município quanto no atendimento às inúmeras comunidades ribeirinhas e indígenas do entorno, promovendo o diálogo de saberes com os

produtores familiares de guaraná orgânico e fortalecendo a autonomia, a segurança alimentar e a resistência histórica dos povos Sateré-Mawé e Mura.

Endereço: Estrada dos Moraes, s/nº, Bairro Donga Michiles, Maués – AM, CEP: 69190-000.

Área de atuação A atuação do IFAM em Maués é focada no desenvolvimento regional sustentável, com forte ênfase em:

- Recursos Naturais: Manejo de culturas regionais (especialmente o guaraná).
- Hospitalidade e Lazer: Fomento ao turismo ecológico e cultural.
- Gestão e Negócios: Apoio ao empreendedorismo local e cooperativismo.
- Informação e Comunicação: Inclusão digital na Amazônia.

Cursos Ofertados

O catálogo de cursos é desenhado para suprir as carências de mão de obra qualificada na calha do Rio Maués-Açu:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Meio Ambiente e Informática.
Técnicos Subsequentes	Administração, Agropecuária e Recursos Pesqueiros.
Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Cursos voltados à qualificação básica e técnica integrada.
Ensino Superior	Tecnologia em Processos Gerenciais e Licenciatura em Ciências Biológicas.

Total de Servidores e Estudantes

- ☐ **Estudantes:** Atende cerca de 600 a 800 alunos ativos em diversas modalidades.

- **Servidores:** O corpo funcional é composto por aproximadamente 70 a 90 servidores, divididos entre professores e técnicos-administrativos que garantem o funcionamento pedagógico e estrutural da unidade.

Populações do Campo Atendidas

Devido à geografia de Maués, o campus possui uma das atuações mais diversas em termos de populações tradicionais:

- **Povos Indígenas:** Atendimento direto a jovens e adultos das etnias da região, como os Sateré-Mawé, integrando o saber ancestral à técnica científica.
- **Ribeirinhos:** O IFAM atua como um polo de transformação para comunidades que vivem às margens dos rios e lagos, oferecendo cursos que facilitam o manejo da pesca e da agricultura de subsistência.
- **Produtores de Guaraná:** Suporte técnico para agricultores familiares vinculados à produção do guaraná orgânico e sustentável.
- **Assentados e Extrativistas:** Fomento a práticas de extrativismo que não agridam a floresta em pé.

IFAM - CAMPUS PARINTINS

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: <https://alvoradaparintins.com.br/noticia/ifam-parintins-anunciara-processo-seletivo-para-novos-alunos>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFAM Campus Parintins atua como uma unidade fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica na "Ilha de Tupinambarana", no Baixo Amazonas. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus é amplamente reconhecido por sua forte integração com a comunidade local, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para impulsionar o desenvolvimento regional sustentável nos eixos de Recursos Naturais, Gestão e Tecnologia.

A unidade está estrategicamente inserida em uma realidade geográfica peculiar que demanda um olhar sensível às dinâmicas da floresta e aos ciclos das águas, o que favorece uma atuação engajada no fortalecimento do setor produtivo primário, de cooperativismo e de serviços. Essa localização e inserção social potencializam o protagonismo do campus no

desenvolvimento de projetos de extensão que valorizam a cultura regional e as identidades tradicionais do território, promovendo a inclusão educacional de comunidades ribeirinhas, agricultores familiares, extrativistas e o diálogo intercultural com povos indígenas (como os Sateré-Mawé) e populações remanescentes de quilombos (como o Quilombo de Santa Tereza do Matupiri).

Endereço: Estrada Odovaldo Novo, s/nº, Bairro Parananema, Parintins – AM, CEP: 69152-470.

Área de atuação O campus foca no desenvolvimento regional sustentável, com eixos tecnológicos voltados para:

- Recursos Naturais: Agropecuária e manejo sustentável.
- Informação e Comunicação: Desenvolvimento de sistemas e suporte técnico.
- Gestão e Negócios: Administração e Cooperativismo.
- Ambiente e Saúde: Meio ambiente e saneamento.

Cursos Ofertados

O IFAM – Campus Parintins possui um catálogo diversificado para diferentes níveis de escolaridade:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Informática e Administração.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária, Informática e Meio Ambiente.
Ensino Superior	Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Gestão Pública e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Pós-Graduação	Especializações voltadas para Educação e Gestão Ambiental.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.100 a 1.400 alunos matriculados.

- **Servidores:** Cerca de 100 a 130 servidores, incluindo o corpo docente e técnicos-administrativos (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Dada a característica geográfica da "Ilha de Tupinambarana", o campus possui um alcance social profundo:

- Comunidades Ribeirinhas: Atendimento a jovens das diversas "vilas" e comunidades que dependem do transporte fluvial para acessar a educação.
- Agricultores Familiares: Foco técnico na produção de culturas regionais e criação de pequenos animais.
- Povos Indígenas: Atendimento a estudantes de etnias da região (como os Sateré-Mawé), promovendo a inclusão e o respeito aos saberes tradicionais.
- Assentados e Extrativistas: Apoio a projetos de manejo florestal e recuperação de áreas degradadas na zona rural de Parintins e municípios vizinhos (Nhamundá e Barreirinha).

IFPE - CAMPUS AFOGADOS DA INGAZEIRA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: <https://portal.ifpe.edu.br/imprensa/banco-de-imagens/>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPE Campus Afogados da Ingazeira atua como uma unidade fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica no Sertão do Pajeú, uma área altamente estratégica para o desenvolvimento social, econômico e cultural do semiárido pernambucano. Enquadrado na Tipologia (70/45), o campus traz em sua essência a missão de promover a inclusão socioprofissional e a equidade, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para impulsionar a inovação tecnológica, a gestão e a educação contextualizada na região.

A unidade está profundamente inserida na realidade do ecossistema do semiárido, o que favorece uma atuação engajada na convivência com a região e na valorização das cadeias produtivas e arranjos locais, com laboratórios voltados para a integração entre o conhecimento técnico e a realidade rural. Essa localização geográfica e inserção social potencializam o compromisso do campus com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas,

impulsionando o diálogo de saberes com agricultores familiares, camponeses e assentados da Reforma Agrária, além de promover o letramento digital, o empoderamento e a preservação da identidade étnico-racial junto às comunidades remanescentes de quilombos da região (como a comunidade Leitão da Carapuça).

Endereço: Rua Edson Barbosa de Araújo, s/n, Bairro Manoel Valadares, Afogados da Ingazeira – PE. CEP: 56.800-000.

Área de atuação: O campus atua como um polo de educação tecnológica e humanística para os 17 municípios que compõem a microrregião do Pajeú. Sua infraestrutura é voltada para a integração entre o conhecimento técnico e a realidade rural, com laboratórios de saneamento, agroindústria e informática.

Cursos Ofertados

O portfólio de cursos reflete a tentativa de equilíbrio entre as demandas urbanas e as necessidades do campo:

Modalidade	Cursos Disponíveis
Técnicos Integrados	Informática, Saneamento e Eletrotécnica.
Técnicos Subsequentes	Agroindústria, Eletroeletrônica e Saneamento.
PROEJA (Qualificação Profissional)	Suporte e Manutenção em Computadores; Panificação e Confeitaria.
Superiores (Graduação)	Licenciatura em Computação e Bacharelado em Engenharia Civil.
Pós-Graduação	Especialização em Educação do Campo (Foco do relato).

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente **1.100 a 1.200 alunos** matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** O corpo social é composto por cerca de **120 a 140 servidores**, entre docentes e técnicos-administrativos (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O campus possui um compromisso histórico com os **Povos do Campo, das Águas e das Florestas**, destacando-se o atendimento a:

1. **Agricultores Familiares e Camponeses:** Através de projetos como o *Mulheres Mil* e a *Escola da Terra*.
2. **Comunidades Quilombolas e Tradicionais:** Presentes na região do Pajeú, que participam ativamente das chamadas de ingresso por cotas e projetos de extensão.

Assentados da Reforma Agrária: Fortalecidos pela parceria com movimentos sociais e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

IFPA - CAMPUS RURAL MARABÁ

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://debatecarajas.com.br/ifpa-maraba-abre-selecao-para-professores-substitutos-com-salario-de-ate-r-64-mil/>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Rural de Marabá atua como uma unidade de referência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada especificamente para o desenvolvimento do campo e para o fortalecimento dos territórios rurais na região de Carajás, no sudeste paraense. Enquadrado na Tipologia Agrícola (70/60), o campus traz em sua essência a missão de promover uma pedagogia decolonial e sustentável, estruturando sua matriz formativa em regime de alternância para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir das ciências agrárias e da educação.

A unidade está estrategicamente situada em uma área de reforma agrária (dentro do Assentamento PA 26 de Março), de modo que a localização geográfica e inserção social potencializam o compromisso histórico do campus com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas, atuando diretamente no diálogo de saberes com filhos e filhas de agricultores

familiares, trabalhadores sem-terra ligados a movimentos sociais, comunidades quilombolas do Tocantins e Araguaia, e povos originários da região (como os Gavião, Guarani, Guajajara e os Awaeté-Parakanã), cujas cosmologias e lutas por autodeterminação orientam o chão dessa instituição.

Essa atuação reforça sua identidade política e pedagógica com o público do campo, das águas e das florestas, destacando-se por ser o único Campi que possui todos os cursos organizados a partir da formação por alternância.

Endereço: Rodovia BR-155, KM 25, Zona Rural (dentro do Assentamento PA 26 de Março), Sentido Eldorado dos Carajás, Marabá - PA, CEP 68508-970.

Área de atuação: A unidade foca na promoção de uma pedagogia decolonial e sustentável, integrando ensino, pesquisa e extensão para fortalecer os territórios rurais.

- **Público:** Atende prioritariamente filhos e filhas de agricultores familiares, trabalhadores sem-terra, comunidades quilombolas e povos indígenas da região sudeste paraense.
- **Diferencial:** O campus opera em regime de alternância em diversos cursos, respeitando o "Tempo-Escola" e o "Tempo-Comunidade", o que permite que o estudante aplique os conhecimentos em sua propriedade ou comunidade sem se desligar de suas origens.

Cursos Ofertados

O catálogo de cursos abrange desde o ensino médio técnico até a pós-graduação, com ênfase em ciências agrárias e educação.

Modalidade	Cursos Disponíveis
Técnicos (Integrados e Subsequentes)	Magistério Indígena, Agroecologia Indígena, Agropecuária e Agroindústria .
Graduação	Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e Tecnólogo em Agroecologia.

Pós-Graduação	Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo.
Programas Especiais	Participa de iniciativas como o Pronera desde a sua constituição, voltados aos Cursos de Ensino Médio Integrado; Procampo e Parfor para a Licenciatura em Educação do Campo.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 286 matrículas ativas.

- **Servidores:** O corpo docente conta com cerca de 45 professores, além de uma equipe técnica multidisciplinar composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais para suporte psicossocial aos alunos.

Populações do Campo Atendidas

O campus possui um compromisso histórico com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas da região de Carajás, destacando-se o atendimento a:

1. **Assentados da Reforma Agrária e Acampados:** Devido à sua localização estratégica no **PA 26 de março**, o campus é um polo de formação para famílias ligadas a movimentos sociais como o **MST** (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e o **FETAGRI**, consolidando a educação como ferramenta de permanência na terra.

2. **Povos Originários (Indígenas):** Atendimento direto a etnias da região, como os **Gavião (Akrãtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê), Guarani, Guajajara e Awaeté-Parakanã**, por meio de cursos de Magistério Indígena e licenciaturas que respeitam suas cosmologias.

3. **Comunidades Quilombolas:** Integração de jovens e adultos remanescentes de quilombos do Tocantins e Araguaia, que acessam o campus via políticas de cotas e projetos de extensão voltados à preservação de saberes ancestrais.

4. **Agricultores Familiares e Camponeses:** Fortalecidos por programas como o **Escola da Terra** e o **Parfor Equidade**, além da assistência técnica oferecida pelos cursos de Agroecologia e Agropecuária para a produção sustentável na Transamazônica e BR-155.

5. **Mulheres do Campo:** Atendimento diferenciado através de projetos de geração de renda e autonomia, como o programa **Mulheres Mil**, focado na agroindústria e no beneficiamento de produtos extrativistas.

CAPÍTULO 1

A BIBLIOTECA ACENDINA LIMA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E CULTURA NO TERRITÓRIO TUPINAMBÁS DE SANTARÉM – PA

Cleidison da Silva Santos ¹
Arlon Francisco Carvalho Martins ²
Heden Salomão Silva Costa³

1. INTRODUÇÃO

O acesso à leitura e à informação constitui um direito essencial para o exercício da cidadania, sendo fator determinante no processo de inclusão social e valorização cultural. Em comunidades indígenas, esse acesso ainda é marcado por desigualdades históricas, estruturais e geográficas, que dificultam a implantação de espaços educativos permanentes, como bibliotecas. Neste contexto, a criação de um espaço literário no anexo escolar na aldeia São Francisco em Santarém-PA, configurou-se como uma ação concreta que visa a promoção da equidade no acesso ao conhecimento e o fortalecimento das identidades indígenas.

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as experiências vivenciadas durante a implementação da biblioteca escolar comunitária Acendina Lima em território tupinambá – Aldeia São Francisco em Santarém – PA, articulada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo os que tratam da garantia de uma educação de qualidade (ODS 4) e da redução das desigualdades (ODS 10), ocorrido no segundo semestre de 2023. A iniciativa considerou as necessidades locais e culturais da comunidade envolvida, reafirmando o compromisso com uma educação mais inclusiva, territorializada e significativa, que envolveu graduandos do Curso de educação do Campo, professores do Instituto Federal de Educação do Pará – Campus Santarém e aldeados.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada no método do relato de experiência. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da vivência concreta, os processos envolvidos na implantação e implementação da biblioteca comunitária no anexo escolar. O enfoque qualitativo permitiu apreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, além de possibilitar a valorização do contexto sociocultural onde as experiências se desenvolveram.

1 Doutorado em educação - UNR e UFMG , professor IFPA campus Santarém. cleidison.santos@ifpa.edu.br

2 Doutorado em Linguística - UFC , professor IFPA campus Santarém. arlon.martins@ifpa.edu.br

3 Mestrado em Filosofia, professor IFPA campus Santarém. heden.costa@ifpa.edu.br

A justificativa da ação partiu da constatação de que, em muitos territórios indígenas, há carência de espaços formais de leitura e formação leitora, o que impacta diretamente o desempenho escolar, a construção da autonomia intelectual, o fortalecimento cultural e identitário. Sobre isso, destaca-se Nascimento e Cavalcante (2024) que defendem que bibliotecas comunitárias contribuem para o acesso democrático à leitura, possibilitando experiências significativas que ultrapassam o ambiente escolar e alcançam a dimensão social e afetiva da comunidade.

Além disso, reforça-se a concepção de biblioteca como um espaço plural, que precisa respeitar e dialogar com os saberes locais e com a diversidade cultural. Essa visão amplia o papel tradicional da biblioteca e atribui a ela um caráter formativo, relacional e de valorização das narrativas que emergem do território. Em consonância, estudos recentes, como de Targino (2020), observou-se que quando esses espaços são organizados com participação comunitária, promovem a construção de sentidos e vínculos com a leitura e a memória coletiva.

Por fim, é a partir dessa compreensão ampliada que se propõe o relato de experiência aqui apresentado, notou-se que a criação da biblioteca Acendina Lima foi orientada por práticas de escuta e mobilização social, integrando estudantes, professores, lideranças indígenas e parceiros institucionais. Assim, o projeto não se limitou à concepção de instalação física de um acervo, mas incorporou a ideia de um espaço de convivência, aprendizagem e valorização das identidades locais. As experiências relatadas, nesta pesquisa, revelaram a potência de ações educativas construídas com e para as comunidades por intermédio do Tempo Comunidade -TC do curso de Educação do Campo, evidenciando como a mediação cultural pode contribuir para a formação de leitores críticos e comprometidos com seu território.

2. METODOLOGIA

A criação de uma biblioteca na comunidade indígena Suraraitá Tupinambá, situada na aldeia São Francisco, no oeste do Pará, nasceu da escuta e do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais. O projeto teve origem no componente curricular “Tempo Comunidade”, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pelo IFPA – Campus Santarém, no primeiro semestre de 2023 e foi inaugurado no segundo semestre do mesmo ano - outubro. Foi nesse contexto que estudantes e professores, em comunhão com a comunidade, identificaram o desejo coletivo por um espaço de leitura, memória e valorização cultural: uma biblioteca.

Desde o início, o projeto propôs não apenas a implantar uma estrutura física com estantes e livros, mas a construir um espaço de partilha e pertencimento. As primeiras escutas revelaram que os moradores da aldeia associavam a biblioteca a um lugar onde as crianças poderiam sonhar, os jovens poderiam pesquisar e os anciãos poderiam revisitar, por meio dos livros, histórias que ressoam com as suas vivências. Isso confirma o que Freire (2001) destaca ao dizer que a educação verdadeira acontece no diálogo entre os sujeitos e a realidade em que vivem. A biblioteca, nesse sentido, não era apenas uma “necessidade estrutural”, mas um espaço de representação das estruturas simbólicas da aldeia.

Neste estágio, a parceria entre o IFPA – Campus Santarém e a comunidade foi fundamental. Alunos e professores atuaram como mediadores, respeitando o tempo da comunidade, suas dinâmicas próprias e, sobretudo, sua autonomia. As etapas do projeto – diagnóstico participativo, arrecadação de livros, organização do espaço, a escolha do nome que foi dado ao espaço (Acendina Lima) e inauguração – foram conduzidas com escuta ativa. Mais do que ofertar livros, o processo foi de construção coletiva de sentidos.

A realização prévia de uma pesquisa de campo possibilitou mapear os interesses de leitura, os hábitos culturais e as potencialidades locais. Esse levantamento, feito por meio de rodas de conversa e observação participante, permitiu compreender que a biblioteca seria também um lugar de preservação da língua, das histórias e dos modos de vida dos Tupinambás. Como afirma Oliveira (2012), não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos como parte de um processo educativo emancipador.

Nesse sentido, a biblioteca tornou-se um instrumento que conecta as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, três pilares indissociáveis das instituições de ensino superior. Por meio do ensino, formaram-se sujeitos críticos, sensíveis à realidade social. Pela pesquisa, conheceu-se melhor a dinâmica sociocultural da aldeia e suas demandas específicas. E, por meio da extensão, firmou-se o compromisso ético e social com a transformação da realidade local, como recomenda a Agenda 2030 da ONU (BRASIL, 2016), especialmente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

3. DISCUSSÕES

Ao longo do processo, ficou evidente que a biblioteca na aldeia não é apenas um espaço de leitura, mas um território de encontros. Um lugar onde a oralidade

ancestral encontra a escrita moderna, onde o saber do ancião dialoga com o conhecimento acadêmico. Sobre isso, vale destacar a reflexão de Santos (2024), ao abordar os processos de antinomias presentes na relação entre comunidades tradicionais e instituições escolares. O autor aponta que a dissonância entre as estruturas simbólicas da comunidade e da escola pode contribuir significativamente para a fragmentação da memória coletiva e das identidades locais, sobretudo quando a linguagem escolar assume um caráter coercitivo e desconsidera os saberes comunitários.

Nessa lógica, o afastamento entre os currículos escolares e as realidades socioculturais dos povos do campo, das florestas e das águas revela um histórico processo de negação de direitos e invisibilização de epistemologias diversas. Como afirmam Caldart (2004) e Molina & Sá (2012), a educação do campo deve ser compreendida como uma prática política e pedagógica que reconhece e valoriza os modos próprios de vida, produção e saber das populações camponesas, em contraposição a uma lógica escolar hegemônica que muitas vezes nega esses conhecimentos.

Diante dessas dualidades, torna-se imperativo que todas as conjunturas que estruturam as memórias coletivas dos aldeados da comunidade Suraraitá Tupinambá sejam incorporadas ao espaço escolar como premissas legítimas no processo de ensino aprendizagem. Nesse viés, a biblioteca escolar transformou-se em um espaço de resistência cultural e de construção da cidadania, especialmente em territórios historicamente marcados pela negação de acesso à informação e à educação. Como bem aponta Silva e Silva (2019), o fortalecimento de espaços educativos autônomos e territorializados, como bibliotecas comunitárias, representa um importante instrumento de afirmação identitária e de luta por direitos nas comunidades tradicionais.

Essa experiência também tensiona o papel das instituições de ensino superior, sobretudo os institutos federais, no interior da Amazônia. O IFPA – Campus Santarém reafirma sua missão institucional ao colaborar com ações que visam à equidade, à inclusão e ao desenvolvimento sustentável. Conforme Unglaub (2016), é nas práxis educativas que se formam sujeitos capazes de articular seus saberes às necessidades do território em que vivem, promovendo ações transformadoras.

A construção da biblioteca no território dos Suraraitás Tupinambás não foi apenas um projeto educacional. Representou uma travessia coletiva que uniu afetos, memórias e saberes em torno de um sonho comum: transformar a escola em uma extensão viva da comunidade. Desde os primeiros encontros, ficou evidente que a iniciativa não era imposta de fora para

dentro, mas brotava da própria aldeia, a partir da escuta aos anciãos, dos diálogos entre estudantes indígenas, professores e lideranças locais.

Conforme argumentam Lopes da Silva e Gohn (2020), os processos educativos em contextos indígenas devem ser construídos a partir da participação comunitária, reconhecendo as formas próprias de organização do conhecimento. A escola, nesse sentido, deve atuar como aliada no fortalecimento da identidade cultural e na valorização das práticas ancestrais.

A comunidade esteve presente em todas as etapas do projeto. A escolha do local, o debate sobre o tipo de estrutura e, principalmente, a definição do que deveria compor o acervo foram decisões tomadas coletivamente. O objetivo era criar um espaço que dialogasse com a cultura viva da aldeia e acolhesse as diversas vozes do território. Essa proposta está em sintonia com a defesa de Meliá, López e Nascimento (2009), para quem o conhecimento escolar, em contextos indígenas, deve incorporar os saberes tradicionais, promovendo o diálogo entre culturas e respeitando as identidades étnicas.

Foi nesse processo que os cantos rituais em língua Tupinambá, antes restritos às celebrações e à oralidade dos mais velhos, passaram a ser gravados, transcritos e, com a autorização das lideranças espirituais, incorporados ao acervo da biblioteca. Essa ação reforça o papel da escola como um espaço de resistência cultural e de preservação da memória coletiva. Costa e Grandó (2015) destacam que a valorização da oralidade e das expressões simbólicas no ambiente escolar contribui significativamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a reconstrução da história a partir do olhar das próprias comunidades.

A inauguração, foi um momento marcante ver aqueles cantos ancestrais, carregados de significados e espiritualidade, transformados também em material de pesquisa para os alunos, ao mesmo tempo que eram entoados no terreiro da aldeia.

Figura 1: ritual de Tupinambá



Fonte: Arlon Martins (2023).

Os jovens, anciãos e crianças passaram a partilhar, a celebrar pedindo proteção e bênçãos para aquele novo espaço. O momento foi marcado por um ritual profundamente simbólico, conduzido por anciãos, jovens e crianças, reunidos em um gesto coletivo de celebração e reverência. Cercados por elementos da cultura tradicional. Como visto na figura 1, todos se ajoelharam em círculo, enquanto ervas aromáticas eram queimadas e a fumaça se elevava em oferenda espiritual.

Mulheres e homens indígenas entoaram cânticos e invocações na língua tupinambá, pedindo proteção, sabedoria e bênçãos para aquele novo espaço de saber. A cerimônia reafirmou os vínculos entre o conhecimento ancestral e o conhecimento escrito, entre o espírito da terra e a palavra registrada nos livros. A participação das crianças, vestidas com trajes característicos da comunidade e outras com uniformes escolares, simbolizou a continuidade dos saberes e o futuro que se constrói a partir do respeito à memória e à cultura.

Neste ponto, observou-se que a biblioteca não foi apenas aberta; ela foi acolhida, bendita e consagrada como um território de partilha, aprendizado e resistência, onde o saber tradicional e o conhecimento formal coexistem e se fortalecem mutuamente.

Figura 2: inauguração da biblioteca Acendida Lima Melo.



Fonte: Arlon Martins (2023).

Em suma, enquanto ali no terreiro havia a manifestação do simbólico integrando espaços e gerações, nas prateleiras da biblioteca Acendida Lima Melo estavam estruturas simbólicas que se materializam em fontes de pesquisa para a própria comunidade.

Para além dos registros escritos e grafites, o espaço da Biblioteca Acendida Lima Melo passou a incorporar artefatos que remetem à memória coletiva e ao território da

comunidade, constituindo-se como um importante símbolo de resistência da aldeia. Esses objetos, organizados em vitrines cuidadosamente montadas, transcendem a função de simples peças expositivas, tornando-se testemunhos materiais dos saberes ancestrais e das trajetórias vivenciadas pelos membros da comunidade.

Figura 3: artefatos encontrados na aldeia São Francisco.



Fonte: Arlon Martins (2023).

Ao configurar-se como um espaço que articula o simbólico e o material, a biblioteca amplia significativamente sua função tradicional. Nesse contexto, ela não se limita ao papel de repositório de livros, assumindo também a responsabilidade de salvaguardar histórias, práticas culturais e cosmovisões indígenas que resistem ao apagamento histórico e cultural. Conforme analisado por Baniwa (2019), os espaços de leitura localizados em territórios indígenas cumprem papel pedagógico e político, pois atuam na recuperação de narrativas silenciadas e na valorização das formas próprias de conhecimento dos povos originários.

A exposição dos artefatos por meio de vitrines contribui para a musealização de aspectos do cotidiano da comunidade, permitindo que a mesma apresente suas próprias versões da história. De acordo com Silva e Santos (2020), essa prática possibilita às comunidades indígenas descolonizar as formas de representação e visibilizar suas experiências de maneira autônoma.

Nesse cenário, a biblioteca passa a ser compreendida como um território epistemológico, em que múltiplas formas de conhecer e ensinar são legitimadas, conforme argumentam Sousa e Pinheiro (2021). Os artefatos dispostos – como cestarias, instrumentos, vestimentas e objetos cerimoniais – não apenas remetem ao passado, mas atualizam as práticas culturais e viabilizam o diálogo entre as novas gerações e seus ancestrais, por meio da materialidade.

Segundo Oliveira (2018), esses artefatos devem ser compreendidos como portadores de saberes, experiências e visões de mundo que estruturam o modo de vida dos povos indígenas, reafirmando sua resistência cultural diante das dinâmicas históricas de opressão.

Figura 4: Espaço interno da biblioteca



Fonte: Arlon Martins (2023).

Em espaço 6m por 8m, construído e decorado pelos próprios aldeados e graduando, a biblioteca quando aberta sua porta, tornou-se espaço contemplativo sobre os olhares de muitos comunitários que outrora não havia presenciado os arranjos internos. Observou-se neste momento, a importância da manutenção dessa estrutura simbólica viva está justamente em seu poder de reconectar as gerações ao seu território e às suas memórias. Quando o espaço físico se torna palco da oralidade, do gesto e da escuta, ele deixa de ser apenas um lugar de consulta e torna-se um território de pertencimento. Cada elemento — do cocar à prateleira de livros, dos artefatos aos encontros — carrega sentidos que não podem ser reduzidos a um acervo morto; ao contrário, eles expressam uma pedagogia do vivido. Como aponta Silva (2021, p. 145), “a presença dos símbolos nas práticas comunitárias não apenas comunica valores, mas constitui o próprio modo como essas comunidades compreendem e habitam o mundo”.

Assim, manter viva essa estrutura simbólica é garantir que a memória coletiva siga tecendo o presente com as linhas da ancestralidade. Por mais que este registro fotográfico imortalizou um momento da inauguração, observa-se a circulação das pessoas — crianças, jovens, adultos e anciãos — entre livros, grafites, artefatos e saberes compartilhados, revela um espaço vivo, em que a estrutura simbólica é constantemente atualizada pelas práticas cotidianas.

A implantação da biblioteca, portanto, não é um ponto final, mas o início de uma caminhada. A manutenção do espaço, a formação de mediadores de leitura na

própria comunidade, a inserção de acervos digitais com conteúdo em línguas indígenas e a organização de eventos literários são passos futuros que já nascem do compromisso coletivo.

Dessa forma, o relato dessa experiência não é apenas a memória de um projeto bem-sucedido, mas uma reafirmação de que a educação libertadora só se faz com o outro, com respeito, com diálogo e com escuta. E a biblioteca na aldeia São Francisco é, sobretudo, um lugar onde os livros não apenas informam, mas acolhem, afirmam identidades e fortalecem resistências.

4. CONCLUSÃO

A criação da Biblioteca Acendida Lima Melo na comunidade indígena Suraraitá Tupinambá configura-se como um marco de resistência simbólica, valorização cultural e fortalecimento identitário. Mais do que a simples implantação de um espaço físico, o projeto representou a tessitura de um território de encontros entre o saber tradicional e o conhecimento acadêmico, em um processo pedagógico pautado na escuta, no respeito às singularidades culturais e na construção coletiva do saber. A biblioteca, nesse contexto, tornou-se um espaço vivo de pertencimento, onde a palavra escrita dialoga com a oralidade ancestral, e onde as memórias são atualizadas pela presença ativa da comunidade.

Durante o processo de implementação, enfrentamos diversos desafios. Um deles foi a logística de acesso à comunidade, que exigiu deslocamento por vias de difícil acesso fluviais, especialmente durante o período chuvoso. Além disso, a ausência de recursos financeiros e materiais dificultou a estruturação inicial da biblioteca, como a aquisição de estantes, livros e materiais pedagógicos. Para mais, a construção do prédio, inicialmente tornou-se um fator que disparou a execução do projeto. Materiais de construção e a mão de obra foram doados de forma coletiva pela própria comunidade, o que veio como um alívio na manutenção e projeção da implantação.

Sendo assim, a participação da comunidade foi fundamental não apenas nos aspectos culturais e simbólicos, mas em todo o processo, incluindo as dimensões socioeconômicas, garantindo que as ações fossem legítimas, contextualizadas e sustentáveis. Lideranças locais, professores indígenas e estudantes contribuíram com sugestões sobre o acervo, priorizando textos bilíngues, obras sobre a história indígena e literatura infantil com elementos culturais próprios. A montagem da biblioteca foi feita coletivamente, promovendo um sentimento de pertencimento e cuidado com o espaço.

Essa experiência revela a potência da educação do campo como uma prática político-pedagógica voltada à valorização das epistemologias próprias das populações indígenas, conforme defendido por autores como Caldart e Molina & Sá. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão permitiu que o projeto se enraizasse nos saberes locais, promovendo não apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, o reconhecimento das formas autônomas de produção de conhecimento. A biblioteca, nesse sentido, atuou como território epistemológico que rompe com a lógica escolar hegemônica, promovendo o diálogo intercultural e a descolonização das práticas educativas.

Ao assumir múltiplas funções — pedagógica, simbólica, política e afetiva —, o espaço reafirma a importância das práticas educativas construídas em diálogo com as comunidades e enraizadas em seus territórios. Como analisam Silva e Santos (2020), os processos de musealização e preservação simbólica tornam-se ferramentas fundamentais para a reconstrução da história sob a ótica dos próprios sujeitos indígenas, permitindo que as narrativas antes silenciadas sejam visibilizadas e legitimadas.

Portanto, a implantação da biblioteca não se encerra em sua inauguração. Ela representa o início de uma caminhada coletiva rumo à autonomia intelectual, à valorização dos saberes ancestrais e à luta por direitos educativos e culturais. Sua continuidade dependerá do compromisso ético das instituições parceiras, da formação de mediadores locais e da constante renovação de seus sentidos pela comunidade. Nesse percurso, reafirma-se o papel da escola como espaço de resistência, pertencimento e transformação social, em consonância com os princípios da educação emancipadora freiriana.

5. REFERÊNCIAS

BANIWA, G. D. A importância das bibliotecas indígenas para a valorização dos saberes tradicionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 88–102, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WFKF79j4wJJbMxZc9bxzgK>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n. 8.892, de 27 de outubro de 2016. Institui a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016.

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo: notas para uma análise de trajetória. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 40–64, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MNcZTyNrcdRmz9VR7sGpPFN>. Acesso em: 30 maio. 2025.

CARVALHO, T. A.; SILVA, A. L. Bibliotecas comunitárias como espaços de inclusão e protagonismo: experiências participativas e cidadãs. *Revista Ibero-Americana de Ciência da*

Informação, Salvador, v. 14, n. 1, p. 59–78, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rici/a/qxT6WMDZcYKkM3PnNHY7RMP/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

COSTA, Célia Regina; GRANDO, Bogdan Antônio. Escola indígena: lugar de ressignificação da oralidade e da escrita. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 209–228, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dz8BQhVkJGZBQtnhD>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LOPES DA SILVA, Artionka; GOHN, Maria da Glória. Educação escolar indígena e participação comunitária: experiências de gestão compartilhada. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z9qZvZ3ZkJ7CqvmJnkgm4D>. Acesso em: 25 maio. 2025.

MELIÁ, Bartomeu; LÓPEZ, Luis Enrique; NASCIMENTO, Eliane Cavalleiro. Educação intercultural e bilinguismo: desafios para uma escola indígena democrática. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 37–57, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KFtZnhb3c9Y5p5WpD9dGgVH>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Luciana. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 947–964, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9Kg4SZ8mWtWcFdqQf9yTjji>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NASCIMENTO, M. L. G. do; CAVALCANTE, L. E. Bibliotecas comunitárias, mediação cultural e literária. **Informação & Informação**, Londrina, v. 29, n. 2, p. 197–212, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2024v29n2p197>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/iin/a/6FVNTSrB6XK9xy6SPGxvkgD/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Educação e diversidade cultural: desafios para o século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 385–400, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/ZW5ZZXKFLN4LOFgHLpbqrsD>. Acesso em: 28 maio 2025.

OLIVEIRA, J. P. Artefatos e saberes indígenas: memória, cultura e resistência. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 27, p. 69–82, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccampo/a/qMNbd7WZC5hvQDRtqkTO3MM/>. Acesso em: 26 maio. 2025.

SANTOS, C. S.. **Tomo II- Las Ciencias De La Cultura**. 1. ed. porto: az7, 2024. v. 1. 117p .

SANTOS, C. S. **Antinomias culturales: esclavitud y cultura afrobrasileña: definición, temas y problema que suscribe a la educación de remanescientes de quilombolas**. 1. ed. São paulo: Editora Dialectica, 2023. v. 1. 160p .

SILVA, Aline da; SILVA, Benedito. Bibliotecas comunitárias como espaços de resistência cultural no campo. **Educação em Revista**, v. 35, e208063, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4x9NmMjwMblm59XjJf5Fytg>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, M. R.; SANTOS, L. B. Museus indígenas e processos de auto-representação: desafios e possibilidades. **Revista Museologia e Patrimônio**, v. 13, n. 2, p. 129–145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/muse/a/tdX7ZLjYwvTbk9MRdVpgTkm/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SOUSA, A. C.; PINHEIRO, D. S. Bibliotecas indígenas como territórios epistemológicos: experiências de resistência e afirmação cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VZzGbTqq4MmgL7sd4tgtRKR/>. Acesso em: 28 maio. 2025.

TARGINO, M. das G. A importância da interculturalidade nas bibliotecas universitárias: reflexões e perspectivas. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/kjjXhGW3qYJKQg3LN8DyqCS/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

UNGLAUB, Luciana Aparecida. Educação para o desenvolvimento sustentável: fundamentos e práticas pedagógicas. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 6, n. 17, p. 167–180, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qkpMYHgHCrHBPWLwN4nRwTx>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAPÍTULO 2

TECENDO SABERES: A TRAJETÓRIA DO IFPA CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA COM O POVO KAYAPÓ- MEBENGOKRE.

Educação Escolar Indígena

José Maria Cardoso Sacramento¹

Ricardo Alexandre Moraes da Silva²

Raul Teixeira de Andrade³

1. INTRODUÇÃO

A construção de propostas educativas voltadas aos povos indígenas no Pará tem se apresentado como um desafio e, ao mesmo tempo, como uma oportunidade de fortalecer o diálogo intercultural e o respeito à diversidade de saberes e modos de vida. O desafio está na atuação ressignificada visto que nos territórios indígenas, a educação formal não pode se dissociar das realidades socioculturais, econômicas e ambientais das comunidades, exigindo projetos pedagógicos construídos em conjunto e que articulem os conhecimentos tradicionais com práticas contemporâneas, especialmente aquelas que promovam a sustentabilidade e a valorização dos territórios.

É nesse contexto que se insere a experiência de concepção e desenvolvimento do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em “Produção de Cacau”, desenvolvido pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Conceição do Araguaia, em parceria com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), a Sete Soluções e Tecnologia Ambiental (SETE) e os Kayapós-Mebengokre.

A iniciativa nasceu de uma demanda concreta dos próprios indígenas e reflete um esforço conjunto para construir um percurso formativo alinhado às especificidades culturais dos povos envolvidos e fundamentado na promoção de práticas sustentáveis.

Desde o início, o curso foi concebido com o compromisso de respeitar e integrar os saberes tradicionais dos Kayapós-Mebengokre, dialogando diretamente com os conhecimentos já praticados nas aldeias. Nesta perspectiva, as técnicas agrícolas abordadas no referido Curso de “Produção de Cacau” foram planejadas e executadas sob a perspectiva agroecológica, uma vez que é desta forma que planejam suas práticas agrícolas,

¹ Doutor em Desenvolvimento Rural - UFRGS, professor do IFPA, campus Conceição do Araguaia. jose.sacramento@ifpa.edu.br

² Doutor em Fitotecnia - UFRSA, professor do IFPA, campus Conceição do Araguaia. ricardo.silva@ifpa.edu.br

³ Mestre em Agriculturas Familiares - UFPA, professor do IFPA, campus Conceição do Araguaia. raul.andrade@ifpa.edu.br

priorizando sistemas produtivos integrados aos modos de vida locais e valorizando práticas regenerativas, o uso racional dos recursos naturais e a conservação da biodiversidade. O objetivo foi proporcionar uma formação técnica que fortalecesse a produção de cacau como alternativa econômica sustentável, sem romper com as dinâmicas socioculturais das comunidades, mas sim reforçando a autonomia e o protagonismo indígena na condução de seus territórios.

Este relato apresenta o processo de construção dessa experiência educacional inédita para o IFPA Conceição do Araguaia, abordando desde o contexto de origem da demanda até os desafios pedagógicos e institucionais enfrentados, destacando especialmente a adoção da pedagogia da alternância como concepção teórico-metodológica capaz de articular os tempos da escola e das aldeias. Trata-se de uma experiência que evidencia tanto os limites quanto às potencialidades de iniciativas educativas realizadas em diálogo com povos indígenas, reforçando a importância da escuta sensível, da colaboração interinstitucional e do respeito aos tempos, ritmos e saberes próprios de cada comunidade.

2. METODOLOGIA

O presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência e ao mesmo tempo contribuir para a construção e o fortalecimento da educação escolar indígena no âmbito do conhecimento agroecológico dos Kayapós-Mebengokre em diálogo com os conhecimentos agrônômicos, por meio da formação na produção de cacau, como meio de promover práticas agroecológicas em respeito às culturas e territórios, valorizando seus saberes tradicionais.

A construção de um curso de Formação Inicial e Continuada sobre “Produção de Cacau” com os Kayapós-Mebengokre foi uma iniciativa que chegou até o IFPA campus Conceição do Araguaia através da demanda possibilitando a instituição “ofertar o curso”. Até então, a relação dos indígenas da etnia Kayapós-Mebengokre com o campus tinha se dado apenas no início da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) na primeira metade da década de 2010 e em alguns poucos eventos e visitas às aldeias, especialmente a aldeia “*Las Casas*”, por ser a mais próxima de Conceição do Araguaia/PA.

A partir do ano 2022, as relações do IFPA Campus Conceição do Araguaia e os

indígenas que vivem na Região do Araguaia Paraense⁴ se fortalecem com o advento da construção coletiva de uma rede de organizações governamentais e não governamentais, incluindo Funai e organizações dos Kayapós-Mebengokre, denominada de Fórum Araguaiano, Pesquisa, Território e Direitos Humanos⁵.

A rede de atores articulados em torno do Fórum Araguaiano ajudaram a construir em torno do IFPA e da UEPA de Conceição do Araguaia uma certa referência na região em termos de atuação educacional com os membros do Kayapós- Mebengokre, mesmo que ainda não tivesse ocorrido até então a oferta de nenhum curso para esse público, fazendo com que de forma inédita o IFPA, especialmente os professores integrantes do GPEDRA (Grupo de Pesquisa em Extensão e Desenvolvimento Rural no Araguaia) passassem ser apontados como potenciais executores de formação voltada aos Kayapós-Mebengokre.

A construção do curso iniciou com a deliberação do Comitê gestor do Plano Básico Ambiental - componente indígena Kayapó/PBACI⁶, ainda no ano de 2022, sobre a oferta de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de “Produção de Cacau” pelo IFPA. Inicialmente o campus Marabá foi procurado para a construção e implementação do FIC, uma vez que os servidores já possuem experiência de trabalho com os indígenas, especialmente os Parakanã do Tocantins e Kayapó (PARAKANÃ *et al.*, 2024), no entanto alegaram não ser possível o atendimento da demanda Kayapó naquela ocasião. Foi nesse momento, ainda em 2022, que de forma inédita o Campus do IFPA de Conceição do Araguaia foi procurado para construir uma proposta do referido Curso e executar o curso FIC de “Produção de Cacau”.

Para compreender a escolha pelo curso é necessário reportar-se a razão do cacau já ser um cultivo adotado por algumas aldeias Kayapós. A cultura do cacau foi introduzida em áreas próximas às aldeias nos anos 1990, especialmente entre os agricultores familiares, em sistemas agroflorestais, com a finalidade de obtenção de renda, como a principal alternativa

⁴ O Estado do Pará instituiu por meio de lei estadual uma divisão regional que se diferencia da construída pelo IBGE. Nesta divisão há uma região de integração denominada de Araguaia (paraense). Nesta região localiza-se o município de Conceição do Araguaia, assim com a maioria das terras indígenas Mebengokré-Kayapó no Pará.

⁵ O **Fórum Araguaiano Pesquisa, Território e Direitos Humanos** é uma iniciativa do Espaço Memória Conceição do Araguaia em parceria com o GPEDRA - Grupo de Pesquisa em Extensão e Desenvolvimento Rural no Araguaia (IFPA– Conceição do Araguaia) e GPTECA - Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. A primeira edição do Fórum (2022), a segunda (2023) edição ocorreu nas estruturas pertencentes à UEPA e a terceira edição (2024), voltou para os espaços do IFPA e contou com a participação centenas de pessoas de diversos movimentos sociais da região do Araguaia, como representantes das CFRs de Santa Maria das Barreiras e Conceição do Araguaia, assim como acadêmicos de todas as regiões do Brasil e com uma maior integração com Mebengokré-Kayapó, que inclusive compuseram diversas mesas do evento como mediadores ou palestrantes.

⁶ O comitê é um órgão deliberativo sobre a aplicação de recursos destinados aos indígenas, composto por diversos órgãos e entidades, Funai (Fundação Nacional do Índio), e representantes das comunidades indígenas, como lideranças e organizações indígenas.

produtiva ao projeto hegemônico para a agricultura familiar da região do Araguaia Paraense, que é a criação de gado.

Ao longo dos últimos trinta anos, a cadeia produtiva do cacau se estruturou em áreas próximas às aldeias, facilitando o acesso às sementes, insumos e a comercialização, tornando o cultivo possível, principalmente com a elevação dos preços das amêndoas a partir de 2023 (Trading Economics, 2025), e com atividade associada ao desenvolvimento local e regional, porém em um cenário voltado a agricultura sustentável e regenerativa, estimulada inclusive por políticas públicas, como o “Territórios Sustentáveis” do governo do Estado do Pará e apoiada por órgão não governamentais diversos como a TNC (The Nature Conservancy) e GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit).

Inseridas nesse contexto, algumas comunidades indígenas passaram a cultivar cacauzeiros, incorporando práticas e finalidades semelhantes aos dos agricultores familiares do entorno, com a produção voltada ao mercado, e com alguns indígenas comercializando a amêndoa com o intuito de obter renda, propósito completamente diferente das roças cultivadas pelas mulheres Kayapós que tem como finalidade alimentar a aldeia.

A proposta de reconstituir a trajetória do curso demandado pelos Kayapós e do cultivo do cacau na proximidade das aldeias e depois no interior delas, tem até aqui o intuito de elucidar já de início o leitor de que o tema e concepção do curso não apenas partiu de vontade do Campus ou dos indígenas, mas também está associado à vontade de obter com o cultivo algo semelhante que os agricultores familiares próximos às aldeias já obtêm.

O contato entre a equipe do IFPA e os indígenas, mediado pela FUNAI, seguiu com as visitas nas aldeias pelos professores do IFPA que assumiram o compromisso de, em diálogo com sujeitos individuais e coletivos envolvidos, construir o projeto pedagógico do curso, explicitou de forma cabal que naquele processo não havia quem fosse apenas ensinar ou que apenas fosse aprender. As visitas aos indígenas nas aldeias revelaram imediatamente os desafios linguísticos, uma vez que os professores não falam e nem compreendiam a língua indígena, e com apenas alguns indígenas que falavam e compreendiam o português, mostrando a necessidade de um planejamento de ensino bilíngue que pelo menos fosse mediado por intérpretes.

Além disso, a conversa nas aldeias, as visitas às roças e aos cultivos revelaram que o fazer da agroecologia dentro das aldeias é inato e o curso não poderia negligenciar isso; que havia desentendimentos entre algumas aldeias, assim como divisões de funções entre

os membros da aldeia, na organização dos tempos e do planejamento do calendário que sugeriram que o curso deveria ter uma organização diferenciada, não tendo como referência as práticas adotadas pelos cursos que até o momento o campus já oferecia. Foi considerando esse contexto que a reflexão e pesquisa sobre as possibilidades de oferta de formação diferenciada chegou a opção pela alternância pedagógica, que foi se apresentando como um “caminho possível”, como aquilo que orientaria a construção do projeto pedagógico do curso, uma vez que ela por si só é flexível, não existindo um modelo a ser seguido, mas uma organização pedagógica atendesse os indígenas e respeitasse seus saberes, o seu calendário, os tempos de festas, de luto, para brincar, de descansar e de estudar.

Descrição da Experiência

No contexto deste movimento da educação do campo, nos últimos anos, tem ocorrido uma multiplicação das experiências de formação por alternância no Pará e no Brasil. As primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 1960, no Espírito Santo (ES), com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA) (SILVA, 2010). Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFAs, foram criadas em Alagoas, nos anos 1980, as Casas Familiares Rurais (CFRs) (SILVA, 2003).

No Pará (PA), a proposta de formação por alternância ganha impulso com criação das experiências das CFRs, que nasceram do anseio de agricultores familiares, estudantes, educadores, movimentos sociais, instituições e lideranças políticas preocupados com alternativas educacionais para o meio rural (CARRIJO e VIZOLLI, 2017). Após realizarem um encontro para discutir esta experiência, mediados pelo atualmente denominado, Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu e a Universidade Federal do Pará – UFPA/ Campus de Altamira, em 1994 foi fundada a primeira CFR do Estado do Pará, no município de Medicilândia.

A experiência se expandiu para outros municípios do Pará, dentre eles está o de Conceição do Araguaia/PA, com a criação da CFRs em 2004 que é caracterizada como um CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância (CARRIJO e VIZOLLI, 2017). Nos anos 2010, o recém criado campus do IFPA/Conceição do Araguaia, estabeleceu parcerias com a CFRs de Conceição do Araguaia, o que permitiu aos professores do IFPA fazer parte da equipe pedagógica e vivenciar a experiência da Pedagogia da Alternância.

Nesta experiência, a adoção da alternância pedagógica pressupõe a necessidade de formação diferenciada com os sujeitos envolvidos no processo educativo, totalizando 50

educandos de 38 aldeias Kayapós-Mebengokre (algumas de difícil acesso), membros do IFPA, FUNAI e da Sete Soluções e Tecnologia Ambiental (SETE). O diálogo colaborativo e a confiança entre os indígenas e as instituições torna-se um elemento fundamental para que a alternância fosse considerada, o que ficou evidenciado após o término do curso pelos indígenas que participaram dessa forma de aprendizado, como uma alternância de qualidade.

A colaboração entre os atores coletivos e individuais foi se intensificando no ano de 2023, à medida que a proposta do curso precisava se adequar aos marcos normativos que regulam sua oferta e também à urgência de sua aprovação. Para isso, foram realizadas conversas presenciais e on-line, diagnósticos nas aldeias voltadas à definição de diretrizes, à distribuição de atividades e ao encaminhamento de ações e produtos entre os envolvidos.

O processo de colaboração teve como elemento central a presença e compromisso dos sujeitos envolvidos com a concretização do curso. Esse compromisso permitiu superar uma série de desafios logísticos — como deslocamentos para diversas aldeias e cidades —, de produção de material didático, além de possibilitar a elaboração de documentos essenciais, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os Acordos de Cooperação Técnica, os Planos de Trabalho, entre outros exigidos pela formalização do curso, em um contexto normativo marcado por prazos bastante restritos. No processo de construção do curso, o compromisso demonstrado foi reforçar a confiança necessária para o sucesso da ação coletiva.

3. DISCUSSÕES

Ao longo do século XX, a política educacional destinada aos povos indígenas no Brasil foi marcada por uma concepção “assimilacionista”, orientada pela lógica da integração forçada ao projeto nacional. Predominava a ideia de que a escola deveria ser um instrumento para transformar o indígena em um “cidadão nacional”, apagando gradativamente suas identidades socioculturais.

Essa proposta de educação estava ancorada em teorias científicas da época que fundamentam a necessidade de incorporação do indígena aos valores e modos de vida da sociedade ocidental dominante.

A integração, nesse contexto, significava a negação das diferenças culturais, buscando fazer com que os indígenas deixassem de ser indígenas para se tornarem, nos

termos utilizados por eles próprios, “Kuben”⁷, ou seja, “brancos”.

Foi diante desse histórico excludente e homogeneizador que se apresentou o grande desafio para a criação do primeiro curso de formação profissional com indígenas no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Conceição do Araguaia. Mesmo reconhecendo que a escola é uma instituição ocidental e, portanto, não indígena, os Kayapós-Mebengokre “provocam” a realização de uma formação como uma ferramenta para fortalecer suas formas de organização social, econômica e cultural.

Essa “provocação” estimulou a tentativa de construção de um caminho diferenciado, que não se pautasse pela simples reprodução de um modelo educativo pensado *para* os indígenas, mas que fosse, de fato, um projeto construído *com* os Kayapós-Mebengokre.

Esse foi, sem dúvida, um dos principais desafios assumidos pelos servidores do IFPA: reinventar a oferta formativa a partir do diálogo intercultural, reconhecendo os saberes tradicionais dos próprios indígenas e articulando-os com os referenciais pedagógicos disponíveis, especialmente as experiências acumuladas na pedagogia da alternância, experiências de um dos professores do IFPA como ex-funcionário da FUNAI, o que culminou na aprovação do PPC do curso e do plano de trabalho.

Uma vez aprovado o curso é construído os instrumentos pedagógicos da alternância adotados no FIC, presente no PPC, é chegado o momento da execução do curso. O objetivo geral aprovado em consenso e redigido no PPC foi de que:

O Curso FIC em “Produção de Cacau” tem como objetivo geral propiciar qualificação profissional a discentes indígenas contribuindo para a conservação, valorização e fortalecimento do patrimônio sociocultural dos indígenas, e assim possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à produção de cacau (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2023).

O que foi planejado e composto no PPC e o Plano de Trabalho serviram de referência e de certa maneira arcabouço teórico e prático contendo os componentes curriculares, formas de avaliação diferenciadas a serem adotadas, estrutura de funcionamento e metodologia de intervenção, que foram se ajustando ao longo da execução do curso em função de contingências inesperadas, bem como para possibilitar o cumprimento do objetivo definido.

O curso foi planejado para ser executado em 160 h, dividido em tempo escola (80h) e tempo aldeia (80h) subdividido os tempos nas seguintes etapas: **Etapa I** – Tempo escola 1, a ser realizado no município de Tucumã PA; **Etapa II** – tempo aldeia 1; **Etapa**

⁷ Kuben é um termo utilizado pelos indígenas Kayapós-Mebengokre para se referir aos não-indígenas.

III – Tempo escola 2, a ser realizado no município de Tucumã PA; **Etapa IV** – tempo aldeia 2.

Seguindo estas referências da Alternância Pedagógica, a proposta metodológica adotada durante a organização do Tempo Escola e Tempo Aldeia foram as seguintes:

Tempo Escola:

Tempo acolhimento: momento de recepção dos indígenas que foi muito além de simplesmente receber os estudantes, compreendendo a criação de um ambiente entre o IFPA, FUNAI, SETE e Vale demonstrando que valorizam as diferenças e desejam fortalecer os laços entre todos.

Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no Projeto do Curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos de intervalo.

Tempo Seminário: Tempo de sistematização e socialização das atividades de tempo aldeia, onde os estudantes relatam sobre as atividades realizadas através de construção cartográfica de suas aldeias e coleta de dados.

Tempo aplicação: Destinado à aplicação do que se aprendia sobre o cultivo de cacau em estabelecimento de agricultores, área com Sistema Agroflorestal, viveiros ou em laboratórios do IFPA, sempre seguindo princípios da agroecologia.

Tempo Atividades Culturais: destinado às atividades culturais, esportivas, relaxamento, danças, grupos de diversão, etc. Essa atividade se desenvolvia no final das aulas, no início do curso e em seu encerramento.

O **Tempo Aldeia** foi planejado para ser um momento de estudo, pesquisa, trabalho e intervenção realizado pelos indígenas em suas aldeias, por meio de atividades previstas no Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT) que no final de cada tempo escola foi proposto pelos estudantes, que apresentavam o resultado da pesquisa no tempo seminário durante o tempo escola. Durante o tempo aldeia, os estudantes tiveram suas atividades acompanhadas pelos funcionários da SETE, que mantinham contato permanente com os professores e o segundo tempo escola também contou com o acompanhamento de dois professores do IFPA.

Do ponto de vista do curso foi o desenvolvimento da alternância entre tempos escola e tempos aldeia, permitindo que os conteúdos dialogassem com as práticas e os modos de vida tradicionais dos Kayapós-Mebengokre, onde nos componentes curriculares, priorizaram-se os conhecimentos indígenas relacionados ao manejo de agroecossistemas, integrados aos princípios e fundamentos da agroecologia, como estratégia para fortalecer

sistemas produtivos sustentáveis com cacauzeiros e respeitosos às dinâmicas socioculturais das aldeias.

Contudo, em virtude das contingências operacionais, sobretudo os prazos exíguos para a implementação do curso e o caráter inédito dessa experiência no âmbito do campus, a dimensão bilíngue do processo educativo restringiu-se, neste primeiro momento, à atuação de tradutores durante as atividades formativas.

Essa limitação não anula, contudo, o esforço realizado na construção de um curso bilíngue, pensado para atender uma demanda concreta dos Kayapós-Mebengokre e que se constituiu como uma experiência inaugural de diálogo entre a educação profissional e tecnológica e as especificidades dos povos indígenas.

Assim, a realização deste curso representa não apenas um marco institucional, mas também a abertura de um caminho para que futuras ações educativas possam aprofundar o caráter diferenciado, bilíngue, intercultural e participativo das ofertas formativas destinadas aos povos indígenas (no momento o campus já dialoga a criação do curso de Magistério Indígena), sempre com o compromisso de que essas iniciativas sejam concebidas a partir da escuta, da participação ativa e da autonomia desses povos sobre seus projetos educativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta do curso desenvolvido pelo IFPA Campus Conceição do Araguaia é resultado da articulação coletiva através do Fórum Araguaiano e resultou em um processo de aprendizado a partir da vivência da Pedagogia da Alternância, a luz da experiência da CFRs de Conceição do Araguaia e do fortalecimento de relações diversas.

O significado do trabalho com a pedagogia da alternância foi uma referência para construção do curso que encontra na institucionalidade do IFPA limites para sua realização, mas que também abre possibilidades para oferecer uma formação diferenciada e contextualizada.

Assumir a realização de um curso pela primeira vez, tem os seus desafios, mas tem suas recompensas, uma delas é sem dúvida o rico aprendizado e a outra é a satisfação dos educandos no final do processo.

5. REFERÊNCIAS

CARRIJO, Walnélia B. M.; VIZOLLI, Idemar. **Histórias da implantação da escola comunitária** – Casa Familiar Rural de Conceição do Araguaia/PA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017.

PARAKANÃ, Tiwia; PARAKANÃ, Apyiona; PARAKANÃ, Wariwera; KAYAPÓ, Takwry; KAYAPÓ, Takakdham; COSTA, Richelly da; PROCÓPIO, Joari; COSTA, João; SOARES, Camilo. **Construção e implementação do curso técnico profissionalizante e cursos FIC em agroecologia para população indígena Parakanã do Tocantins e Kayapó, no Sul e Sudeste do Pará.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 12., 2024. Anais [...]. v. 19, n. 1, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ, **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Produção de Cacau.** Conceição do Araguaia: IFPA, 2023. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, Lourdes H. A. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.**

SILVA, Lourdes H. A. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, Ano 17, v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.760>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 6 jun. 2025.

TRADING ECONOMICS. **Cacau: preços de 1959 a 2025.** Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/commodity/cocoa>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CAPÍTULO 3

CULTIVAR SABERES, FORTALECER TERRITÓRIOS: AGROECOLOGIA COM OS POVOS SATERÉ-MAWÉ E MURA

Anselmo Ferreira dos Santos¹

AnndsonBrelaz de Oliveira²

Janaína de Aguiar³

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de vivência, intitulado “**Cultivar Saberes, Fortalecer Territórios: Agroecologia com os Povos Sateré-Mawé e Mura**”, tem como objetivo compartilhar as experiências desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional Técnica em Agroecologia junto a duas comunidades indígenas do estado do Amazonas: os povos Sateré-Mawé, no município de Maués, e os povos Mura, na Aldeia Moyray, em Autazes. Ambas as experiências são marcadas pela construção coletiva do conhecimento, valorização dos saberes tradicionais e pela adoção da agroecologia como ferramenta educativa e de fortalecimento cultural.

O relato de vivência apresentado está fundamentado em referenciais que dialogam diretamente com os princípios da educação escolar indígena, da agroecologia e da pedagogia da alternância, pilares metodológicos e epistemológicos que sustentaram a construção dos cursos técnicos em Agroecologia nas comunidades Sateré-Mawé e Mura.

A educação escolar indígena no Brasil é garantida legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 78 reconhece a necessidade de uma educação específica, intercultural, bilíngue e comunitária, voltada para os povos indígenas. Esse dispositivo foi reforçado pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº

1 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), ansselmo.santos@ifam.edu.br.

2 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), ansselmo.santos@ifam.edu.br.

3 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), ansselmo.santos@ifam.edu.br.

3/1999) estabelecem que a educação escolar indígena deve fortalecer as línguas, as ciências, os saberes e as práticas socioculturais dos povos originários (BRASIL, 1999; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

A agroecologia, enquanto abordagem técnica, científica e política, é central para o desenvolvimento dos cursos. Segundo Altieri (2009), a agroecologia é uma ciência que integra conhecimentos ecológicos e saberes tradicionais, propondo sistemas produtivos sustentáveis, baseados na biodiversidade, na ciclagem de nutrientes e na valorização dos conhecimentos locais. Nesse sentido, a adoção da agroecologia nas práticas formativas dos povos Sateré-Mawé e Mura não apenas responde às necessidades de segurança alimentar e geração de renda, mas também fortalece a autonomia, a soberania alimentar e a gestão sustentável dos territórios indígenas.

Do ponto de vista metodológico, o curso esteve fundamentado na Pedagogia da Alternância, uma proposta que tem origem nas Casas Familiares Rurais da França e que foi adaptada para diferentes contextos da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena no Brasil (CALDART, 2004; MOLINA, 2014). Essa pedagogia parte da alternância entre dois tempos pedagógicos: o Tempo Escola, quando os alunos estão em formação concentrada com os professores, e o Tempo Comunidade, quando retornam às suas comunidades para aplicar, refletir e aprofundar os conhecimentos em suas práticas cotidianas.

A alternância permite uma conexão viva entre teoria e prática, promovendo o protagonismo dos estudantes e tornando o processo educativo uma construção coletiva. Além disso, favorece o fortalecimento dos **Projetos de Vida** dos estudantes, uma ferramenta pedagógica essencial que norteou todo o percurso formativo, alinhando os conteúdos escolares às trajetórias pessoais, familiares e comunitárias dos povos indígenas atendidos.

Outro conceito central que sustenta essa experiência é o da interculturalidade, entendido como um processo de diálogo entre diferentes saberes, culturas e cosmovisões (WALSH, 2009). A interculturalidade não é apenas um conceito acadêmico, mas uma prática cotidiana nos territórios indígenas, sendo elemento estruturante da proposta pedagógica adotada, que valoriza tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes ancestrais.

Portanto, este relato de vivência se inscreve no campo da educação do campo, da educação escolar indígena e da agroecologia, consolidando-se como uma prática que articula os princípios da sustentabilidade, da autonomia, da valorização dos saberes tradicionais e da luta pela autodeterminação dos povos originários da Amazônia.

As ações relatadas ocorreram em períodos distintos, porém com metodologias semelhantes e alinhadas aos princípios da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e da formação omnilateral preconizada pelos Institutos Federais. No município de Maués, o Curso Técnico em Agroecologia, na modalidade integrada EJA/PROEJA Indígena, destinado ao povo Sateré-Mawé, teve início em 2018 e finalizado em março de 2023. Este curso foi construído a partir de uma demanda histórica do Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM) e formalizado através de um documento apresentando a demanda protocolada no IFAM campus Maués em 2013 pela liderança da Aldeia Ilha Michiles, que buscava assegurar uma formação técnica que respeitasse os modos de vida, a cultura e a organização social do povo indígena, aliando os conhecimentos tradicionais aos conhecimentos técnico-científicos, conforme orienta o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De forma complementar, na Aldeia Moyray, situada no município de Autazes, a trajetória do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste – junto ao povo Mura iniciou-se ainda em 1997, com ações de extensão. Este percurso culminou, em 2020, na implementação do Curso Técnico em Agroecologia na modalidade subsequente, realizado integralmente na comunidade, atendendo a uma demanda das lideranças locais por uma educação escolar indígena diferenciada. A proposta pedagógica adotada fundamentou-se nos princípios da pedagogia da alternância, na educação intercultural e no diálogo constante entre os saberes ancestrais do povo Mura e os conhecimentos acadêmicos.

Ambas as experiências reforçam o papel dos Institutos Federais na promoção de uma educação que considera as especificidades socioculturais, territoriais e ambientais dos povos indígenas da Amazônia. As práticas pedagógicas desenvolvidas priorizaram o respeito à autonomia dos povos, a preservação do meio ambiente, a soberania alimentar e o fortalecimento da cultura. Nesse contexto, a agroecologia surge como uma estratégia de resistência, sustentabilidade e emancipação, contribuindo para a formação de técnicos capazes de atuar em seus territórios com consciência ambiental, cultural e social.

Este relato se justifica pela relevância que tais experiências representam para a consolidação de políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil, especialmente no contexto amazônico. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, essas práticas reafirmam o compromisso do IFAM com a promoção de uma educação que dialoga com os saberes tradicionais, fortalece as comunidades e contribui para a construção de alternativas sustentáveis, alinhadas aos princípios da agroecologia e aos direitos dos povos originários.

Assim, a experiência aqui narrada reflete não apenas os desafios, mas sobretudo os aprendizados e as transformações proporcionadas pela inserção da Educação Profissional

Técnica no interior das comunidades Sateré-Mawé e Mura, sendo um testemunho concreto da importância da educação como ferramenta de fortalecimento cultural, geração de renda, gestão territorial e desenvolvimento sustentável.

2. METODOLOGIA

A metodologia aplicada nas experiências desenvolvidas nas comunidades indígenas Sateré-Mawé (Maués-AM) e Mura (Aldeia Moyray, Autazes-AM) teve como princípio norteador a **Pedagogia da Alternância**, articulando de forma indissociável ensino, pesquisa e extensão, em uma lógica que respeita os tempos, os saberes, a cultura e as práticas tradicionais dos povos indígenas.

O processo formativo foi estruturado em dois tempos pedagógicos: o **Tempo Escola** e o **Tempo Comunidade**, promovendo a alternância entre momentos de estudos presenciais intensivos e o retorno dos estudantes para suas unidades familiares, onde aplicavam os conhecimentos adquiridos.

O tempo escola ocorreu no território, em regime de internato, com duração de no mínimo uma semana de cada mês. Durante esse período, os estudantes participavam de aulas teóricas e práticas, oficinas, seminários e momentos de socialização dos saberes.

Um dos momentos centrais do tempo escola é a **colocação em comum**, uma ferramenta metodológica que promove a socialização dos conhecimentos adquiridos no tempo comunidade. Nessa atividade, os estudantes apresentam os resultados das pesquisas realizadas em suas aldeias, trocam experiências, analisam problemas comuns e constroem coletivamente soluções contextualizadas. A colocação em comum permite, ainda, que temas geradores emergentes da realidade local sejam incorporados ao planejamento pedagógico, garantindo a integração entre o saber tradicional e o conhecimento técnico-científico.

No tempo escola também eram elaboradas as **fichas pedagógicas**, materiais didáticos que guiavam os estudantes e sistematizavam os conteúdos das disciplinas, e o **caderno da alternância**, onde os estudantes registravam suas reflexões, diagnósticos comunitários e os avanços de seus projetos de vida.

Durante o tempo comunidade, os estudantes desenvolviam suas pesquisas e intervenções orientadas por **temas geradores**, integrando saberes tradicionais com os conhecimentos técnico-científicos das disciplinas do currículo. A **visita às famílias** pelos docentes e técnicos do IFAM era parte integrante do processo pedagógico, garantindo o acompanhamento das atividades e a avaliação do desenvolvimento dos projetos de vida e as atividades previstas no caderno da alternância.

Do ponto de vista prático, destaca-se o acompanhamento de dois **projetos integradores emblemáticos**: (1) o **Sistema Agroflorestal Biodiverso – Roça da Terra Crua**, implantado com o esforço coletivo dos estudantes (puxirum), sem o uso do fogo, em três áreas totalizando 5.850 m²; e (2) o **Projeto de Criação de Galinha Caipira com Alimentação Alternativa**, implantado em três comunidades com apoio do movimento Slow Food.

A sistematização dos dados foi feita por meio de registros fotográficos, relatórios técnicos, depoimentos dos estudantes e observações feitas durante os momentos de formação na escola e nas visitas de campo. A análise seguiu o princípio da **triangulação de fontes** e buscou compreender como a articulação entre agroecologia, educação intercultural e protagonismo indígena contribui para a permanência no território, fortalecimento da cultura e construção da soberania alimentar.

✓ **Organização da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos**

Durante todo o curso, cada estudante era responsável pela elaboração e desenvolvimento de seu Projeto de Vida, documento central no percurso formativo, que guiava suas escolhas, suas práticas e sua trajetória enquanto sujeito, profissional e membro ativo de sua comunidade. Este projeto não era apenas uma atividade teórica, mas sim um compromisso prático com sua realidade social, ambiental e cultural, que orientava desde as atividades cotidianas na unidade produtiva até os projetos futuros dentro da comunidade

Aliado ao Projeto de Vida, cada aluno mantinha um Caderno de Campo, que funcionava como um instrumento permanente de registro das atividades realizadas, observações, reflexões, análises sobre os sistemas produtivos locais, manejo agroecológico, desafios enfrentados e soluções aplicadas. Este caderno era uma poderosa ferramenta para conectar teoria e prática, permitindo que os estudantes sistematizassem suas vivências tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade.

Outro eixo metodológico central era a construção dos Temas Geradores das Alternâncias, definidos coletivamente no início de cada Tempo Escola. A partir de uma análise da realidade local, os estudantes, junto aos professores, escolhiam um tema que expressasse uma demanda concreta, um desafio ou uma necessidade da comunidade, como, por exemplo: manejo de solos, produção de biofertilizantes, segurança alimentar, preservação de sementes crioulas, sistemas agroflorestais, entre outros. Este tema norteava toda a programação pedagógica daquele período, desde as discussões teóricas até as atividades práticas e os estudos de campo.

Ao final de cada Tempo Escola, os próprios alunos eram responsáveis por propor, de forma coletiva e crítica, o Tema Gerador da próxima Alternância, o que reforçava o

protagonismo dos estudantes no processo formativo e tornava a educação efetivamente contextualizada e participativa.

✓ **Desenvolvimento dos Projetos de Conclusão de Curso Técnico (PCCT)**

De forma paralela e articulada, cada estudante conduzia o desenvolvimento do seu Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT), elaborado a partir do seu Projeto de Vida e das demandas de sua comunidade. Esses projetos consistiam em intervenções práticas que integravam os saberes construídos ao longo do curso com as necessidades locais, como implantação de hortas agroecológicas, recuperação de áreas degradadas, construção de viveiros, manejo de sistemas agroflorestais, entre outros.

O PCCT consolidava a materialização da relação entre teoria e prática, pois exigia do aluno pesquisa, planejamento, experimentação e análise crítica dos resultados, fortalecendo sua autonomia enquanto agente de transformação sociocultural e ambiental em seu território.

✓ **Desafios Logísticos e Operacionais – Comunidade Sateré-Mawé (Maués-AM)**

Na comunidade Sateré-Mawé, o desenvolvimento das atividades foi profundamente impactado por desafios logísticos. O acesso era realizado exclusivamente por meio fluvial, utilizando uma lancha pilotada sempre pelo professor Anndson Brelaz, que assumia a responsabilidade pelo transporte seguro de toda a equipe e dos materiais.

Por se tratar de uma comunidade isolada, sem acesso rodoviário e sem energia elétrica regular — contando apenas com um gerador que funcionava de forma intermitente, geralmente à noite e por poucas horas —, todo o planejamento das atividades exigia antecipação de soluções. As aulas eram realizadas prioritariamente durante o dia, aproveitando a luz natural.

Um dos maiores desafios era garantir o sustento dos estudantes e de seus familiares durante o período do Tempo Escola, uma vez que, ao participar da formação, os alunos, que são também os provedores de suas famílias, ficavam impossibilitados de realizar suas atividades tradicionais de caça, pesca e extrativismo. Por isso, fazia parte da organização da alternância não só levar os insumos pedagógicos, mas também suplementos alimentares tanto para os alunos quanto para seus familiares, assegurando as condições mínimas de permanência e aprendizagem na formação.

✓ **Vivência na Aldeia Moyray – Comunidade Mura (Autazes-AM)**

Na Aldeia Moyray, embora os desafios logísticos fossem menores devido ao acesso possível por via terrestre em determinados períodos, a metodologia manteve os mesmos princípios. O desenvolvimento dos Projetos de Vida, a manutenção do Caderno de Campo, a definição dos Temas Geradores e a elaboração dos PCCTs foram elementos centrais no processo formativo.

As aulas eram realizadas na própria comunidade, em formato modular, com encontros presenciais organizados a cada 15 a 20 dias, permitindo que os alunos aplicassem imediatamente os conhecimentos em suas práticas produtivas, nas roças, nos quintais, nas criações e nos sistemas tradicionais de manejo do território.

✓ Síntese dos Resultados e Impactos da Metodologia

Essa metodologia permitiu uma formação profundamente enraizada na realidade dos povos Sateré-Mawé e Mura, conectando os saberes tradicionais aos conhecimentos agroecológicos contemporâneos. A prática dos Projetos de Vida e dos PCCTs resultou na implantação de unidades produtivas agroecológicas, fortalecimento da soberania alimentar, recuperação de práticas culturais e valorização das línguas e dos modos de vida ancestrais.

Ao integrar os princípios da Pedagogia da Alternância, o processo formativo materializou, de maneira efetiva, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo transformações concretas nas comunidades e consolidando o IFAM como um agente de desenvolvimento social, cultural e ambiental no interior da Amazônia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agroecologia é, antes de tudo, um campo de diálogo entre diferentes formas de conhecer e cultivar a vida. Quando articulada com a educação de jovens e adultos indígenas, ela ganha potência para transformar territórios, fortalecer culturas e criar caminhos de resistência frente às ameaças socioambientais.

A experiência desenvolvida com o Curso Técnico em Agroecologia nas comunidades indígenas Sateré-Mawé (Maués-AM) e Mura (Aldeia Moyray, Autazes-AM) demonstra, de forma concreta, que é possível realizar uma educação profissional de qualidade, socialmente referenciada, culturalmente respeitosa e tecnicamente eficiente, mesmo em contextos de grande desafio logístico e estrutural.

O modelo pedagógico baseado na **Pedagogia da Alternância**, aliado aos instrumentos como o **Projeto de Vida**, o **Caderno de Campo**, os **Temas Geradores** e os **Projetos de Conclusão de Curso Técnico (PCCT)**, permitiu uma formação integral, em que o estudante

não apenas adquiriu conhecimentos técnicos, mas também fortaleceu sua identidade cultural, sua autonomia e sua capacidade de transformar a realidade da sua comunidade.

Os indicadores quantitativos e qualitativos desse processo evidenciam sua efetividade: **a frequência dos alunos manteve-se acima de 98% durante todo o curso**, demonstrando um alto grau de engajamento, pertencimento e interesse dos participantes. Além disso, **95% dos alunos concluíram o curso e obtiveram sua certificação**, um número extremamente relevante considerando os desafios enfrentados, tanto no aspecto logístico quanto nas limitações de infraestrutura dos territórios.

Como resultados diretos, houve a defesa e conclusão de diversos **PCCTs**, cujos impactos continuam reverberando nas comunidades, por meio de sistemas produtivos implantados, hortas agroecológicas, recuperação de áreas degradadas, fortalecimento da segurança alimentar e resgate de práticas tradicionais de manejo sustentável. De forma ainda mais significativa, os **Projetos de Vida**, concebidos durante o curso, seguem sendo conduzidos pelos próprios alunos até os dias atuais, refletindo não apenas um projeto pedagógico, mas uma estratégia de transformação social, cultural, ambiental e econômica.

Outro dado extremamente relevante é que vários egressos do curso técnico seguem atuando diretamente na agroecologia em suas comunidades, seja como lideranças produtivas, como agentes multiplicadores de conhecimentos ou como empreendedores agroecológicos. Além disso, um número expressivo desses alunos deu continuidade à sua trajetória acadêmica e hoje estão matriculados no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, ofertado pelo IFAM no Campus Maués, evidenciando a potência da formação técnica como porta de entrada para o ensino superior e para o fortalecimento das trajetórias de vida dos povos indígenas.

✓ **Recomendações e Aprendizados**

A análise crítica da vivência aponta para algumas recomendações fundamentais para a continuidade e a ampliação de experiências semelhantes:

- **Manutenção e fortalecimento da pedagogia da alternância**, reconhecendo-a como ferramenta metodológica central na formação de povos indígenas, garantindo a integração entre teoria, prática, cultura e território.
- **Fortalecer políticas de apoio logístico e de assistência estudantil**, que considerem não apenas as necessidades dos alunos, mas também de suas famílias, especialmente em contextos onde a participação no curso implica a suspensão temporária de atividades de subsistência, como caça, pesca e extrativismo.

- **Garantir investimentos em infraestrutura mínima nas comunidades**, como acesso a energia elétrica, internet e espaços adequados para as atividades formativas, sem, contudo, descaracterizar os modos de vida tradicionais.
- **Ampliar o acesso à educação superior e à formação continuada**, promovendo a verticalização da educação profissional, de modo a permitir que mais estudantes indígenas deem sequência à sua formação técnica e acadêmica, fortalecendo ainda mais a gestão dos seus territórios.

A experiência do Curso Técnico em Agroecologia com os povos Sateré-Mawé e Mura revela o poder da educação profissional quando enraizada nos territórios e voltada para a valorização dos saberes locais. Através da pedagogia da alternância e da interculturalidade, os técnicos se tornaram sujeitos ativos na transformação de suas realidades.

Frente aos desafios ecológicos e culturais, a agroecologia se apresenta como caminho de esperança, pois dialoga com a ancestralidade e projeta um futuro onde o desenvolvimento não exclui, mas fortalece os modos de vida indígena. Cultivar saberes é, assim, cultivar resistência, dignidade e território.

Produtos Gerados

Durante o desenvolvimento do Curso Técnico em Agroecologia nas comunidades Sateré-Mawé (Maués-AM), os estudantes elaboraram e executaram seus **Projetos de Conclusão de Curso Técnico (PCCT)**, que refletem não apenas os conhecimentos adquiridos, mas principalmente o compromisso com o fortalecimento das práticas sustentáveis, a valorização dos saberes tradicionais e a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades.

Esses projetos representam não apenas a conclusão de um ciclo formativo, mas também um legado que permanece ativo nas comunidades, contribuindo diretamente para a promoção da sustentabilidade, da segurança alimentar, da geração de renda e, sobretudo, para o fortalecimento cultural dos povos Sateré-Mawé.

Ao longo do desenvolvimento do curso técnico em Agroecologia nas comunidades Sateré-Mawé, em Maués, e Mura, na aldeia Moyray, um dos momentos mais significativos e de maior impacto para as comunidades foi a construção e execução dos **Projetos de Conclusão de Curso Técnico (PCCT)**. Esses projetos foram elaborados com base nas realidades, demandas e nos sonhos dos próprios estudantes e de suas comunidades, refletindo o compromisso com a agroecologia, com a preservação ambiental e, principalmente, com o fortalecimento da cultura e da autonomia dos povos indígenas.

Diversos temas foram escolhidos pelos estudantes, sempre levando em consideração a viabilidade, os saberes tradicionais e os desafios locais. Na área cultural, por exemplo, destacam-se os projetos desenvolvidos por **David Manoel Viana de Oliveira**, com o tema *Arte Teçume Sateré-Mawé*, que buscou resgatar e fortalecer a tradição do trançado com fibras naturais, e de **Arce de Oliveira Lopes**, que trabalhou o *Artesanato Sateré-Mawé*, promovendo a valorização dos saberes ancestrais aplicados à produção artesanal.

Na linha da culinária tradicional, **Josiane Almeida dos Santos** e **Emily dos Almeida dos Santos** desenvolveram o projeto *Culinária Sateré-Mawé: O uso de inseto na cultura alimentar*, trazendo à tona práticas alimentares ancestrais que permanecem vivas e relevantes.

Projetos voltados para a conservação ambiental e manejo sustentável também ganharam grande destaque, como o trabalho de **Eucimar Alencar dos Santos**, que desenvolveu o projeto *Etnoconservação e manejo participativo de quelônios na comunidade Ilha Michiles*, localizado na Terra Indígena Andirá-Marau, propondo a preservação dos quelônios através de práticas comunitárias e sustentáveis. Também se destaca o projeto de **Edinaldo Pereira Michiles**, que implantou um sistema de piscicultura adaptado à realidade local, com a *Construção e criação de pira em tanque-gaiola no rio Marau*, buscando alternativas de geração de renda e segurança alimentar para a comunidade.

No campo da produção agrícola, foram desenvolvidos projetos como o de **Marley da Silva Gastão** e **Adilnado Alencar dos Santos**, que implantaram uma *Roça Tradicional da Cultura Sateré-Mawé* na comunidade Nova Esperança, com manejo baseado nas práticas ancestrais que garantem equilíbrio ambiental e produtividade. **Edivaldo Constancio da Silva** desenvolveu o projeto *Cultura da Banana*, focando no fortalecimento dessa cadeia produtiva essencial para a comunidade. **Tiago Batista Barbosa**, **Everton de Oliveira Michiles** e **Endolo da Silva Barbosa** criaram um sistema produtivo inovador e sustentável com o projeto *Sistema Agroflorestal na Terra Crua*, integrando espécies nativas, frutíferas e agrícolas.

Outros projetos focaram em estratégias para aumentar a segurança alimentar, como o de **Jozimar Almeida dos Santos** e **Arleones Guimarães de Almeida**, que implantaram um *Quintal Agroecológico*, com diversidade de plantas, hortaliças, frutíferas e medicinais. Na mesma linha, **Rainara Michiles Queiroz**, **Mizia Alencar dos Santos** e **Andreia Guimarães de Oliveira** desenvolveram o projeto *Horta Agroecológica*, promovendo práticas de cultivo sem uso de agrotóxicos e fortalecendo a soberania alimentar.

A produção animal também foi uma vertente muito presente nos PCCTs. **Antonieta de Oliveira Michiles** desenvolveu o *Sistema Agroecológico de Criação de Galinha Caipira*,

enquanto **Ideson Cabral de Oliveira** e **Lucas Batista Guimarães** trabalharam na *Produção de Galinha Caipira Agrosustentável*, ambos os projetos com foco na segurança alimentar e geração de renda a partir de modelos produtivos sustentáveis. Na mesma direção, **Adson Guimarães de Almeida** e **Aguinaldo Guimarães de Almeida** elaboraram o projeto *Ração Orgânica Sateré-Mawé*, que desenvolveu alternativas de alimentação animal a partir de recursos locais, reduzindo custos e impactos ambientais.

Projetos de grande importância ecológica também foram desenvolvidos, como o trabalho de **Josimar Alencar dos Santos**, **Andreza Guimarães de Oliveira** e **Adereci Sampaio Pereira**, com o tema *Abelhas Indígenas Sem Ferrão e a Sustentabilidade do Povo Sateré-Mawé*, que promoveu a criação de abelhas nativas, valorizando a biodiversidade e a produção de mel como fonte de alimento e renda. Já **Eduardo Silva de Albuquerque** e **Clenildo Gastão de Almeida** se dedicaram à *Produção de Mudas de Açaí*, contribuindo tanto para a geração de renda como para a recuperação de áreas florestais.

A preocupação com a saúde e a preservação dos saberes tradicionais aparece de forma contundente no projeto de **Eliziane Cristino dos Santos**, **Miriam de Alencar Pereira** e **Sigliane Michiles Guimarães**, que desenvolveram o trabalho *As Plantas Mediciniais e os Usos pelo Povo Sateré-Mawé*, promovendo o resgate dos conhecimentos fitoterápicos e sua aplicação no cuidado comunitário. Complementando essa preocupação com a sustentabilidade dos sistemas produtivos, **Rafael Michiles Bota** desenvolveu o projeto *Adução Orgânica*, que buscou alternativas naturais para a nutrição dos solos, com foco na compostagem e biofertilizantes.

Projetos na área da educação e da segurança alimentar institucional também foram realizados, como o de **Anderson Guimarães de Albuquerque**, que desenvolveu a proposta de *Alimentação Escolar Regionalizada na Terra Indígena Andirá-Marau*, buscando integrar os alimentos tradicionais dos povos indígenas na merenda escolar, fortalecendo tanto a cultura alimentar quanto a produção local.

Por fim, destacamos também o trabalho de **Dilson Alves de Oliveira**, que desenvolveu o projeto *História do Povo Sateré-Mawé Narrada a partir do Porantim*, promovendo o fortalecimento da memória histórica e cultural do seu povo por meio da tradição oral, dos rituais e dos símbolos ancestrais.

Esses projetos de conclusão não foram apenas atividades acadêmicas, mas verdadeiras estratégias de fortalecimento comunitário, de valorização dos saberes indígenas e de promoção da sustentabilidade. Eles representam a síntese da pedagogia da alternância, da agroecologia e da educação escolar indígena, articulando teoria e prática de maneira viva,

concreta e transformadora. Muitos desses projetos continuam ativos nas comunidades, sendo mantidos e aperfeiçoados pelos próprios alunos e seus familiares, enquanto vários desses estudantes hoje continuam sua trajetória acadêmica, atuando como lideranças produtivas e culturais, e, inclusive, cursando o ensino superior em Agroecologia no IFAM Campus Maués, dando continuidade a esse ciclo de formação, resistência e transformação.

A apresentação desses PCCTs, agora acompanhada das imagens dos projetos implementados, revela a materialização concreta da relação entre **teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão**, que são princípios norteadores da educação profissional do IFAM, especialmente quando articulada às demandas dos povos indígenas da Amazônia.

Por fim, é possível afirmar que a experiência vivenciada representa um modelo de sucesso na construção de uma **educação escolar indígena agroecológica, intercultural e emancipatória**, que respeita as especificidades socioculturais dos povos indígenas e contribui diretamente para a soberania alimentar, a gestão sustentável dos territórios e o fortalecimento das identidades culturais.

4. REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: princípios e estratégias para o desenvolvimento agrícola sustentável**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

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.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2014. p. 19-41.

PALADINO, Lucia Helena; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Direitos e diversidade sociocultural**. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

SILVA, Darlane Cristina Maciel. **A construção de currículos diferenciados na Educação Escolar Indígena: desafios e possibilidades**. Maués: IFAM, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial**. In: WALSH, C.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Pensamento social e educação na América Latina: uma abordagem intercultural*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 27-48.

CAPÍTULO 4

IFAM – CAMPUS PARINTINS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: AGROECOLOGIA, SABERES TRADICIONAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO QUILOMBO DE SANTA TEREZA DO MATUPIRI NO AMAZONAS.

Kleber de Britto Souza¹
Lucas Vinícius Andrade Oliveira²

1. INTRODUÇÃO

Este relato de vivência narra a experiência formativa desenvolvida pelo Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Parintins no Quilombo de Santa Tereza do Matupiri. Desde as primeiras viagens pelos rios até os diálogos com as lideranças locais, cada passo foi marcado pela compreensão profunda de que a educação do campo nasce no território, nos corpos que resistem e nos saberes ancestrais que jamais deixaram de pulsar. A pedagogia da alternância e os ensinamentos de Paulo Freire (1996) orientam nossa prática, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pela convivência.

A educação do campo, quando articulada à pesquisa, à extensão e ao diálogo com os saberes tradicionais, configura-se como uma potente ferramenta de transformação social, sobretudo em territórios historicamente invisibilizados, como as comunidades quilombolas da Amazônia. No contexto amazônico, a agroecologia tem se consolidado como uma alternativa sustentável que respeita os modos de vida locais, promovendo o protagonismo comunitário e a valorização das práticas ancestrais.

Formações que se baseiam em pedagogias críticas, como a pedagogia da alternância e os ensinamentos de Paulo Freire, contribuem significativamente para a superação das desigualdades sociais e educacionais. A pedagogia da alternância, ao articular os tempos escola e os tempos comunidade, parte do princípio de que o saber se constrói nas vivências cotidianas, nos saberes orais, na experiência coletiva e no território vivido. Assim, ela rompe com a lógica bancária da educação e instaura uma prática pedagógica centrada no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Parintins

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Parintins

Foi com base nesses fundamentos que se estruturou o curso de Auxiliar em Agroecologia, promovido pelo IFAM – Campus Parintins, na comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri, localizada no município de Barreirinha-AM, às margens do rio Andirá. Essa experiência formativa evidenciou o potencial das ações extensionistas para fortalecer vínculos institucionais e comunitários, democratizar o acesso ao conhecimento técnico e impulsionar alternativas sustentáveis de geração de renda, respeitando a cultura, o território e os modos de vida das comunidades quilombolas. Destaca-se o protagonismo de lideranças locais, como a anciã Maria Amélia dos Santos Castro, referência na articulação quilombola da região.

Este relato de vivência evidencia a experiência de concepção, planejamento e execução do curso de Auxiliar em Agroecologia, cujo principal objetivo foi promover uma formação inicial voltada para comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, com foco na sustentabilidade, valorização dos saberes tradicionais, fortalecimento comunitário e inclusão social, articulando ensino agrícola, pesquisa e extensão. A iniciativa enfrentou desafios logísticos significativos devido à dificuldade de acesso à região, mas obteve resultados expressivos em termos de participação comunitária e inclusão, gerando impactos positivos ao valorizar a agroecologia e o cooperativismo como alternativas viáveis para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

O relato de vivência está estruturado em quatro seções: além desta introdução, a seção de metodologia apresenta os procedimentos de organização e realização do curso; em resultados e discussão, são analisados os principais impactos sociais e formativos da experiência; e, por fim, as considerações finais sintetizam os aprendizados do processo e apontam caminhos para futuras ações educativas em comunidades tradicionais amazônicas.

2. METODOLOGIA

O presente relato de vivência tem natureza qualitativa e descritiva, construído a partir da prática vivenciada durante a execução do curso de Auxiliar em Agroecologia, realizado entre outubro de 2022 e maio de 2023, na comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri, localizada no município de Barreirinha-AM. A proposta formativa foi fruto de um processo participativo e democrático, iniciado por meio de uma escuta ativa das lideranças quilombolas da região do rio Andirá. Foram realizadas reuniões, articulações e votações comunitárias que definiram, de forma coletiva, o perfil do curso a ser ofertado, respeitando as necessidades e os desejos expressos pelas comunidades envolvidas.

A metodologia pedagógica adotada foi baseada nos princípios da pedagogia da alternância, que valoriza a articulação entre teoria e prática, bem como os tempos de escola e tempos de comunidade. O curso foi estruturado em módulos mensais e contou com aulas presenciais realizadas na própria comunidade, o que favoreceu a permanência dos estudantes em seus territórios. Participaram da formação moradores das comunidades quilombolas de Santa Tereza do Matupiri, Boa Fé, Ituquara, São Pedro, São Paulo do Açu e Trindade.

A realização das atividades demandou um planejamento logístico complexo, especialmente devido às dificuldades de acesso à região. Foram utilizados diversos meios de transporte fluvial, como lanchas rápidas, barcos regionais e pequenas embarcações locais — entre elas, bajaranas e rabetas (canoas motorizadas). Esse esforço envolveu tanto os estudantes quanto os servidores docentes e técnicos do IFAM Campus Parintins, que se deslocaram periodicamente até a comunidade.

Figura 1 - Turma reunida para aula prática



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Figura 2 - Alunos chegando para aula



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

A carga horária total do curso foi de 240 horas, com conteúdo voltados à agroecologia, sustentabilidade, cooperativismo, empreendedorismo e à valorização dos saberes locais. Para isso, foram empregadas metodologias ativas, como oficinas práticas, rodas de conversa, atividades de campo e momentos de integração comunitária. Um dos principais eixos do curso foi a disciplina “Constituição e desenvolvimento de cooperativas”, que culminou na realização da I Feira de Empreendedorismo Sustentável do Quilombo do Andirá, evento marcante para a mobilização comunitária e para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Figura 3 - Realização da Feira de Empreendedorismo Sustentável



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

O curso foi viabilizado por meio de um investimento de R\$20.000,00, disponibilizado pela Pró-Reitoria de Extensão do IFAM, e contou com apoio logístico da Prefeitura Municipal de Barreirinha, que foi fundamental para garantir transporte, alimentação e hospedagem da equipe executora. Destaca-se a articulação entre a Reitoria, Direção Geral do IFAM Campus Parintins e o prefeito do município de Barreirinha, Sr. Glênio Seixas, parceria essencial para enfrentar os desafios logísticos impostos pela geografia amazônica.

O deslocamento até a comunidade de Santa Tereza do Matupiri envolve uma logística desafiadora, típica do contexto amazônico. A partir da sede do IFAM Campus Parintins, o primeiro trecho é realizado por via fluvial, com duas possibilidades: cerca de 2 horas em lancha rápida pelos rios Amazonas e Paraná do Ramos, ou até 6 horas em embarcações regionais de maior porte, onde os passageiros viajam acomodados em redes. Ao chegar ao município de Barreirinha, é necessário realizar um percurso terrestre atravessando a cidade, seguido de um novo embarque rumo à comunidade. Essa segunda etapa da viagem fluvial pode durar entre 2 a 5 horas, a depender do tipo de embarcação utilizada, como lanchas

menores ou rabetas. Todo esse trajeto evidencia os obstáculos enfrentados para garantir o acesso e a permanência nas atividades formativas, ressaltando o esforço coletivo necessário para a realização do curso.

Todo esse esforço logístico revela a grandiosidade da ação e o compromisso dos servidores docentes e técnicos administrativos envolvidos. Mesmo diante dos desafios, a dedicação da equipe garantiu uma formação de qualidade, reafirmando o papel transformador da extensão no contexto amazônico e o valor da educação enraizada nas realidades locais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados emergiram tanto do desenvolvimento técnico quanto das transformações subjetivas vividas pelos participantes. Houve fortalecimento da segurança alimentar, criação de hortas, adoção de práticas agroecológicas e valorização dos saberes tradicionais. Como destaca Freire (2005), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e foi exatamente essa leitura territorial que guiou a construção dos sistemas agroflorestais na comunidade.

A disciplina Segurança Ambiental na Agroecologia, ministrada no contexto do curso de Auxiliar em Agroecologia, promoveu entre os discentes quilombolas uma compreensão crítica sobre práticas agrícolas sustentáveis e de baixo impacto ambiental, ao mesmo tempo em que dialogava com seus saberes ancestrais e práticas cotidianas. A partir de uma abordagem fundamentada na pedagogia da alternância, os processos educativos não se limitaram à mera transmissão de conteúdos técnicos, mas buscaram articular teoria e prática, valorizando o território, o tempo e os conhecimentos locais.

Essa perspectiva está em consonância com a proposta de formação omnilateral, que, segundo Ramos (2011, p. 92), “implica a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões ético-políticas, cognitivas, técnicas e estéticas.” E na perspectiva e ótica da pedagogia freireana, o curso rompeu com o modelo bancário de ensino ao promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Como ensina Paulo Freire (1996, p. 66), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, os participantes foram estimulados a refletir criticamente sobre o uso do solo, a gestão dos recursos hídricos e a conservação da biodiversidade, apropriando-se desses saberes para reconfigurar suas práticas produtivas de maneira sustentável.

Os relatos dos próprios participantes durante as oficinas e encontros formativos evidenciaram mudanças significativas em suas rotinas produtivas, como o uso mais criterioso

da água, a compostagem de resíduos orgânicos e o cultivo agroecológico de hortas familiares. Essas práticas passaram a ser orientadas não apenas por normas técnicas, mas por uma consciência crítica ambiental, construída coletivamente no processo educativo. Como destaca Arroyo (2012, p. 141), “educar é criar condições para que sujeitos se apropriem de seu mundo, o compreendam e o transformem”.

Outro ponto relevante foi o fortalecimento da segurança alimentar e nutricional na comunidade, aliado à valorização dos saberes tradicionais de cultivo, coleta e uso de plantas medicinais, que foram reconhecidos como elementos essenciais de um modelo agroecológico próprio da região amazônica. A convivência entre o conhecimento técnico e o saber tradicional, como propõe Caldart (2000), permite a construção de uma educação do campo que respeita e potencializa a cultura local, rompendo com a lógica homogeneizadora do ensino urbano e industrializado.

A pedagogia da alternância — que articula momentos de vivência comunitária com tempos-escola — se mostrou eficaz para promover a aprendizagem significativa, uma vez que os discentes puderam aplicar diretamente os conhecimentos em suas propriedades e retornar aos encontros formativos com reflexões e questionamentos concretos. Segundo Fernandes (2011), “a alternância permite ao educando partir de sua realidade concreta para compreender os conteúdos de forma crítica e contextualizada, fortalecendo seu vínculo com a terra e a comunidade”.

A partir dessa experiência, observa-se ainda um crescente protagonismo coletivo na organização da comunidade em torno de práticas sustentáveis e da conservação ambiental. A formação técnica, aliada à valorização identitária e à cooperação comunitária, desencadeou processos de mobilização para o fortalecimento de ações coletivas e associativas, contribuindo para o empoderamento dos sujeitos do território quilombola. Nesse sentido, é fundamental compreender que “a escola do campo deve ser concebida como um espaço de construção do conhecimento articulado com o mundo do trabalho e com a luta social dos sujeitos do campo, tendo como horizonte a superação das desigualdades históricas” (RAMOS, 2014, p. 57). Esse entendimento reforça a importância de práticas educativas que transcendam os limites da sala de aula e se conectem diretamente com as realidades e lutas dos povos do campo.

A implementação da disciplina de Sistemas Agroflorestais (SAFs) demonstrou a eficácia da pedagogia da alternância quando articulada aos saberes tradicionais e à ciência agroecológica. Fundamentada nos princípios freirianos, a proposta pedagógica desenvolvida

valorizou os conhecimentos prévios da comunidade e promoveu o diálogo de saberes como prática emancipatória e transformadora da realidade local.

Segundo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Essa perspectiva foi central na metodologia adotada, que não impôs saberes prontos, mas os construiu de forma coletiva e dialógica, a partir das vivências e dos saberes tradicionais dos próprios quilombolas. A pedagogia da alternância, com sua dinâmica entre os tempos-escola e os tempos-comunidade, favoreceu a imersão no contexto sociocultural local, permitindo que o conhecimento escolar dialogasse diretamente com a realidade do território, criando condições para uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Esse processo está em profunda sintonia com a concepção de educação popular defendida por Paulo Freire, para quem "a educação autêntica [...] se faz ao longo da história, em permanente processo de recreação" (Freire, 1987, p. 45). A educação, nesse sentido, deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e estimulando a transformação social. Ao articular a pedagogia da alternância com os princípios da educação popular, o processo formativo se torna um espaço de construção coletiva do conhecimento, de fortalecimento da identidade e da autonomia das comunidades quilombolas, respeitando e potencializando seus modos próprios de viver, produzir e aprender.

No campo prático, os participantes passaram a compreender a integração lavoura-floresta não apenas como uma técnica produtiva, mas como uma estratégia de convivência sustentável com o ecossistema amazônico. A adoção de consórcios produtivos envolvendo espécies como a mandioca, o açaí e o jerimum, bem como culturas anuais como feijão, milho e arroz, demonstrou a viabilidade da diversificação produtiva nos roçados já existentes. Essa diversificação proporcionou ganhos relacionados à segurança alimentar, melhoria da renda familiar e otimização do uso da terra.

Essa prática educativa, segundo Gadotti (2009), está em consonância com a ecopedagogia, que propõe uma educação voltada para a sustentabilidade, ancorada na valorização dos saberes locais e na ética do cuidado com o meio ambiente. Como afirma o autor: "A ecopedagogia se fundamenta na necessidade de reconstruir a relação entre o ser humano e a natureza com base em novos paradigmas, como a solidariedade e a cooperação" (GADOTTI, 2009, p. 41). Neste contexto, os SAFs foram trabalhados não apenas como técnica agrícola, mas como um modo de vida agroecológico que respeita a floresta e seus ciclos.

Além disso, a proposta dialogou com os princípios da educação popular, uma vez que possibilitou a reflexão crítica dos agricultores sobre sua prática e seu território. Como defende Arroyo (2004), a educação do campo precisa reconhecer os sujeitos camponeses como portadores de saberes e culturas próprias, sendo a escola um espaço de diálogo e não de imposição. Nesse sentido, os momentos de reflexão coletiva, caminhadas pedagógicas e mapeamento de saberes tradicionais promoveram um processo formativo em que a teoria e a prática se complementam de forma orgânica.

Os resultados também evidenciaram que a pedagogia freiriana contribuiu para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos sujeitos na construção de alternativas de produção e vida. Como destaca Freire (2005, p. 25), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra." Ou seja, foi a partir da realidade vivida pelos participantes e dos desafios enfrentados nos roçados às potencialidades naturais do território, e que o conhecimento foi construído, fortalecendo a capacidade crítica e propositiva dos agricultores quilombolas.

Portanto, a experiência desenvolvida no Quilombo do Matupiri confirma que a articulação entre pedagogia da alternância, agroecologia e educação popular constitui um caminho potente para promover o desenvolvimento sustentável de territórios tradicionais. A valorização dos saberes locais, aliada à ciência, fortalece a identidade cultural, melhora a produtividade e contribui para a autonomia das comunidades, em consonância com os princípios da justiça social e ambiental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar desta vivência foi compreender que educação não é ato neutro, mas movimento de integração entre escola e vida. O curso reafirmou que a agroecologia, articulada aos saberes tradicionais, fortalece a autonomia e a identidade quilombola. Essa experiência demonstra a urgência de políticas públicas permanentes para a educação do campo, permitindo que iniciativas como esta sigam transformando vidas e territórios amazônicos.

A realização do curso de Auxiliar em Agroecologia na comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri constituiu uma experiência concreta e transformadora de como a educação do campo, aliada à extensão e à valorização dos saberes tradicionais, pode promover mudanças significativas em territórios historicamente invisibilizados. A pedagogia da alternância, integrada aos princípios freirianos, possibilitou a construção de um processo educativo pautado no respeito mútuo, na escuta ativa e no fortalecimento da identidade quilombola.

A adoção de práticas agroecológicas, o fortalecimento das ações cooperativas e o resgate dos saberes ancestrais contribuíram de maneira efetiva para o empoderamento das comunidades envolvidas, promovendo não apenas a qualificação técnica, mas também o protagonismo social e político dos participantes. Além disso, a articulação de parcerias institucionais foi essencial para superar desafios logísticos e garantir a realização do projeto, evidenciando o potencial das redes colaborativas na construção de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

Os impactos concretos dessa formação como a criação de hortas agroecológicas, a aplicação de técnicas sustentáveis de cultivo, a realização da I Feira de Empreendedorismo Sustentável e o fortalecimento da segurança alimentar demonstram a força transformadora da educação contextualizada no contexto amazônico. Mais do que capacitar tecnicamente, essa experiência reafirmou a educação como instrumento de emancipação e valorização dos modos de vida tradicionais.

Enquanto participante dessa trajetória, pude vivenciar de perto a potência de uma educação que se constrói no diálogo, no chão da comunidade, em sintonia com as necessidades locais e com os sonhos coletivos. A vivência cotidiana com os saberes quilombolas, a troca entre gerações e a convivência solidária me fizeram compreender a profundidade do processo educativo quando ele se ancora no território e respeita sua cultura. Foi um aprendizado mútuo, que reafirmou a esperança e a capacidade de transformação social por meio da educação do campo.

Diante disso, é urgente e necessário que se criem linhas de investimento específicas para a educação do campo, sobretudo quando articulada à pesquisa, à extensão e ao diálogo com os saberes tradicionais. Esse tipo de ação educativa se configura como uma poderosa ferramenta de transformação social nos quilombos, fortalecendo os vínculos comunitários, promovendo o desenvolvimento sustentável e reconhecendo o papel estratégico dessas comunidades na construção de um Brasil mais justo, plural e comprometido com a diversidade.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mangano. Educação do campo e pedagogia da alternância. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (org.). **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2011. p. 109-131.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação).

GOMES, Nilma Lino. **Políticas da diferença na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental crítica: contribuições para a construção de uma educação político-ambiental**. São Paulo: Cortez, 2020.

RAMOS, José Carlos Libâneo. **Educação e emancipação: ensaios sobre a pedagogia crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, José Carlos Libâneo. **Educação do campo e politecnia: desafios para uma escola emancipadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

CAPÍTULO 5

CONEXÃO QUILOMBOLA: INTEGRANDO TRADIÇÃO, IDENTIDADE E LETRAMENTO DIGITAL NO CAMPO

Maria Amélia da Silva Costa
Lucas Siqueira Lopes

1. INTRODUÇÃO

Este relato de vivência tem como objetivo apresentar experiências vivenciadas no projeto de extensão "Conexão Quilombola: Conectando Tradição e Tecnologia através de Letramento Digital" aprovado pelo edital de Políticas Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) no segundo semestre de 2024. O projeto foi desenvolvido por uma professora e dois estudantes do curso de Licenciatura em Computação do campus Afogados da Ingazeira, localizado na região do Pajeú, interior do Sertão pernambucano, sendo um bolsista e uma voluntária, entre os meses de agosto e dezembro.

O projeto referido surgiu da ideia de promover a inclusão digital e a valorização cultural nas comunidades quilombolas, que historicamente têm sido marginalizadas e excluídas dos avanços tecnológicos e dos espaços de participação social. O acesso limitado à tecnologia e à internet, combinado com a falta de oportunidades de formação digital, tem contribuído para a manutenção de desigualdades socioeconômicas e culturais.

O foco do projeto era desenvolver um trabalho que beneficiasse estudantes da Escola Levino Cândido, localizada na comunidade quilombola Leitão da Carapuça. Ao mesmo tempo o projeto buscava promover aos licenciandos em Computação experiências docentes na pesquisa, no ensino e na extensão, fortalecendo o elo entre teoria e prática.

Historicamente, os quilombos no Brasil foram estabelecidos principalmente por homens e mulheres negras que escapavam da exploração, dos maus-tratos e da escravidão. Ao longo dos séculos, os descendentes desses quilombos têm se esforçado para preservar a memória de seu povo, incluindo suas histórias e tradições culturais, enquanto acompanham as mudanças sociais e tecnológicas. Atualmente, as comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) são oficialmente reconhecidas e certificadas, o que fortalece os direitos e as garantias para seus habitantes.

De acordo com a Secretaria de Cultura de Pernambuco, a comunidade de Leitão da Carapuça, situada em Afogados da Ingazeira, no Sertão do Pajeú, foi reconhecida em 2005 pela Fundação Palmares como remanescente de quilombolas. Formada a partir da década de 1920, conforme relatos dos próprios moradores, a comunidade é composta por cerca de 30 famílias, cuja principal atividade econômica é a agricultura familiar. Além de sua importância cultural, a região é rica em patrimônios arqueológicos, como o Sítio Arqueológico da Serra do Giz, e conta com o Grupo de Coco de Roda Negras e Negros do Leitão da Carapuça, que surgiu junto com a própria história da comunidade.

Quando o edital foi lançado, fizemos uma visita à comunidade escolar para realizar um levantamento do que consideravam como necessidades da escola e que podiam ser trabalhadas no âmbito do projeto. Entre as demandas apresentadas destacou-se a necessidade de um trabalho com o letramento digital para os estudantes, bem como ficou evidenciada a importância de um resgate e valorização da identidade quilombola. Logo o projeto surgiu da escuta ativa das demandas da comunidade escolar, evidenciadas em reuniões com gestores escolares.

Considerando a demanda, o projeto foi elaborado e buscou promover a inclusão digital e fortalecer a identidade étnico-racial dos estudantes do campo, alinhando-se aos princípios da Educação do Campo, da agroecologia e da valorização das culturas locais. Os principais objetivos foram: promover o resgate e a valorização da história e da cultura da comunidade quilombola Leitão da Carapuça; estimular a produção de narrativas autorais, reforçando a identidade e o pertencimento étnico-cultural dos estudantes; desenvolver competências digitais, incluindo o uso de ferramentas de escritório, produção de mídias digitais e gestão de conteúdo online; aproximar o IFPE das populações do campo, por meio de práticas extensionistas, fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

2. METODOLOGIA

O projeto "Conexão Quilombola: Conectando Tradição e Tecnologia através do Letramento Digital" foi desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Afogados da Ingazeira, em articulação com a comunidade quilombola Leitão da Carapuça e a Escola Municipal Levino Cândido.

Dentre os diversos povoados da região, uma comunidade remanescente de quilombo, localizada na área rural do município, a 19 quilômetros da área urbana. A escola Municipal Levino Cândido é uma escola do campo que atende estudantes da comunidade Leitão

Carapuça e seu entorno. Atende estudantes da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, tendo em seu quadro de professores atualmente 12 docentes e cerca de 156 estudantes. Oferta Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

A metodologia adotada no desenvolvimento do projeto "Conexão Quilombola" foi pautada por uma abordagem participativa e dialógica, integrando teoria e prática, com foco na valorização das identidades quilombolas e na promoção do letramento digital. Ao longo de quatro meses, realizamos encontros semanais com a equipe e doze encontros com os estudantes de uma turma de nono ano da escola, realizando um percurso formativo que buscou, simultaneamente, o resgate das memórias coletivas, o fortalecimento das raízes culturais dos participantes e o desenvolvimento de habilidades digitais.

A fase inicial do projeto foi destinada para encontros da equipe formada por dois estudantes da licenciatura e a professora coordenadora, momentos destinados à pesquisa e estudo dos temas que seriam abordados, bem como orientação e preparação de material e planejamento das aulas que seriam executadas.

As atividades foram organizadas em dois grandes eixos: o primeiro, voltado para o resgate histórico-cultural e a produção de narrativas identitárias; o segundo, para a capacitação em ferramentas digitais e produção de conteúdos multimídia.

Nos quatro primeiros encontros, realizamos ações voltadas ao resgate dos saberes e da história da comunidade quilombola Leitão da Carapuça. Ministramos aulas e as atividades aconteceram em sala de aula da própria escola do campo, utilizando metodologias ativas, rodas de conversa e momentos expositivos. Foram utilizados recursos como notebook com projetor, materiais impressos, quadro branco e instrumentos de escrita. Nessa etapa, os estudantes participaram de dinâmicas de valorização da identidade e de exercícios de produção textual, utilizando a técnica da pirâmide invertida para estruturar suas narrativas.

O início das atividades com os estudantes se deu com uma introdução ao contexto histórico do povo negro, utilizando como ponto de partida a lenda da árvore africana Baobá. Em seguida, realizamos uma dinâmica interativa na qual os alunos escolheram uma palavra que, para eles, representasse aspectos de sua identidade ou vivência. As palavras foram socializadas com a turma e, posteriormente, coladas em um desenho de tronco de árvore, representando a Árvore da Vida. Ainda nessa primeira aula, apresentamos o panorama da África antes da chegada dos europeus, abordando temas como o tráfico transatlântico de escravizados, a experiência nos navios negreiros, o processo de chegada ao Brasil e os impactos sociais, econômicos e culturais do período da escravidão.

Na segunda aula, o foco foi o resgate da ancestralidade e a compreensão do conceito de quilombos como espaços de resistência, liberdade e produção de saberes próprios. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história dos principais quilombos brasileiros, com destaque para o Quilombo dos Palmares, situado na Serra da Barriga, em Alagoas, que foi um dos maiores e mais emblemáticos da história do Brasil colonial. Exploramos a trajetória de figuras históricas fundamentais na luta pela liberdade, como Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba e Dandara dos Palmares, ressaltando suas estratégias de resistência frente ao sistema escravista. A discussão avançou para os acontecimentos posteriores à morte de Zumbi, contextualizando as lutas sociais que culminaram no movimento abolicionista no século XIX. Também refletimos sobre o conceito de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas atualmente por sua continuidade histórica e cultural, conforme definição da Fundação Palmares. Por fim, promovemos um debate sobre o legado sociocultural do Quilombo dos Palmares e sua influência nas expressões culturais, nos modos de vida sustentáveis, na economia local e na proteção do meio ambiente, reafirmando a importância da preservação das tradições quilombolas como patrimônio histórico e cultural brasileiro.

Na terceira aula, os alunos foram acolhidos com a canção "De Toda Cor", de Renato Luciano, cuja letra aborda a valorização da identidade negra e o reconhecimento positivo da própria cor. A música faz uma crítica aos padrões estéticos e sociais impostos historicamente, ao mesmo tempo que celebra a diversidade racial, transmitindo uma poderosa mensagem de orgulho, empoderamento e auto aceitação. Após a audição, promovemos um momento de reflexão coletiva, no qual os estudantes puderam expressar suas percepções e sentimentos em relação à temática abordada. Em continuidade, trabalhamos o gênero textual narrativo, utilizando como metodologia a técnica da pirâmide invertida, que orienta a estruturação do texto a partir das perguntas-chave: *Quem? O quê? Onde? Como? Quando? Por quê?* Por meio dessa abordagem, os alunos foram incentivados a produzir pequenos relatos baseados em histórias de seu cotidiano e de sua comunidade, favorecendo o desenvolvimento da escrita criativa, da organização das ideias e da expressão pessoal. Ao final, os textos produzidos foram socializados com a turma, promovendo um espaço de escuta, troca de experiências e valorização das vivências individuais.

Na quarta aula, realizamos uma atividade voltada para a produção textual, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre os processos de luta e resistência contra a escravidão no Brasil. Para isso, iniciamos com a análise das biografias de importantes personalidades do movimento abolicionista, como Luís Gama, André Rebouças, José do

Patrocínio, Francisco José do Nascimento (conhecido como Dragão do Mar) e Luísa Mahin, reconhecida por sua participação nas revoltas do século XIX na Bahia, como a Revolta dos Malês. A partir desse estudo, os alunos foram convidados a produzir suas próprias autobiografias, exercitando a escrita reflexiva e autorreferencial.

Paralelamente, aprofundamos o debate sobre identidade em uma roda de conversa, na qual os estudantes puderam refletir sobre quem são, suas raízes e a trajetória histórica de sua comunidade Leitão da Carapuça. Essa atividade foi essencial para ampliar a consciência sobre como fatores como cultura, etnia, história familiar e experiências individuais moldam a identidade de cada sujeito. O espaço de diálogo e escuta favoreceu a expressão de trajetórias de vida, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade étnico-cultural presente no grupo.

Nos oito encontros seguintes, o foco foi a capacitação tecnológica, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a criação de materiais digitais que expressassem sua cultura e história comunitária. A capacitação em suíte de escritório se deu entre os encontros 5 e 8. Os alunos foram introduzidos ao uso de programas de edição de textos e apresentações do pacote “Microsoft Office”, aprendendo desde funções básicas, como abertura e formatação de documentos, até a produção de slides com inserção de textos, imagens e gráficos.

Já a produção de mídias digitais aconteceu entre os encontros 9 e 10. A formação prosseguiu com oficinas de produção de vídeos e *podcasts*. Os alunos aprenderam técnicas de gravação utilizando *smartphones* e *softwares* básicos de edição, como o “Windows Movie Maker” para vídeo e o “Audacity” para áudio. Durante essas aulas, produziram materiais com temáticas relacionadas às suas experiências no projeto e à história da comunidade.

O encontro 11 foi destinado ao armazenamento e organização de arquivos, dedicado ao ensino do armazenamento em nuvem, com o uso do “Google Drive”, apresentando conceitos de *backup*, criação de pastas, organização e compartilhamento de documentos.

No encontro 12 tivemos a publicação dos materiais, encerrando o ciclo formativo, os estudantes participaram da publicação dos materiais produzidos em uma página criada na plataforma “Google Sites”, especialmente desenvolvida para o projeto com o endereço: <https://sites.google.com/view/conexao-quilombola>. Nesse momento, foram orientados quanto ao funcionamento da plataforma e à atualização dos conteúdos, assegurando a continuidade da divulgação das produções da comunidade.

As aulas combinaram momentos expositivos, práticas colaborativas e atividades em pequenos grupos, favorecendo o protagonismo dos estudantes. Foram utilizados recursos

tecnológicos como projetor multimídia, computadores, acesso a *software* livre e dispositivos móveis.

Todo o processo foi acompanhado por orientações constantes, com momentos de *feedback* e suporte técnico, garantindo que os participantes se sentissem confiantes e capacitados para utilizar as ferramentas digitais na promoção e valorização de sua cultura.

As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola, com apoio de recursos audiovisuais e acompanhamento durante as práticas. Um dos desafios enfrentados foi a quantidade de computadores do laboratório, considerando que os alunos precisavam compartilhar as máquinas, ficando uma por dupla.

Ao final dos encontros realizamos um momento de socialização dos aprendizados desenvolvidos, onde os estudantes apresentaram as pesquisas realizadas e transformadas em slides. Um momento em que se superaram ao fazer apresentações para outras turmas. Também tivemos a entrega dos certificados em momento marcado por muita emoção, pois eles relataram o quanto tinham aprendido com as aulas.

3. DISCUSSÕES

As comunidades quilombolas representam um patrimônio cultural valioso e são depositárias de saberes, tradições e histórias que enriquecem a diversidade cultural do Brasil. No entanto, essas comunidades enfrentam desafios significativos em termos de visibilidade, reconhecimento e acesso a direitos, muitas vezes exacerbados pela falta de habilidades digitais. O letramento digital é, portanto, uma ferramenta essencial para o empoderamento dessas comunidades, permitindo-lhes não apenas acessar e criar conteúdos, mas também participar ativamente do mundo digital como agentes de mudança e preservadores de sua própria cultura.

A ideia do projeto era justamente trabalhar com os estudantes a identidade cultural e racial, pois mesmo sendo uma comunidade remanescente quilombola, muitos deles não sabiam a história de seus ancestrais e não se reconheciam como pessoas negras, resultado da pressão do racismo estrutural que é tão comum na sociedade.

Segundo Anjos (2006), o conceito de comunidade quilombola tem suas raízes no campesinato negro, formado por povos de matriz africana que conseguiram ocupar terras e conquistar autonomia política e econômica. Ainda que o significado do quilombo contemporâneo seja mais abrangente, ele continua a representar a resistência de um território

étnico que se organiza e mantém sua forma de vida particular em um espaço geográfico adverso ao longo do tempo.

Soares (2002) define letramento digital como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel". De fato, as comunidades quilombolas frequentemente se localizam em áreas rurais e, muitas vezes, enfrentam desafios no acesso e na utilização das tecnologias, utilizar a escola como espaço de desenvolvimento que ultrapasse as habilidades de leitura e escrita e permita uma formação cidadã mais completa, com o reconhecimento e valorização de sua identidade, para isso o letramento digital é crucial para que os estudantes possam aproveitar os computadores dos laboratórios de informática nas escolas de forma significativa. Além disso, é fundamental que essa formação esteja alinhada com o empoderamento dos alunos, o resgate e a disseminação da história local, a fim de fortalecer os processos de resistência e preservar a identidade cultural de seu território.

Conforme o Portal da Cultura de Pernambuco, a comunidade de Leitão da Carapuça, localizada em Afogados da Ingazeira, no Sertão do Pajeú pernambucano, foi oficialmente reconhecida como remanescente de quilombolas pela Fundação Palmares em 2005. Sua origem remonta à década de 1920, conforme relatam os próprios moradores por meio da tradição oral, que preserva a memória e a história do lugar. Atualmente, cerca de 30 famílias vivem na comunidade, tendo como principal base econômica a agricultura familiar. O território é rico em patrimônios culturais e arqueológicos, sendo considerado um verdadeiro tesouro da região. Entre esses elementos, destacam-se o Sítio Arqueológico da Serra do Giz, que resguarda registros da pré-história nordestina, e o grupo de Coco de Roda Negras e Negros do Leitão da Carapuça, cuja história está intrinsecamente ligada ao processo de formação e resistência da própria comunidade.

Dentre as atividades mais significativas do projeto, destaca-se um encontro extra que foi realizado no dia 20 de novembro, em alusão ao Dia de Zumbi e da Consciência Negra. Na ocasião, toda a comunidade escolar e a equipe do IFPE participaram de uma visita a associação de moradores, onde os estudantes tiveram a oportunidade de interagir diretamente com as lideranças da comunidade quilombola local, em um encontro marcado por acolhimento, diálogo e trocas de saberes embaixo de uma árvore. O momento teve início com um café da manhã coletivo, que proporcionou um espaço de convivência e escuta sensível entre alunos e moradores, fortalecendo os vínculos entre a escola, o IFPE e a comunidade. Como parte da programação, os estudantes também assistiram a uma apresentação cultural do

grupo de Coco de Roda Leitão da Carapuça, expressão artística tradicional que carrega em sua musicalidade e dança a força da ancestralidade negra, considerado como patrimônio.

Ainda nessa ocasião, os estudantes participantes do projeto fizeram no momento de roda de conversa perguntas aos líderes comunitários e aos participantes do grupo de coco de roda, um momento para conhecer a história, tirar dúvidas e aprender coletivamente sobre a força e resistência daquela comunidade. Em outro momento os estudantes utilizaram as técnicas aprendidas sobre gravação de áudio, para fazer uma entrevista que posteriormente foi editada e publicada no site.

Essa experiência não apenas ampliou o conhecimento dos alunos sobre o modo de vida e as tradições locais, mas também os levou a refletir de forma mais profunda sobre a importância da preservação das manifestações culturais quilombolas e o valor das relações comunitárias na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro encontro foi realizado no laboratório do IFPE, uma oportunidade de apresentar o espaço físico do campus Afogados da Ingazeira, mostrar que é um bem público que pertence a população do Pajéu, logo é também pertencente a eles. Apresentamos nossos cursos e apontamos aquele espaço como uma possibilidade para eles ingressarem e fazerem parte.

O projeto também gerou um impacto significativo no reconhecimento e na valorização das tradições e práticas culturais quilombolas, com destaque para a comunidade Leitão da Carapuça. As atividades desenvolvidas contribuíram de forma concreta para a preservação do patrimônio cultural local e para o resgate de saberes ancestrais muitas vezes invisibilizados. Além disso, a experiência ampliou a consciência crítica dos participantes em relação às questões étnico-raciais, promovendo uma reflexão aprofundada sobre o enfrentamento ao racismo e a importância da luta por igualdade e justiça social. O projeto reafirmou o papel da educação como ferramenta de transformação social e fortalecimento identitário.

Cada etapa do projeto teve sua importância, se na primeira focamos na história do povo negro e no resgate da identidade quilombola, na outra etapa os encontros proporcionaram aos participantes a oportunidade de aprender sobre a produção e disseminação de conteúdos digitais, como vídeos, *podcasts* e artigos. A partir dessas atividades, foi possível perceber um maior engajamento dos participantes na valorização da história, das tradições e das práticas culturais quilombolas da comunidade Leitão da Carapuça. Os materiais produzidos durante o processo tornaram-se importantes instrumentos de preservação do patrimônio cultural local e de fortalecimento dos saberes tradicionais, contribuindo para o resgate da memória coletiva e para a afirmação da identidade quilombola.

Para a escola, a execução do projeto representou uma importante contribuição para o desenvolvimento de ações voltadas ao cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a abordagem da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino. Os conteúdos e materiais produzidos nas oficinas foram incorporados às atividades pedagógicas da escola, possibilitando aos docentes utilizar esses recursos de forma integrada com os estudantes participantes, ampliando o diálogo sobre a cultura quilombola e fortalecendo a identidade étnico-racial no ambiente escolar. O projeto teve como limitação o tempo, pois poderíamos ter trabalhado as temáticas de forma mais aprofundada, entretanto temos a intenção de concorrer em um novo edital para que essas ações sejam intensificadas na comunidade e atendam todas as turmas.

Da mesma forma, para os estudantes do Curso de Licenciatura em Computação do IFPE Campus Afogados da Ingazeira, que atuaram como bolsistas ou voluntários no projeto, a experiência resultou no aprimoramento da prática pedagógica, no desenvolvimento de planejamentos de aula e na vivência de processos formativos junto à comunidade escolar. O contato direto com os estudantes da escola e com a realidade da comunidade quilombola possibilitou a construção de saberes significativos, contribuindo para a formação acadêmica e humana desses futuros professores.

Consideramos que os impactos do projeto foram observados em diferentes dimensões. Na formação cidadã e fortalecimento identitário, onde os estudantes ampliaram sua compreensão sobre a história afro-brasileira e o papel de seus ancestrais na luta por direitos e preservação cultural. As rodas de conversa e produções textuais estimularam a autorreflexão e o orgulho étnico. Na apropriação tecnológica, visto que, desenvolveram habilidades em ferramentas digitais fundamentais para a inserção no mundo digital e aprenderam desde a criação de documentos e apresentações até a gravação de mídias digitais. Também se destaca o diálogo com a Educação do Campo e a Agroecologia, pois no decorrer das conversas com a comunidade os estudantes aprenderam sobre os modos de produção agrícola da comunidade, o que é cultivado e a fonte de renda deles que vem da venda da colheita e criação de pequenos animais.

As temáticas abordadas enfatizaram a valorização dos saberes locais, a sustentabilidade e o fortalecimento dos laços comunitários. A participação ativa da comunidade na construção dos conteúdos e nas atividades culturais demonstrou o potencial da extensão para a transformação social. Outro aspecto importante foi a integração entre a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, pois o projeto envolveu estudantes da Licenciatura, professores e a comunidade em uma experiência que articulou teoria e prática, favorecendo uma formação

docente mais contextualizada e socialmente comprometida. Além da visibilidade e inserção social do IFPE, através da produção e divulgação dos materiais na plataforma digital fortaleceram a presença institucional do IFPE nos territórios do campo, águas e florestas, promovendo reconhecimento e novas possibilidades de parcerias futuras.

Ao utilizar o letramento digital nesse processo de resgate e valorização da cultura e das vivências da comunidade quilombola, corroboramos com o pensamento de Kensky (2007) que argumenta que as novas tecnologias, em comparação com as tecnologias anteriores, têm o potencial de transformar as qualificações profissionais e influenciar profundamente a vida cotidiana das pessoas, afetando como trabalham, se informam e se comunicam, tanto localmente quanto globalmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ações desenvolvidas e apresentadas nesse relato de vivência, acreditamos que foi possível alcançar plenamente os objetivos propostos. Conseguimos promover o resgate da história e da cultura da comunidade quilombola Leitão da Carapuça, despertando nos estudantes o reconhecimento e a valorização de sua identidade étnico-cultural. As atividades proporcionaram uma compreensão mais profunda sobre as dificuldades, os desafios e a resistência histórica das comunidades quilombolas, ampliando a sensibilidade cultural e ética dos participantes. Além disso, o trabalho com o gênero textual narrativo possibilitou aos alunos não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também a produção de textos significativos, que expressaram suas vivências, memórias e identidades. Ficamos com um bom registro na plataforma “Google Sites”, especialmente desenvolvida para o projeto e que pode ser acessada através do endereço eletrônico: <https://sites.google.com/view/conexao-quilombola>.

O projeto "Conexão Quilombola" reafirma o papel social do IFPE na promoção da equidade, da inclusão e da justiça social, em consonância com os princípios da Educação do Campo. A experiência vivenciada evidenciou que a construção de práticas educativas significativas só é possível quando parte das realidades, saberes e demandas das comunidades envolvidas. Destacando a importância de um edital de bolsas que foi especificamente destinado às ações afirmativas, tanto para os estudantes envolvidos quanto para população atendida. O legado da ação ultrapassa a formação digital ofertada aos estudantes. Trata-se de um processo de empoderamento, de valorização das raízes e de construção coletiva de um

futuro mais justo, democrático e plural, preconizado numa educação pública, laica e de qualidade como identidade dos Institutos Federais.

5. REFERÊNCIAS

ANJOS, R. S. A. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo, SP: Aori Comunicações, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

CULTURA. PE. **Grupo de Coco de Roda Negras e Negros do Leitão da Carapuça**. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/grupo-de-coco-de-roda-negras-e-negros-do-leitao-da-carapuca/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Ed. Papirus. Campinas – São Paulo. 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e identidade nacional**. São Paulo: Annablume, 2013.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

CAPÍTULO 6

EXPERIMENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR AWAETÉ: INFRUTESCÊNCIAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA

Ribamar Ribeiro Junior[1]
Ronnielle de Azevedo Lopes[2]
Ikama Parakanã[3]

1. INTRODUÇÃO

Pontuar as experiências constituída ao longo do Curso de Magistério Indígena do *Campus Rural de Marabá*, é uma forma de apresentar como o acesso dos *Awaeté-Parakanã* à escolarização, tem oportunizado que essa formação alcance níveis de conhecimentos que ajudam a entender o mundo do *toria* (dos não indígenas). Entre março de 2020 e março deste ano, entre idas e vindas, interrupções e cancelamentos de aulas, o curso de Magistério Indígena realizou um percurso formativo com novas práticas e repertório didático-curriculares, que potencializa e (re) organiza o sentido de uma política de Educação Escolar Indígena que o Instituto Federal do Pará deve assumir. Haja vista que ao longo destes últimos anos, a partir do *Campus Rural de Marabá (CRMB)*, tem se materializado uma proposta de política de acesso aos indígenas da região do etnoterritório Vale do Tocantins-Araguaia ao IFPA, através do diálogo e a construção de acordos de cooperação.

O Curso de Magistério Indígena em pauta atende especificamente o povo *Awaeté-Parakanã*, que se organiza a partir de três grandes grupos, os *Tapipyga*, *Wyrapina e Apyterewa*. Uma turma que iniciou com mais de quarenta alunos em 2020, e que no trajeto da pandemia e sob o impacto dos conflitos com moradores e fazendeiros que rodeiam a Terra Indígena (T.I), ocorreram algumas desistências. Hoje em fase final de integralização dos componentes curriculares, a turma conta com vinte e sete alunos, sendo destes, cinco mulheres (*koxoas*), todos/as atuam em escolas de suas comunidades com contrato como professores de língua materna.

[1] Docente Pesquisador do Instituto Federal do Pará- Campus Rural de Marabá, membro do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento (GPTIE).Doutor em Antropologia - ribamar.sociologo@ifpa.edu.br

[2] Docente Pesquisador do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá, membro do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento (GPTIE).Doutor em Educação e Currículo - ronnielle.azevedo@ifpa.edu.br

[3] Discente do Curso Técnico de Magistério Indígena – Instituto Federal do Pará, Campus Rural de Marabá. Professor Indígena, com formação em Técnico de Magistério - parakanacrm@gmail.com

Por ser na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos –, o acesso possibilitou o ingresso em sua maioria de adultos que já vinham atuando como monitor nas escolas indígenas, principalmente na função de tradutor dos professores *torias*. O curso conta com as especificidades étnicas de organização, por funcionar em uma estrutura cedida, um antigo espaço de formação de camponeses da região, e por ter um aspecto simbólico muito forte, a Fundação Agrária Araguaia Tocantins, tem sido o lugar do encontro desses saberes. E a dinâmica dos tempos de formação, uniu de certo modo os diferentes entre si, para busca de melhoria para a *educação escolar awaeté*, todos participantes envolvidos nas atividades que o curso vem viabilizando do percurso formativo com vários encaminhamentos que tem como objetivo a produção de materiais didáticos e curriculares para as escolas indígenas e torná-los um professor *katoeté* (bom professor).

Nesta perspectiva, o relato tem como objetivo apresentar e socializar experiências do percurso formativo do curso de Magistério indígena, a partir das atividades realizadas no âmbito do Componente Curricular Estágio Supervisionado, que tem proporcionado estratégias de ensino para os *konomia* (crianças) no período em que os/as educandos/as estão no espaço formação: Tempo Aldeia. É importante, dizer que este curso é organizado pela alternância pedagógica, o que contribui de forma significativa para valorização da cultura *Awaeté*, por meio das diversas vivências pedagógicas que são parte do encaminhamento do Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), sendo o principal instrumento construído de forma coletiva que propõe assegurar a articulação de conteúdos em atividades e a produção de materiais didáticos, que vão sendo realizados a partir das práticas docentes.

Para tanto é de fundamental importância analisar a perspectiva conceitual da Formação Por Alternância, como tem sido debatido por (BEGNAMI, 2019), seja no contexto de espaço de disputa ou como estratégia formativa. Neste sentido, este relato também traz elementos que podem ser observados na prática cotidiana da formação por alternância, seja na perspectiva de formação humana, ou na crítica da formação mercadológica. Levando em consideração a questão do território, neste caso particular os *awaeté-parakanã*, que depois de um amplo processo de tutela, passam a reivindicar o direito à escola, ao encontro com as novas linguagens do mundo *toria*. Portanto, esta formação está orientada a estes espaços formativos, e para pensarmos melhor como isto tem ocorrido, os autores abaixo nos ajudam a refletir sobre esta prática.

“A questão do território está fortemente vinculada ao espaço de formação mediado pela alternância, ao se associar com os diversos agentes institucionais, comunidades, projetos de vida e com desenvolvimento territorial nos espaços formativos. Evidenciou-se

que o termo formação por alternância está continuamente em construção, pois depende dos agentes, dos territórios e das instituições que promovem os processos de aprendizagens (DIAS, LIMA ARAÚJO & MAGALHÃES, 2024, p. 01/02) ”

A pesquisa como princípio pedagógico dimensionado pelo território, tornando transformadora à medida que os resultados são experimentados na comunidade. Este é o caso dos *Awaeté* no curso de Magistério Indígena, que através da formação para docência, vem realizando em suas escolas essa integração que constitui na territorialização de uma Educação Escolar Indígena *Awaeté*, um experimento que frutifica novas vivências.

2. METODOLOGIA

As atividades que vêm sendo realizadas com a finalidade de elaboração de materiais didáticos para escola, inicia a partir dos componentes curriculares de Fundamentos Sociológicos da Educação e Fundamentos Filosóficos da Educação, onde ambos discutiram e de forma didática contribuíram para as primeiras versões do “caderno de narrativas *Awaeté*”, onde constava as histórias de seu povo, entre elas se destacam: História da *Maira* e *Xaotia*; *História do Homem e Arara*; *História da Criação do Mundo*; *da Lua*; *da Onça*; *das koxoas*; *da criação do peixe*. Abordando os aspectos cosmológico do mundo *Awaeté*, por esta razão esta atividade teve outros desdobramentos que além dos conteúdos sociológicos e filosóficos, foram trazidas para a questão linguística, neste caso, o Componente Curricular Língua Materna utilizou os textos para as devidas correções em consonância com a gramática *awaeté*.

Estes cadernos confeccionados com capa em cartolinas, margeados por grafismo *awaeté*, relacionado a cada narrativa, cujo texto foi escrito em papel A4 na língua materna e na língua portuguesa, foi o embrião para se pensar de forma mais ampla nos planejamentos do curso, o que é chamado produto da turma. Foi feito um levantamento linguístico na língua materna, em razão das variações faladas e escritas pelos dois grupos *Awaeté* (*Tapipyga* e *Wyrapina*), todos são falantes e apresentam um bom domínio da escrita *awaeté xe'enga*, que é como se denomina a língua materna. Por meio de leitura e escrita, interpretação textual e a construção do diálogo sobre as narrativas. O trabalho foi se organizando ao longo do percurso formativo.

Os textos narram temporalidades e se integram com a visão de mundo dos/as educandos/as do curso de Magistério Indígena, com a orientação metodológica de abordar os significados da representação de cada narrativa. É indicativo nestas elaborações que o material auxilie na alfabetização pela língua materna. Desta forma, o componente Curricular

Teoria e Prática do Ensino Fundamental, possibilitou elementos para identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo no contexto das narrativas.

No decorrer do curso, foram sendo realizadas algumas oficinas de produção deste material, com o uso do laboratório de informática. Foram as primeiras atividades que os educandos/as utilizaram os computadores para digitar os textos, passando dos cadernos artesanais para a escrita digital. Os desenhos feitos ao longo de outros componentes curriculares estão sendo utilizados para ilustrar o caderno pedagógico, os jogos pedagógicos com suas dinâmicas que permitem vivências práticas e lúdicas.

Ainda sobre as contribuições que foram ambientadas a partir do planejamento, temos a construção dos murais e reflexões sobre o que aprenderam e como se sentiram praticando a língua materna através das brincadeiras e dos jogos. Estes elementos partiram da concepção dos conteúdos trabalhados no Componente Curricular Teoria e Prática da educação Infantil. Deste modo, incluiu as questões cognitivas necessárias para as atividades das faixas etárias de 3 a 4 anos.

É necessário deixar claro que, neste último semestre do curso, ocorreu um investimento maior no planejamento, com vistas a integrar os conteúdos com os componentes curriculares articulados com o Tempo Aldeia. A materialização do Estágio nas escolas com objetivo de realizar as diversas práticas docentes, foi o foco principal desta etapa de formação. Que teve como indicativo o rumo das produções com a aplicação nas escolas, como foi o caso dos jogos matemáticos, com as sequências numéricas e as explorações de figuras, valorizando o grafismo das pinturas corporais *Awaeté-Parakanã*.

3. DISCUSSÕES

A oportunidade de valorizar a cultura, manter a língua materna viva e os conhecimentos tradicionais transmitidos pela oralidade e pela escrita, assim constitui uma educação escolar com os povos indígenas, associada a formação com base numa organização curricular dos tempos e das novas temporalidades, sendo ressignificadas e levando em consideração o protagonismo histórico dos povos indígenas. Reforçando o olhar das experiências que se evidenciam com a participação coletiva dos/as educandos/as e educadores/as na promoção de atender as lacunas existentes nas escolas.

A ausência de materiais didáticos nas escolas indígenas, tem sido um dos grandes problemas para o processo de ensino, e também um dos grandes desafios observados é a

necessidade de ter um corpo docente que se atenta a oportunizar construção destes materiais, pois geralmente o material utilizado são os encaminhados pela secretaria municipal de educação, que tenta aproveitar dos que são consumidos nas escolas urbanas. A constituição de 1988 e a LDB de 1996 asseguram aos povos indígenas o uso de suas línguas, portanto, é importante ressaltar que a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; são as principais lutas do povo *Awaeté-Parakanã*, que através do curso ofertado pelo IFPA, tem apresentado uma contribuição para as mudanças que são necessárias para melhorar a Educação Escolar Indígena *Awaeté*.

Dessa maneira, o presente relato aborda que no decorrer deste processo de formação, as atividades produzidas no contexto dos componentes curriculares, se situam como uma prática pedagógica, instigada a produzir sobre si, a partir de si e com os demais. Rompendo a dinâmica da educação colonizadora, e dando resposta para as comunidades, cujo desdobramentos estão na materialidade destes materiais que foram alcançando diversos componentes. Na Língua Portuguesa e Etnomatemática, essas linguagens foram traduzidas em jogos. Inovando no modo de ensinar com as “brincadeiras”, podem articular os conhecimentos, saberes e práticas lúdicas.

Vale ressaltar, que as atividades que foram sendo realizadas no último semestre do curso, todas se integraram a prática docente, articulada a partir do Estágio Supervisionado Regência, que tem sido organizado nos tempos de formação da alternância, no período do Tempo Escola, com a produção de Relatórios, socialização das atividades realizadas nas comunidades e encaminhamento do plano de estudo. No Tempo Aldeia, a partir do Plano de Estudo, foram orientados com atividades de ensino nas escolas, onde foram produzidos os jogos, cartilhas e outras experiências didático-pedagógica que envolvem os grupos de educandos/as distribuídos em duas modalidades: Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O ambiente escolar com toda precariedade possível das escolas no território *Parakanã*, é um ponto de partida para se pensar que escola os awaeté querem. Nesta experiência de escolarização no âmbito da educação profissional, onde um curso de formação técnica é ofertado para compor uma demanda de ocupação de espaço, e fortalecimento dos awaeté diante das fragilidades constituídas pelos projetos de educação que o território recebeu nestes anos pós contato com a sociedade local. O momento vivido por estes educandos/as que na sua maioria já são lideranças jovens e caciques de suas aldeias, tem sido expressivo, por permitir diferentes perspectivas. Entre elas o acesso às discussões sobre direitos, o que ajuda a organizar e pensar novas demandas de ensino e das escolas.

E entre essas novas demandas, surgem entre os/as educandos/os a vontade de ter seus livros, onde seu povo possa contar suas histórias e assim reafirmar suas identidades. Os textos das narrativas apontam para esse caminho, suas traduções também são visibilizadas através dos desenhos resultantes dessas produções, que em forma de elaboração, cada comunidade e escola dos educandos/as cursistas terão seus próprios materiais didáticos bilíngue, fortalecendo a relação com a língua materna, diante do novo contexto em que a língua portuguesa passa ser acessada na conjuntura da escolarização.

Neste sentido, reflete-se sobre as condições objetivas que estão postas, por um lado, a materialização de um trabalho árduo feito por diversas mãos e assumindo como artesanal, pelas diversas características aqui abordada, desde a produção da capa com grafismo, escrita e desenho e o uso do barbante para clipar. Por outro lado, a coordenação do curso faz todo esforço possível para articular em formato de portfólio a impressão deste caderno, que resultará como a maior contribuição a ser compartilhada pelo curso.

Deste modo, a formação por alternância não pode ser compreendida apenas no contexto normativo, as próprias vivências que fazem parte deste processo têm fomentado aspectos que estrutura o currículo, não apenas do curso que está sendo ofertado, mais da dinâmica que a escola (onde os cursistas têm contrato e trabalham como tradutores) passa a repensar suas práticas, tornando assim um dos objetivos desta formação. Neste relato expressamos como a pesquisa como princípio pedagógico tem resultados articulados entre as demandas da comunidade e a perspectiva curricular do curso. Isso reforça o debate da Alternância Pedagógica como um princípio que contribui para estruturar a organização do currículo.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

Em resumo, embora haja uma lacuna digna de nota na produção de materiais didáticos dos povos indígenas de forma geral, no caso particular dos *Awaeté-Parakanã*, isso se dá diante do contexto da transição da tutela à autodeterminação. Nestes termos, podemos afirmar pelo contexto indígena no Vale do Araguaia Tocantins, entre as diversas experiências de contatos e aproximações, os *Awaeté-Parakanã*, são relativamente de um “contato” recente, datado de meados da década de 1970. Aponta-se que, até pouco tempo atrás, 2020, não havia um projeto de educação escolar *Awaeté-Parakanã* consolidado ou em processo de consolidação, pois todas ações foram feitas por programas, seja com a presença missionária, da própria agência tutelar, organizada através de um programa com recursos para formação, mas que não obtiveram êxito.

A análise crítica dos resultados da vivência, benefícios e as mudanças causadas pela experiência; pode sugerir diversas recomendações: A construção de Matriz Curricular para o território, respeitando sua diversidade de organização, dos grupos existentes; A elaboração dos currículos próprios com base na Formação por Alternância na própria comunidade; A criação de um grupo de trabalho para formação em educação escolar indígena junto aos professores *torias* das duas redes municipais de educação que atendem os *Awaeté-Parakanã*.

Notamos também que foi muito frutífera e positiva a atuação dos/as educandos/as nas aulas do Estágio Supervisionado, pois possibilitou o exercício de práticas, que ainda não tinham sido realizadas. Isto porque todo o esforço feito pelo coletivo de docentes que assumiram de fato o curso, proporcionaram um compromisso com o processo de formação, fazendo com que estes resultados chegassem às escolas dos/as educandos/as, nas suas diversidades e dinâmicas próprias de organização.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 abr. 2025

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/96. Brasil

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**, 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DIAS, Daniele Rodrigues; LIMA, ARAÚJO Ronaldo Marcos; & MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **A formação por alternância e o território: considerações sobre o estado do conhecimento**. In: *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.17, n.7, p. 01-24, 2024.

TEMÁTICA 2: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

TERRITÓRIOS DA TEMÁTICA 2: CONHECENDO OS CAMPI

A garantia do direito à educação pública e de qualidade nos rincões do Brasil exige a consolidação de políticas que valorizem o chão da escola e a formação de seus educadores. Iniciamos esta segunda temática descortinando as realidades geográficas e institucionais dos *Campi* que assumiram o compromisso político-pedagógico de formar professores e gestores para o campo. Conhecer a infraestrutura, a tipologia e a abrangência social dessas unidades da Rede Federal nos permite enxergar como as estruturas do Estado se articulam com os movimentos sociais para corrigir desigualdades históricas e semear novas práxis educativas nos territórios camponeses, quilombolas e indígenas.

IFPA - CAMPUS BREVES IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: https://www.facebook.com/ifpacampusbreves/?locale=pt_BR

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Breves atua como uma unidade fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Arquipélago do Marajó, consolidando-se como um polo estratégico de desenvolvimento sustentável para a região do "Marajó das Florestas". Enquadrado institucionalmente na Tipologia Industrial (70/45), o campus carrega em sua organização uma contradição de origem diante da realidade agrária e florestal em que está inserido. Contudo, a instituição busca tensionar e superar esse limite estrutural ao articular suas ações de ensino, pesquisa e extensão com a matriz teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, direcionando suas ofertas formativas para as demandas reais de desenvolvimento local e inclusão social.

Embora esteja inserido na malha urbana do município de Breves, o campus possui uma forte e engajada atuação em toda a zona rural, extrativista e ribeirinha do entorno, estendendo sua área de abrangência aos ecossistemas e ciclos das águas de municípios vizinhos. Essa inserção socioespacial potencializa o compromisso da unidade com as populações tradicionais da Amazônia marajoara, promovendo o diálogo de saberes com comunidades extrativistas que atuam no manejo do açaí, assentados de projetos agroextrativistas (PAEs), pescadores artesanais e famílias ribeirinhas de áreas de várzea e terra firme. Por meio de programas como o PARFOR Equidade e a Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), o campus afirma sua função social de reparar desigualdades históricas, acolhendo e fortalecendo a identidade e a resistência de comunidades quilombolas e camponesas do território marajoara.

Endereço: Rua Antônio Fulgêncio, s/n, Bairro Parque Universitário (ou Centro), Breves - PA, CEP 68800-000.

Área de atuação: Sua área de abrangência estende-se por municípios como Anajás, Bagre, Curralinho, Melgaço e Portel.

- **Foco Regional:** Atua na promoção do desenvolvimento sustentável, levando em conta as especificidades da floresta e dos ciclos das águas.
- **Pedagogia:** Utiliza a **Pedagogia da Alternância** em cursos voltados ao campo, permitindo que o estudante divida seu tempo entre a instituição (Tempo-Escola) e sua comunidade (Tempo-Comunidade).

Cursos Ofertados

O campus oferece formação em diferentes níveis, com destaque para as áreas de infraestrutura, tecnologia e educação:

Modalidade	Cursos Disponíveis
Técnicos (Integrados e Subsequentes)	Informática, Edificações, Meio Ambiente e Agropecuária.
Graduação	Licenciatura em Informática, Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Gestão Ambiental.
Formação de Professores	Atua fortemente via PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), e Parfor Equidade com cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Possui cerca de **377 matrículas ativas**.
- **Servidores:** O corpo docente é composto por aproximadamente **38 professores**, além de uma equipe técnica de apoio administrativo e pedagógico.

Populações do Campo Atendidas

O compromisso social do campus é voltado para os povos tradicionais da Amazônia marajoara:

1. **Populações Ribeirinhas:** Moradores de áreas de várzea e terra firme que dependem do extrativismo e da pesca artesanal.
2. **Comunidades Extrativistas:** Trabalhadores que atuam no manejo do açaí e da madeira de forma sustentável.
3. **Quilombolas:** Atendimento a comunidades remanescentes de quilombos da região, integrando saberes ancestrais à formação técnica.
4. **Assentados da Reforma Agrária:** Famílias de projetos de assentamento agroextrativistas (PAEs).

IFPA - CAMPUS CASTANHAL

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: https://www.instagram.com/p/C_iBILuujOD/?img_index=1

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Castanhal atua como uma unidade pioneira e fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Nordeste Paraense, consolidando-se como uma das referências na formação superior e técnica voltada ao Eixo de Recursos Naturais. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus funciona em um consolidado regime de Escola-Fazenda, estrutura que permite a materialização direta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração intrínseca entre os conhecimentos acadêmico-científicos e as práticas de campo. Para dar suporte a essa dinâmica formativa omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura robusta, que conta com laboratórios

especializados, alojamentos estudantis para os períodos de alternância, bibliotecas e amplas áreas de experimentação técnica voltadas para a produção agrícola e animal.

A unidade está estrategicamente localizada em uma área rural (na Vila de Apeú), cenário que facilita o contato direto com os ecossistemas locais e com as comunidades produtoras da região. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações tradicionais e do campo, promovendo o diálogo de saberes com agricultores familiares por meio de assistência técnica, o fortalecimento de assentados e acampados da Reforma Agrária (como nos Assentamentos Paulo Fonteles, Mártires de Abril e João Batista II), a inclusão socioprofissional de povos ribeirinhos de áreas de várzea e terra firme, e o empoderamento de comunidades quilombolas. Através da consolidação de suas turmas institucionais, do PARFOR e do programa Forma Pará, o campus assume a pesquisa como princípio educativo, transformando os tempos e espaços da Pedagogia da Alternância em ferramentas de resistência cultural e desenvolvimento rural sustentável.

Endereço: Rodovia BR-316, Km 61 - Vila de Apeú, Castanhal – PA. CEP: 68740-970.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o **Eixo de Recursos Naturais**. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tecnológico do Nordeste Paraense, focando em:

- Agropecuária e Agroecologia.
- Tecnologia de Alimentos.
- Recursos Pesqueiros e Aquicultura
- Tecnologia de Informação e Comunicação
- Meio Ambiente e Sustentabilidade.
- Formação de Professores (Licenciaturas).

Cursos Ofertados

O campus atende desde o nível técnico até a pós-graduação, abrangendo diversas modalidades:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Informática, Agroindústria e Meio Ambiente.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária, Agrimensura, Florestas e Redes de Computadores.

Modalidade	Cursos
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Pesca, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas e Licenciatura em Educação do Campo.
Pós-Graduação	Parfor e Parfor Equidade, Programa FOrma Pará voltados a Licenciatura em Educação do Campo. Especializações nas áreas da Educação do Campo, Ciências da Natureza e Produção Agrícola e Mestrado e Doutorado voltados para o Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares e Educação.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente **2.500 a 3.000 alunos** matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de **250 a 300 profissionais**, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Um dos diferenciais do Campus Castanhal é o seu compromisso social com as populações tradicionais e do campo. O campus atende:

- **Agricultores Familiares:** Através de cursos de extensão e assistência técnica.
- **Comunidades Quilombolas:** Com projetos de inclusão e educação profissional.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo formação técnica específica e apoio ao desenvolvimento de tecnologias sociais.
- **Povos Ribeirinhos:** Integrando o conhecimento tradicional às práticas científicas modernas.

IFPE - CAMPUS IGARASSU

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/igarassu/imagens/a1185d11-bc2b-453d-b2af-6cfe-ae8fd86f.jpeg>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPE Campus Igarassu atua como uma unidade estratégica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Litoral Norte de Pernambuco, consolidando-se como um pólo fundamental de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e inovação. Enquadrado na Tipologia (70/45), o campus destaca-se por sua forte integração com o arranjo produtivo local, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para ofertar uma qualificação pública e gratuita voltada às áreas de tecnologia, gestão e negócios. Para dar suporte a essa formação omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura moderna, que conta com laboratórios de informática avançados, biblioteca e espaços de convivência voltados ao estímulo do empreendedorismo e da economia local.

Instalado em uma região geográfica estratégica, o campus atua como um polo de transformação e inserção social para os municípios de Igarassu, Itapissuma, Itamaracá, Goiana e Abreu e Lima. Embora sua atuação esteja conectada ao contexto urbano e industrial do Litoral Norte, a instituição assume um profundo compromisso social com as populações tradicionais e do campo por meio de suas ações de extensão. Desse modo, o campus articula o diálogo de saberes com jovens da rede pública, trabalhadores rurais, comunidades pesqueiras artesanais do litoral e famílias camponesas e assentadas da Reforma Agrária da região. Ao integrar programas de formação continuada e apoiar os movimentos sociais parceiros, o campus utiliza o letramento digital e a apropriação tecnológica como ferramentas de empoderamento, superação de desigualdades históricas e preservação da memória coletiva e da identidade cultural dos sujeitos do território.

Endereço: Rodovia BR-101 Norte, Km 45, s/n - Saramandaia, Igarassu – PE. CEP: 53900-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus concentra-se no Eixo de Informação e Comunicação, além de Gestão e Negócios. O campus é peça-chave na qualificação de mão de obra para o setor de serviços e tecnologia da região, focando em:

- Desenvolvimento de Software e Sistemas.
- Gestão Empresarial e Logística.
- Suporte e Infraestrutura de Redes.
- Educação Inclusiva e Tecnológica.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e de qualidade, estruturada da seguinte forma:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Informática para Internet.
Técnicos Subsequentes	Informática para Internet e Logística.
Graduação (Ensino Superior)	Tecnologia em Sistemas para Internet e Tecnologia em Gestão da Qualidade.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especializações voltadas para Gestão de TI e Educação.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 800 a 1.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 80 a 110 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Um dos diferenciais do Campus Igarassu é sua atuação voltada para a inclusão socioprofissional no contexto urbano e industrial do Litoral Norte. O campus atende:

- **Jovens da Rede Pública:** Proporcionando formação técnica de alto nível para estudantes egressos de escolas municipais e estaduais.
- **Trabalhadores do Setor Industrial e Logístico:** Através de cursos de qualificação e extensão que atendem às demandas das empresas instaladas no entorno.
- **Empreendedores Locais:** Com projetos de extensão que visam a digitalização e a melhoria de processos em pequenos negócios da região.
- **Pessoas em Vulnerabilidade Social:** Por meio de programas de assistência estudantil e projetos de inclusão digital.

IFPE - CAMPUS BARREIROS

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://portal.ifpe.edu.br/barreiros/wp-content/uploads/sites/11/2023/05/e85e4398-120f-44e4-8a02-641cb7a4ddc2.jpeg>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPE Campus Barreiros atua como uma unidade de excelência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Litoral Sul de Pernambuco, consolidando-se como um polo estratégico para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico da região. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus funciona em um robusto regime de Escola-Fazenda, estrutura que permite a materialização direta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração intrínseca entre teoria e prática. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura robusta, contando com amplos setores de produção animal e vegetal, laboratórios de química e biologia, alojamentos estudantis para acolher os discentes nos períodos de alternância e diversas áreas de experimentação técnica e agroindustrial em campo.

A unidade está estrategicamente localizada em uma zona rural, cenário que facilita o contato direto com a Zona da Mata e com as dinâmicas ambientais e produtivas dos ecossistemas costeiros da região. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo compromisso social do campus com os Povos do Campo, das Águas e das Florestas, impulsionando o diálogo de saberes com agricultores familiares por meio de tecnologias sustentáveis, o fortalecimento de assentados da Reforma Agrária e o atendimento a trabalhadores historicamente ligados ao contexto da monocultura da cana-de-açúcar. Através da articulação com movimentos sociais parceiros e da realização de iniciativas de formação continuada, como o programa Escola da Terra e os Seminários de Agroecologia e Educação do Campo, o campus assume seu papel transformador, convertendo a sabedoria camponesa e a identidade de comunidades quilombolas e tradicionais em bases para a soberania alimentar e a resistência nos territórios.

Endereço: Rodovia PE-60, Km 14 - Zona Rural, Barreiros – PE. CEP: 55560-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico e tecnológico da Mata Sul Pernambucana, focando em:

- Agropecuária e Zootecnia.
- Agroecologia e Sustentabilidade.
- Tecnologia e Processamento de Alimentos.
- Formação de Professores (Licenciaturas).

Cursos Ofertados

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária e Alimentos.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária e Alimentos.
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Gestão Ambiental.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especializações e programas voltados para Educação do Campo e Tecnologias Ambientais.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.500 a 1.800 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 180 a 220 profissionais, distribuídos entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Assim como o modelo de referência, o Campus Barreiros possui um forte compromisso social com as comunidades rurais e tradicionais, atendendo especificamente:

- **Agricultores Familiares:** Por meio de programas de extensão rural e transferência de tecnologias sustentáveis.
- **Comunidades Quilombolas:** Localizadas na região da Mata Sul, com projetos voltados à valorização cultural e educação técnica.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo capacitação técnica para o fortalecimento da produção e comercialização agrícola.
- **Trabalhadores da Cana-de-Açúcar:** Buscando a diversificação produtiva e novas oportunidades de qualificação para o público historicamente ligado às monoculturas da região.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARFOR EQUIDADE: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Flavio Pereira
Mayco Bruno Cruz Costa
Rosemeri Scalabrin

1. INTRODUÇÃO

O presente relato compartilha a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), Turma do Parfor Equidade desenvolvida no município de Currálinho, vinculada ao IFPA/Campus Breves, em seu processo de instituição e desenvolvimento que envolve o período de agosto de 2024 a maio de 2025, na perspectiva de compartilhar os processos político-pedagógicos fundamentais na educação do campo, tais como: o processo de construção da parceria para a criação da referida turma; o processo seletivo especial com critérios próprios; a permanência com a garantia da bolsa e a formação por alternância ancorada na multidisciplinaridade que se materializa nos diferentes tempos e espaços de formação.

Nesta perspectiva, o relato tem fundamental importância para o campus e para o IFPA pelo fato de, na atual gestão 2024-2027, este Instituto ter criado o Setor de Educação do Campo, o qual tem se desafiado a coordenar o processo de reformulação da política de educação do campo e promover a unidade dos Cursos em educação do campo, como por exemplo: a Ledoc ofertada em seis Câmpus, devido a constatação de um certo distanciamento dos objetivos estratégicos da formação multidisciplinar, bem como a necessária ampliação na oferta de outros cursos ancorados na formação por alternância tanto no Ensino Médio Integrado (EMI) quanto no ensino superior em todos os Campus.

À luz disso, destaca-se aqui a própria natureza do PARFOR Equidade, ao se instituir como um programa de formação de professores alinhado às demandas específicas, graças ao reaparelhamento das estruturas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), após o término do governo de Jair Messias Bolsonaro.

Esse programa, entre outros, representa uma conquista para a Educação do Campo na medida em que oportuniza formação inicial e continuada de professores

ajustadas aos interesses da educação de populações e comunidades tradicionais. Sua conquista e implantação, no âmbito do IFPA/ Campus Breves representa um marco político que evidencia o compromisso social deste Campus com a oferta de políticas educacionais à valorização das culturas marajoaras.

Entretanto, este relato tem como objetivo compartilhar a vivência na turma da Ledoc Parfor equidade, pelo fato da mesma ser composta por estudantes residentes em comunidades ribeirinhas e quilombolas do município de Curalinho, localizadas em distância que variam entre 4 a 20 horas de barco. Já as distâncias entre os municípios de Breves e Curalinho são de 4 horas de barco até a cidade de Breves, sede do Campus.

Outro motivo se refere ao fato desta turma ter sido organizada respeitando os princípios e a concepção da educação “do e no” campo, e dos princípios da pesquisa, conforme presente na Resolução 081/2018:

§1º: **Trabalho como princípio educativo** corresponde à compreensão de que ele é estruturante do processo de hominização e expressão da cultura de homens e mulheres do campo e suas práticas produtivas e socioculturais que se constituem em elemento estruturante da matriz de formação.

§2º: **Cultura como princípio educativo** corresponde ao entendimento de que o desenvolvimento da prática pedagógica envolve atores sociais e culturais com identificação étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de deficiências, dentre outros, que expressam outras formas de estar no mundo e com o mundo.

§3º: **Pesquisa como princípio educativo** perfaz a compreensão de que a busca permanente da investigação é estruturante para a reinvenção de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a inovação e a construção de novo conhecimentos com vista a emancipação humana;

§4º: **Movimentos Sociais como princípio educativo** corresponde a compreensão de que os sujeitos do campo aprendem no processo de luta onde são autores históricas, sociais na organização por direitos a terra, trabalho, educação, dentre outros e intervêm nas políticas públicas em prol de um projeto societário inclusivo;

§5º: **Pedagogia da alternância como princípio educativo** representa a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão nas atividades dos Tempos Acadêmicos ou Escola e nos Tempos Comunidade ou Aldeia promotores da integração entre teoria e prática na escola e na comunidade, a inter-relação entre conhecimentos populares e escolares e o protagonismos dos sujeitos (estudantes, famílias, docentes) no processo de construção do conhecimento que tem como centralidade contribuir com a construção do projeto de desenvolvimento do campo.

§6º: **Agroecologia tem como princípio:** a agricultura orgânica, conservação do solo, manejo integrado de pragas, adubação verde, compostagem, agricultura sintrópica, policultura e outras práticas para um manejo sustentável.

Art.7º **Formação por Alternância** nos cursos do IFPA é desenvolvida a partir da perspectiva teórico-metodológicas de organização e condução do trabalho político-pedagógico em observância às realidades dos territórios, podendo ter temporalidades distintas que se alternam continuamente na comunidade ou aldeia e na escola, aqui compreendida como formação por alternância (IFPA, 2018).

Além disso, essa vivência se tornou possível com a criação do Parfor Equidade, como uma política do Governo Lula desenvolvida por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)

junto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada com objetivo geral de “formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos” (CAPES, 2024, p 1).

O programa tem como objetivos específicos fundamentais: 1) Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo; e 2) Fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo deste edital, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços.

Essa política representa inclusão social e educacional, que se inicia pelo processo seletivo e pela política de permanência expressa na bolsa assegurada aos estudantes indígenas, pardos, pretos, quilombolas e das populações do campo, bem como pela atuação pelos mestres tradicionais de saberes das culturas reconhecidos por organização indígena, quilombola ou das populações do campo ou segmento dos povos e comunidades tradicionais, no âmbito de sua respectiva comunidade como formadores convidados em disciplinas específicas.

A palavra inclusão pode ser entendida a partir de conceitos que envolvem perspectivas distintas, mas que se articulam. Segundo o Aurélio, inclusão significa “ato ou efeito e incluir”, quer dizer, está associada ao adjetivo “social”, por inserir ou adicionar pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Porém, se há pesos que estão fora, mas por direito deveriam estar dentro, é porque há exclusão de um direito.

Constata-se então que a exclusão é social de acordo com o dicionário significa “processo que levariam pessoas ou grupos postos ou deixados ao largo de dinâmicas societárias, a serem incluídos em tais dinâmicas”, pois inclusão social refere-se ao ato de igualdade entre os diferentes indivíduos independente da condição física, da educação, do gênero, da orientação sexual, da etnia, entre outros.

Nesta perspectiva, inclusão social “é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade”. Assim, representa o direito de integrar e participar das várias dimensões sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Já a inclusão educacional segundo Montoan (2006, p. 19) refere-se “a prática de inclusão de todos

independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escola e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Assim, representa a compreensão de que todos têm o direito de acesso ao sistema de ensino, sem segregação e discriminação: de gênero, religião, etnia, classe social, condições físicas e psicológicas, entre outras.

A educação inclusiva, segundo Khater; Souza (2018, p. 33):

(...) aponta para uma possibilidade legal de educação para todos, isto é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos. Desta forma buscamos o ideal de uma escola inclusiva que possa transformar não apenas a estrutura física, mas aspectos subjetivos como as atitudes e a mentalidade dos educadores e de todos os atores da comunidade escolar, para aprender a lidar com as diferenças.

Os autores destacam que a educação inclusiva representa o direito do acesso assegurando-se condições básicas para acolher os educandos em sua diversidade e respeitar as diferenças, mas também uma concessão que envolve os conceitos de diferença, igualdade, equidade, acessibilidade, permanência e êxito.

Encaminhada desde esses horizontes, ou desses marcadores de análises sociais, a educação imprime suas finalidades tendo como centralidade a promoção/instituição da reprodução das existências: plural, singular, material e simbólica, frente ao multiculturalismo constituinte da sociedade, a partir do qual a educação e a escola, numa perspectiva transgressora e anticapitalista, devem deixar-se interrogar.

Na direção disso, Candau e Moreira (2008), abordando sobre o multiculturalismo e como esse deve incidir em práticas pedagógicas, considerando as diferenças, reflete que a escola, para não continuar sendo um espaço de padronização e homogeneização da *monocultura* que se pretende dominante, deve ser organizada numa espécie de *ecologia de cruzamentos de culturas*.

Pois, a construção da diferença, no seio da modernidade, tem a ver com a manutenção da estrutura social dominante, em que a educação e a escola (compreendidas como aparelhos privados de hegemonia) na concepção gramsciana do termo, mobilizam/veiculam valores e princípios, em detrimento de outros, ao regramento social da ordem do dia, ou seja, da ideologia dominante. Sobre isso, Gadotti (2003, p. 31), adverte que a ideologia serve para:

[...] designar um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é *ocultar* um projeto social, político e econômico da classe dominante. A *ocultação*, dentro dessa acepção operacional de ideologia, é, portanto, um elemento fundamental de sua compreensão.

Por dedução se justifica e se explica que a escola, por meio das suas tratativas didático-pedagógicas, não se processa neutra ou despartada das dinâmicas que reproduzem a sociedade, em que pese seu escamoteamento. Daí que sua transformação, por outros paradigmas de sociabilidade humana, se faz precedida pelo advento da luta de classes, visto que é da passividade ou da adaptação ao que está “dado” que esse sistema se nutre, história adentro.

No que tange ao termo equidade, de acordo com o dicionário, esse revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra; representa disposição para reconhecer a imparcialidade do direito de cada indivíduo. Em sua etimologia a palavra equidade deriva do latim "*equitas, atis*", que significa julgamento justo.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), representa **resistência à Pedagogia do Capital**, que se expressa na forma de organização da escola, na padronização do currículo e do calendário escolar, na fragmentação do conhecimento que produz a formação para a acomodação.

Nesse sentido, e considerando as assertivas de Miguel Arroyo (2023), ao sublinhar que a educação tem a ver com a vida e o modo de reprodução das existências, significando dizer que para outros sujeitos, são necessárias outras pedagogias, a proposta político-pedagógica do programa em remissão prima pela **correção de desigualdades históricas existentes na sociedade**, em especial, no que se refere aos povos originários e as populações camponesas na perspectiva de promover **justiça social** e a **inclusão educacional**.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, no formato do PARFOR Equidade, em desenvolvimento no município de Curralinho-PA/Marajó, é emergente de demandas expressas pelos Movimentos Sociais, em particular, o Movimento Quilombola, que nesse ato pautou ao Estado, via IFPA/Campus Breves, a obrigatoriedade de oferta, fazendo cumprir responsabilidades prescritivas, por parte do Estado, no que diz respeito ao direito à educação, conforme prescrito no ordenamento jurídico-educacional.

O curso, conforme Projeto Pedagógico de Curso (PPC), se diferencia por apresentar um itinerário formativo de maneira transdisciplinar, quando as diversas áreas do conhecimento se articulam para interconectar saberes e práticas à escolarização numa perspectiva do desenvolvimento integral da condição humana.

Assim, sua escolarização habilitar os novos intelectuais orgânicos e militantes, para citar Gramsci, em diferentes áreas (Ciências Humanas: história, filosofia, sociologia, geografia e gestão; e Ciências da Natureza: química, física, biologia e gestão) para disputar os territórios de identidades e a escola desses lugares. Isso porque a particularidade ou a questão

de origem da Educação do Campo se reveste da luta em defesa da reforma agrária e, no interior disso, do modo camponês de pensar e reproduzir as existências.

Nesse horizonte, o currículo que vem sendo desenvolvido direciona-se à construção do saber tem sido corporificado pelos conhecimentos que diz respeito com as culturas locais, tornando ou dotando de sentido prático a escolarização e seus efeitos à reprodução do campesinato.

Para reforçar essa ideia, consideramos relevantes os apontamentos feitos por Arroyo (2015, p. 48), sobre a Educação do Campo, ao enfatizar que “[...] esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzem as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais”.

Nessa mesma direção, o autor acrescenta que:

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Idem (2015, p. 50).

Eis aqui uma das conquistas que esse relato destaca como preponderante: o protagonismo dos movimentos sociais apontando o direcionamento para a construção e efetivação da Educação do Campo e da escola que querem instituir desde e para sua reprodução cultural, pois conforme Gimeno Sacristán (2013), é disso que se trata o currículo.

Infere-se disso, e a história assim o confirma, que a conquista e a garantia de direitos fundamentais só se efetivam, de fato e de direito, mediante ao protagonismo daqueles que reivindicam para si a titularidade do direito a ter direito. Isso porque cabe “ao povo dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural”, Freire (2022, p, 29), de reprodução de si. No relato em referência, a luta dos trabalhadores (a) fez-se no sentido de pensar um projeto de educação, cujo conteúdo e forma, fossem articulados aos processos de produção.

2. METODOLOGIA

A turma da Ledoc Parfor Equidade de Curalinho é composta por 30 estudantes, sendo 11 quilombolas e os demais ribeirinhos e agroextrativistas.

A criação da turma se materializou pelo Termo de Cooperação Técnica entre a O IFPA/Campus Breves e a Prefeitura Municipal de Curalinho, o que viabilizou a oferta no curso no referido município compartilhando responsabilidades entre ambas as partes. Esse

instrumento representa – formalmente a garantia do direito à educação e, em particular, da Educação dos povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Para isso, o IFPA/Campus Breves criou a Coordenação da Educação do Campo, com a função de coordenar uma comissão composta por professores, técnicos e pessoas da comunidade para pensar a proposta da oferta e sua formatação metodológica. Esta instituiu os trabalhos de maneira a pensar a proposta curricular, os sujeitos, a metodologia dos tempos formativos, as formas de acesso, e sua localização. Esses elementos conduziram as “lentes” que nos fizeram compreender que a proposta formativa do PARFOR Equidade se movimenta a partir de outras epistemologias, porque o seu público assim a demanda, e, por extensão disso, incorre para a desestruturação da cultura dos privilégios que, dogmaticamente, atravessou espaços e tempos históricos.

Essa comissão também discutiu sobre a questão do acesso e permanências, que o PARFOR Equidade adota nas suas tratativas de oferta, por entender que o diferencial metodológico está, sobretudo, na forma de como opera os procedimentos de seleção do público inerente à sua razão de ser, enquanto programa específico. Assim, o processo seletivo se deu com critérios próprios de modo a assegurar o acesso àqueles que historicamente tiveram os direitos de acesso à escolarização negados pelo Estado brasileiro.

Esse processo foi imprimindo justiça social com tratativas diferenciadas aos desiguais, por meio de Processo Seletivo Especial (PSE), para garantir que sua oferta alcançasse, de fato, o público demandante. Assim, as inscrições das estruturas internas do IFPA, se deslocaram para as comunidades ribeirinhas e quilombolas, indo ao encontro dos sujeitos, pois a realidade desses povos, na particularidade do Marajó, exigiu adequar as formas de acesso às políticas públicas conforme o público demandante.

Esse processo esteve em conformidade com os dispostos da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei 9394/96, quando em seu artigo terceiro, inciso I sustenta que a educação será garantida mediante princípios, dentre outros, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, o PARFOR Equidade se constitui num importante programa de reparação das desigualdades, frente ao estado “democrático” de direito.

Esse dispositivo confere legalidade e justiça social ao PSE, quando se trata de garantir direitos iguais a sujeitos na medida das suas condições socioeconômicas e culturais, bem com a garantia de bolsa aos estudantes. Isso implica dizer respeito sobre o princípio de isonomia que deve reger no trato à igualdades, desde o reconhecimento das diferenças, ou seja, conferir tratamento diferenciado aos não iguais, no que se refere ao seu contexto socioeconômicas e culturais, mas iguais porque portadores das mesmas oportunidades

Essa experiência coloca no centro do debate, para o aprofundamento teórico-filosófico, as conquistas da luta da classe trabalhadoras, bem como sua vigilância no que diz respeito às políticas de acesso e permanência, asseguradas como um direito, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394/1996, para que corpos marginalizados e alijados do direito de ser possam frequentar a escola e ter acesso ao saber elaborado historicamente pela humanidade.

A formação por alternância na turma Parfor Equidade - Currão/Marajó, tem sido desenvolvido a partir de um novo processo, em que tem destaque os princípios e finalidades da educação do campo com o mundo do trabalho e da cultura dos discentes, quando os tempos de escolarização: Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC), promovem o desenvolvimento da proposta teórico-metodológica alinhada às práticas e aos modos de vida desses sujeitos.

Nisso, a Pedagogia da Alternância ocupa centralidade, como forma de encaminhar os processos formativos, pois garante que a organização do trabalho pedagógico aconteça de maneira associada ao movimento da vida, e não despartada/abstraída como acontece na escola que se volta ao mercado de trabalho. Essa proposta teórico-metodológica concebe a escola e suas tratativas didático-pedagógicas nos horizontes de uma educação que se processa omnilateral e, por isso mesmo, se faz transgressora e contra hegemônica. Daí que a escolarização levada a efeito nos pressupostos metodológicos da PA, não se resume à instrumentalização escolar. Trata-se, pois, de um projeto de sociedade, vez que a educação reflete o modo de como a sociedade se organiza, através das dinâmicas e embates sociais, e, portanto, formata a educação de maneira a retratar sua sociogênese.

3. DISCUSSÕES

O ponto alto da vivência tem sido a formação por alternância viabilizada pelos tempos e espaços distintos de formação em que nos **tempos-comunidade** os estudantes realizam estudo, pesquisa, eventos e, também, ressignificam a atuação na escola por meio do desenvolvimento do Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT) nas comunidades em que estão inseridos, em cada período letivo. Esse processo ocorre por meio do diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais das comunidades e das escolas do campo, das águas e das florestas.

A utilização do Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), é fundamental para os licenciandos, pois oportuniza que os estudantes conheçam o território e a própria escola, a partir das lentes dos moradores da comunidade, bem como o necessário vínculo da escola

com o território conforme assegurado na Resolução 01/2002 que define as diretrizes operacionais da educação básica do campo. É comum os relatos de estudantes reconhecendo o quanto desconheciam sobre a historicidade local, dos saberes e práticas tradicionais existentes e dos processos organizativos e produtivos que geram a sucessão familiar.

O acompanhamento das atividades de tempo comunidade realizada pelos docentes se configura como espaços de conhecimento da realidade pelos docentes e de relato sobre as atividades em cursos e apresentação das dificuldades, em especial sobre a realização e registros das pesquisas, visto que a prática da pesquisa, da reflexão e da sistematização ainda é incomum mês mesmo das escolas do campo no âmbito da educação básica.

Os **Tempos-Acadêmico/Escola-retorno** correspondem a sistematização das pesquisas realizadas no decorrer do tempo comunidade e sua socialização com os docentes que atuam em cada período letivo, denominados de Seminário de Sistematização e Socialização do TC ou Socialização.

A sistematização nos tempos-acadêmico/escola-retorno possibilita a produção de reflexões críticas e de sínteses entre o trabalho, a cultura e ciência, articulando os conhecimentos pessoais, de sua família e da comunidade, com os conhecimentos sobre a realidade e os conhecimentos técnico-científicos (Kuenzer; Lima, 2023, p. 528).

A socialização das pesquisas nos tempos-acadêmico/escola-retorno promovem a capacidade de interpretação da realidade e de expressão/oralidade dos licenciandos, refletida a partir das síntese produzidas coletivamente na turma e, ainda, oportunizam a materialização dos princípios da educação do campo, com destaque para a pesquisa como princípio educativo e estratégia pedagógica visto que possibilita que os professores reorganizem os planos de ensino, à luz dos resultados das pesquisas, o que requer compromisso coletivo docente, no sentido de abordar os elementos que vieram das pesquisas discentes, com as experiências da docência e atuação em espaços comunitários dos estudantes, os saberes da tradição e os conhecimentos científicos, o que promove a análise a partir dessa triangulação, mediatizada pela reflexão crítica, o que gera a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, os **Tempos-Acadêmico** oportunizam o estudos realizado na instituição de ensino, por meio das atividades acadêmicas presenciais dos componentes curriculares do período letivo, sem perder a relação entre os conhecimentos produzidos nos tempos-comunidade e o necessário aprofundamento à luz das teorias, com o intuito de promover o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão com base na realidade, através do estudo, de atividades práticas refletidas, analisadas e compartilhadas por meio da construção de maquetes, memoriais, oficinas, visitas e trabalhos de campo,

desenvolvimento de práticas interdisciplinares, entre outras, cuja realização ocorrem por meio de práticas educativas inovadoras/progressistas.

Os espaços de restituição das pesquisas, denominadas de “Partilha de Saberes” e dos Seminários realizados na comunidade, aproximam os estudantes da comunidade ao mesmo tempo em que oportuniza que crianças, jovens e adultos (re)visitem a história da comunidade, (re)conheçam as formas de (re)existência e de produção da vida, (re)valorizem as culturas e produzam novos conhecimentos que contribuam para a permanência no território, mas também percebam a necessidade da resistência coletiva.

Esse espaço de partilha dos resultados das pesquisas, sistematizadas e refletidas à luz de outros conhecimentos, oportuniza que os estudantes passem a vivenciar essa relação entre ensino, pesquisa e extensão de forma intrínseca no curso da Ledoc.

Nas atividades de tempo-comunidade os licenciandos são incentivados a ter um registro pessoal, uma espécie de diário de bordo, além da produção de registros fotográficos e de vídeos, a fim de que possam se engajar, escrever a sua história e a realidade do território a fim de instrumentalizar a integração de conhecimentos (Renier, 2020).

Esse processo possibilita a materialização daquilo que Paulo Freire denominou da necessária relação entre o conhecimento da realidade, o conhecimento dos educandos e das pessoas da comunidade discutidos nos ciclos de cultura e os conhecimentos das diferentes áreas.

Corroborando, Iberfor; Oie (2000, p. 73), destacam que a formação por alternância é:

[...] uma proposta de ensino-aprendizagem que transforma situações de trabalho em situações de aprendizagem, gerando um processo de formação flexível e permanente a partir da capacidade para aprender em e para o trabalho, e para detectar, por parte dos sujeitos participantes, suas necessidades de formação.

A materialização da formação por alternância promove o ensino integrado e a emancipação social, porém ela se encontra em disputa no seio das instituições educativas como o IFPA, havendo ainda muita resistência dos docentes.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

O resultado alcançado parcialmente (devido a turma ser recente e se encontrar em processo de desenvolvimento com a turma do Parfor Equidade Currallinho) tem conseguido promover a formação crítica, a autonomia intelectual dos licenciandos e o fortalecimento do protagonismo no decorrer do percurso formativo.

Nesse processo, os estudantes que são docentes já estão auto a ressignificar as práticas e problematizam a ausência de um currículo construído coletivamente e de calendário escolar diferente das escolas das áreas urbanas, bem como o funcionamento da escola do campo, com vista a transformação de realidade.

5. REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria; ANTÔNIO, Flávio Moreira. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. – 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. - 13 ed. - 1991. São Paulo: Cortez, 2023.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, Santa Maria, p. 523-536, set. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8989> Acesso em: 07 dez. 2020. »

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8989>

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RENIER, S. L'alternance comme expérience: formative, sociale et vitale. **Revista Humanidades e Inovação** Palmas, v. 7, n. 12. 2020.

CAPÍTULO 8

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS RURAL DE MARABÁ/IFPA: O SENTIDO DA FORMAÇÃO MULTIDISCIPLINAR PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Shuama Tamara do Nascimento Sobrinho
Rosemeri Scalabrin
Dalcione Lima Marinho

1. INTRODUÇÃO

O presente relato compartilha a experiência desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Pará (IFPA)/Campus Rural de Marabá (CRMB), nos anos de 2023 e 2024 e fundamenta-se, em termos metodológicos, na concepção de educação que constitui e estrutura o Movimento de Educação do Campo que é a vinculação da escola com os processos sociais vividos fora dela, por meio da alternância entre Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC).

A experiência teve como objetivo refletir sobre os avanços da relação entre teoria e prática no TA e no TC, em especial, por ter identificado que o resultado das pesquisas de TC não estavam sendo compartilhada com todos os docentes, devido sua realização ser no início do semestre quando deveria ser realizada no mês anterior para dar tempo de instrumentalizar o planejamento docentes. Como consequência disso, os planos de ensino nem sempre dialogavam com as questões trazidas pelos estudantes, o que acaba por comprometer a materialização da pesquisa como princípio educativo.

A relação entre teoria e prática é condição *sine qua non* na LEDOC. Discutindo sobre a questão, Candau e Lelis (2001, p 63) destacam que a unidade teoria e prática não permite tratá-la como componentes isolados por serem dois componentes indissolúveis das “práxis”, de modo que “a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma”. Nesse sentido, “a prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável”.

Discutindo sobre a pesquisa como princípio educativo e pedagógico Demo (2003, p. 2) destaca que: “educar pela pesquisa tem como condição primeira que o profissional da

educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”.

A proposta da Licenciatura em Educação do Campo foi construída em 2004, a partir de uma parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira, 2011).

Em 2007, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), adotando como referência o projeto da UFMG, criou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), uma das respostas à demanda apresentada na II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada no ano 2004, de um perfil de professores para a atuação por área de conhecimento nas escolas do campo, prioritariamente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com Molina (2011, p. 361):

A proposta geral deste curso integra alguns conjuntos de aprendizagem profissionais básicos de formação para a educação do campo: *Docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento (...)*; *Gestão de processos educativos escolares*, entendida como a formação para a educação de sujeitos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo; *Gestão de processos organizativos escolares*, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implantação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (MOLINA, 2011, p. 361).

A finalidade da educação no campo é promover uma formação integral dos estudantes que vivem em áreas rurais, levando em consideração as particularidades e desafios de cada contexto, com vista a superação das desigualdades, fortalecer a cultura e a identidade das comunidades, reconhecendo e respeitando seus saberes, fazeres e tradições, formar cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e atuar de forma responsável e autônoma no meio social e político, contribuir com o projeto de desenvolvimento sustentável das comunidades, valorizando a agricultura familiar, a agroecologia, a preservação ambiental e a sustentabilidade, bem como promover a inclusão educacional e social.

Como consequência do acúmulo na oferta de cursos de formação de professores do campo, a UFMG e mais três universidades públicas - Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) – foram convidadas pela Secad/MEC para desenvolver projetos-pilotos no âmbito do Procampo.

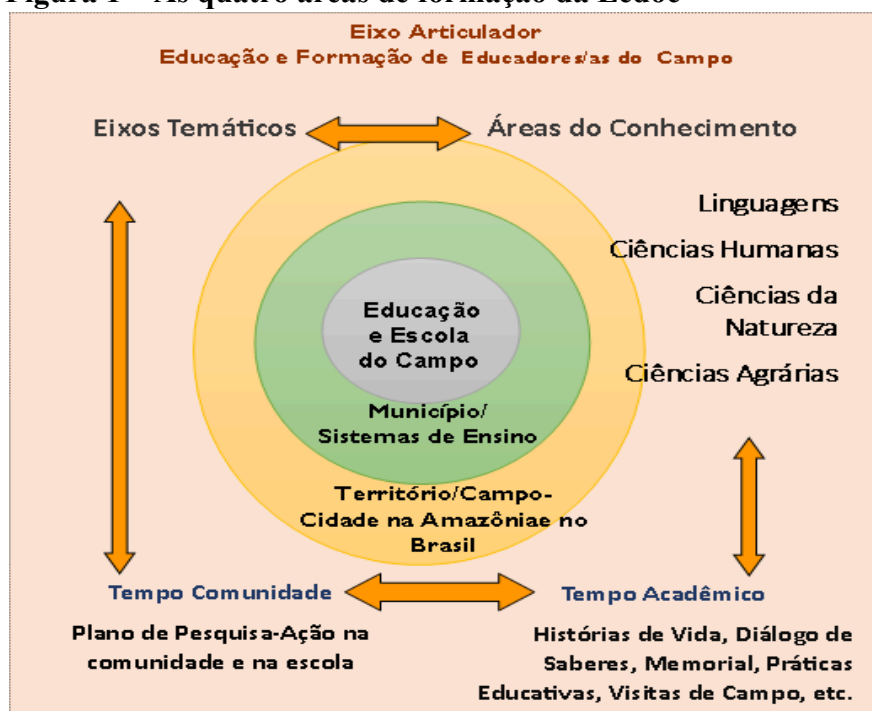
A partir das experiências oriundas dos três projetos-pilotos, a Secad/MEC lançou três editais de convocação às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (Editais nº 02, de 23 de abril de 2008, nº 09, de 29 de abril de 2009 e nº 02, de 31 de agosto de 2012). para a apresentação de propostas para a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No IFPA-CRMB, a Ledoc a primeira turma foi desenvolvida no período de 2009-2013, a partir do primeiro edital da Secad/MEC e envolveu seis Câmpus através do FORCAMPO e 2011-2015 através do PARFOR. Após a avaliação externa o Curso foi aprovado e sua oferta passou a ser regular.

Em 2017, o Conselho Superior (CONSUP) do IFPA, aprovou a permanência dessa graduação no quadro de cursos regulares, sendo a primeira constituída em 2018, por meio da oferta de 60 vagas, em um currículo que confere ao egresso a habilitação nas áreas de Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais.

O curso é constituído por oito eixos temáticos organizados a partir do TA e TC, conforme apresentado no quadro a seguir, sendo que nos dois primeiros anos o foco da formação é a busca pela compreensão do território, onde os estudantes (OU SERIA ESCOLAS?) encontram-se inseridos e nos dois últimos, a atuação ressignificada dos estudantes nas escolas do campo, por meio de pesquisas e ações voltadas para as práticas docentes, o estágio-observação e estágio-regência.

Figura 1 – As quatro áreas de formação da Ledoc



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA-CRMB, 2021).

Como pode ser observado na Figura acima, o currículo do curso está organizado a partir da alternância entre TA, que ocorre no IFPA-CRMB e TC, que acontece nas comunidades em que os estudantes estão inseridos ou escolheram para desenvolver as atividades, pois é fundamental que os licenciandos compreendam as realidades e as necessidades dos sujeitos do campo, de modo a formar profissionais capaz de romper com a educação urbanocêntrica existente nas escolas do campo, e desenvolver uma educação contextualizada que parte da realidade e contribua na construção do projeto de campo ancorado no desenvolvimento sustentável multidimensional (IFPA-CRMB, 2009).

O curso tem como princípios pedagógicos: a formação contextualizada; a realidade como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípios e pedagógico, a indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento; e a produção acadêmica para a transformação da realidade (CRMB, 2009).

Para isso, tem sido fundamental a compreensão acerca do necessário aprofundamento teórico e o desenvolvimento do ensino em atividades comuns a todas as áreas de através de reflexão sobre a epistemologia da ciência e suas respostas às demandas sociais em cada momento histórico, que envolve as possibilidades do conhecimento e as formas do saber: senso comum, ciência e bom senso, como conhecimento, vontade de poder e vontade de verdade, a ciência e o projeto da modernidade/colonialidade na perspectiva de construir epistemologia fronteiriça, rumo à ‘ecologia dos saberes’ e “educação do campo e a pluridiversidade epistêmica.

No desenvolvimento a **área de Ciências Humanas e sociais**, busca-se desenvolver a consciência cidadã dos estudantes, abordando temas como direitos humanos, participação política e democrática, mas também são observados aspectos socioculturais, história e geografia do meio rural, identidade e cultura das comunidades camponesas, questões de gênero e raça, políticas públicas para melhorar a qualidade de vida. Nesta perspectiva, promove

O estatuto epistemológico das ciências humanas; a ciência dos fatos sociais, a ciência social compreensiva e a ciência como prática social; Foucault: a sociedade e as relações de poder; Freud e Guattari: a sociedade vista pela dimensão subjetiva; Bourdieu e o poder simbólico. Ciências Sociais e Razão Subalterna (Marabá, 2021, p. 9).

A área de **Ciências Agrárias e da Natureza** busca desenvolver formas de trabalhar os processos educativos presentes nos processos produtivos em integrados com a química, a física e a biologia articulando ações ensino, pesquisa e extensão a partir das pesquisas em

laboratório vivo com tudo o que é necessário para desenvolver o conhecimento necessário, para a resolução dos problemas do território. Na perspectiva epistemológica a área busca refletir sobre:

O desenvolvimento histórico da agricultura, relacionando com elementos da química, física e biologia. Agricultura pós-revolução industrial e a trajetória das ciências agrárias até a 'revolução verde'. Etnociências e o diálogo com os saberes locais. Paradigmas emergentes das ciências naturais e agrárias. Agroecologia como um novo paradigma (Marabá, 2021, p. 75).

A área de Língua Portuguesa, Arte e Literatura, busca desenvolver conhecimento e domínio da leitura, escrita, oralidade e compreensão textual, utilizando diferentes recursos como a literatura regional, a oralidade e a escrita com foco em temáticas voltadas para o campo, abordada temáticas relacionadas à música, dança, artesanato, festividades, culinária, contos e lendas, resgatando e valorizando os costumes populares, ancorada na epistemologia das linguagens e letras pelas:

Teorias da linguística: implicações para concepções e ensino de línguas. A ciência linguística e a questão ética. Políticas de língua e Estado. Linguagem, sujeito e poder. As ideias linguísticas do círculo bakhtiniano. Definições de literatura. Teorias da literatura: formalismo russo, *new criticism*, estruturalismo, crítica marxista e estética da recepção (Marabá, 2021, p. 75).

A Ciência Matemática e a Tecnologias de Informação e Comunicação se amparam na epistemologia em que a formação visa assegurar a compreensão sobre:

As Tendências Metodológicas no Ensino de Matemática (etnomatemática, modelagem; resolução e problemas); o processo de ensino e aprendizagem de matemática e seus elementos; Alfabetização Matemática e Numeramento; a pesquisa em Educação Matemática (Marabá, 2021, p. 78).

O curso também contempla componentes da Educação do Campo voltadas para a valorização da cultura local e da cultura popular e a integração e conhecimentos.

Essa integração possibilita construir uma visão integrada da realidade do campo e possibilita a compreensão do território onde a escola está inserida, seus sujeitos e suas necessidades, de modo que a escola atue comprometida a atender essa realidade e contribua com a transformação social local, na perspectiva de valorizar a cultura e os saberes locais, promovendo uma educação contextualizada e articulada a Sustentabilidade do campo, onde são trabalhados conceitos de manejo de recursos naturais, preservação ambiental, importância da agroecologia e desenvolvimento sustentável.

Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo não se limita apenas à formação docente, mas também profissionais capacitados para atuar na como gestão escolar e

de espaços comunitários, onde o campo é visto como: “um campo de oportunidade que dinamiza as relações humanas através da criação de condições sociais de existência e das conquistas da sociedade humana para além dos limites fora da cidade” (Brasil, 2001, p. 1).

Nessa perspectiva, a formação de professores do campo, significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo, os quais historicamente foram excluídos do direito e educação, mas principalmente a possibilidade de as escolas ajudarem a construir um projeto de campo pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma e com um currículo que atenda às necessidades locais.

No Estado do Pará as primeiras turmas tiveram início em 2009 e foram ofertadas e seis *Campi* (Abaetetuba, Altamira, Castanhal, Belém, Marabá e Santarém) por meio do Programa Nacional de Formação de Professores (PROCAMPO) financiado com recursos do Governo Federal; a segunda turma em 2011, somente no Campus Rural de Marabá em parceria com a Associação de as Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR), financiada pelo recurso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual foi criado em 2010 como programa emergencial para formar professores em exercício nas redes públicas de educação básica atendendo a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2. METODOLOGIA

A organização do curso fundamenta-se na formação por alternância no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a qual articula, de forma intrínseca, dois tempos e espaços de formação: os Tempos-Acadêmico e os Tempos-comunidade.

Os Tempos-acadêmicos iniciam com a sistematização e socialização das pesquisas das pesquisas realizadas nos Tempos-comunidade anterior e se desenvolve com a teorização dos problemas, conflitos e contradições encontradas e reflexões sobre apontamento de possíveis soluções, o que viabiliza a vivência da pesquisa como princípio educativo.

Os Tempos Comunidades são compostos por atividades de estudo, de pesquisa e de intervenção. Esta última se caracteriza pelas reuniões de orientação e acompanhamento das atividades, restituição das pesquisas e seminários de educação do campo envolvendo professores da rede municipal, poder público e professores do campo, além da transformação das práticas educativas nas escolas do campo quando os estudantes já são docentes ou nos movimentos sociais.

Nessa perspectiva, os Tempos-Comunidade se constituem em eixo central, pois do ponto de vista do conhecimento do território viabilizam o distanciamento do olhar, quer dizer,

promove o olhar crítico sobre a realidade possibilitando perceber os saberes e práticas que constroem conhecimentos e promovem a sucessão familiar, um desafio dos tempos atuais presentes no território.

O calendário letivo com outra temporalidade visa assegurar um tempo de estudo, pesquisa e trabalho nas comunidades onde os estudantes estão inseridos e se materializa pela relação ensino, pesquisa e extensão, onde ocorre a relação teoria e prática nos dois tempos.

Nesta perspectiva, o calendário letivo do Tempo Acadêmico, ocorre em períodos distintos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Atividades realizadas nos anos de 2023 e 2024 na Ledoc do IFPA-CRMB

Tempo formativo	Local/Pólo	Atividades	Período	Participantes
TA	Ledoc / Campus Rural de Marabá	Seminário sobre o eixo temático; Seminário de sistematização e socialização do TC; Componentes curriculares.	Julho/Agosto de 2023; Janeiro/Fevereiro de 2024	Estudantes e professores
TC	Novo Repartimento Parauapebas Eldorado Jacundá Itupiranga Nova Ipixuna Terra Indígena Mãe Maria Rio Preto Quilombo Igarapé Preto	Reunião de orientação das atividades de TC;	Setembro/Outubro de 2023; Março/Abril de 2024	Estudantes de cada pólo e representação de professores do IFPA-CRMB
	Comunidades onde os estudantes residem	Partilha de Saberes; e, Seminário de Educação do Campo nos municípios dos estudantes	Novembro/Dezembro de 2023; Maio/Junho de 2024	Estudantes em suas comunidades e eventual participação de docentes do campus

Fonte: Elaboração feita pelas autoras.

Outro elemento que tem centralidade nessa vivência e se articula estrategicamente é a forma de entrada dos docentes (lotação) que se desenvolvem de forma distinta dos demais cursos, uma vez que os componentes curriculares são desenvolvidos em bloco, um após o outro, a partir de uma sequência didática que promove a construção do conhecimento.

Neste percurso formativo, nos quatro primeiros semestres os estudantes passam a conhecer melhor o território em que vivem a luz do olhar dos sujeitos da comunidade, por meio de entrevistas sobre a história da comunidade e da escola, conflitos agrários, movimento

sociais existentes na comunidade/município/região e seu papel no fortalecimento das lutas sociais e do acesso às políticas públicas; saberes e práticas tradicionais; processos produtivos e trabalho no campo entre outras questões que envolvem o território.

Essas pesquisas são sistematizadas e compartilhadas em todos os eixos/semestre do Curso, sendo o primeiro componente do semestre do Curso e subsidiam a atuação docente em cada semestre, pois enquanto os estudantes estão em atividades de tempo comunidade, os docentes realizam momento de formação continuada e planejamento coletivo onde compartilham as estratégias de atuação visando assegurar a integração entre as áreas. Assim, o Plano de ensino de cada docente a cada semestre vai sendo revisitado a partir do resultado das pesquisas.

A partir do II semestre os estudantes também realizam a restituição das pesquisas (partilha de saberes) realizadas do TC e refletidas do TA, junto às comunidades onde realizaram as pesquisas, e com isso, ao mesmo tempo em que fortalecem a comunidade, se fortalecem como lideranças locais. No decorrer de cada TC os estudantes se reúnem nas microrregiões, denominadas de pólos, com professores onde apresentam o estágio das atividades em realização e as etapas já realizadas das pesquisas, bem como as dificuldades para sua finalização ou produção do relatório.

3. DISCUSSÕES

O percurso formativo envolve o seguinte ciclo semestre a semestre: formação continuada e planejamento coletivo docente, construção do plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), encaminhamento do PEPT, realização do tempo comunidade para o desenvolvimento das atividades de estudo, de pesquisa e de Extensão pelos estudantes; tempos acadêmicos composto pelo seminário do eixo, seminário de Sistematização e componentes curriculares de cada semestre.

As práticas educativas desenvolvidas pelo corpo docente têm como centralidade a materialização da concepção de educação do campo, o que perpassa pela realização das atividades de tempos-comunidade pelos estudantes nas comunidades onde vivem, em articulação com as atividades de tempos-escola, mediadas pelo diálogo entre os conhecimentos populares e científicos.

Nesse processo, a centralidade das ações de tempos-comunidade no curso está na (re)elaboração coletiva dos Planos de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), a sistematização das pesquisas de modo que todos os docentes se apropriem dos resultados das pesquisas e as

utilizem nos componentes curriculares a cada semestre e as atividades de acompanhamento dos tempos-comunidade, tanto de orientação quanto nos Seminários e partilhas de saberes.

Nos tempos-escola, a formação e o planejamento coletivos tem promovido a integração em cada área e entre áreas, facilitando o processo de construção do conhecimento estudantil.

As reflexões produzidas nos tempos comunidades têm oportunizado a produção de resumos expandidos pelos educandos, bem por cadernos curriculares ou artigos.

Os pontos altos da formação por alternância podem ser percebidos nas seguintes questões: 1) Abordagem multidisciplinar, uma vez que o Curso busca formar professores capazes de atuar em áreas de conhecimento específicas, como humanidades ou natureza, considerando a realidade social e cultural dos povos do campo; 2) Formação por alternância, cuja metodologia adotada permite a articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão e forma intrínseca favorecendo a relação entre o espaço escolar e a comunidade de origem dos educandos; 3) formação dos licenciados com foco na compreensão no território e intervenção na escola no sentido de construir a escola do campo, rompendo com a forma de funcionamento da escola atual, seu currículo e calendário escolar, de modo a ajudar a construir um projeto de campo que prioriza a formação crítica e autônomos, em que os sujeitos são capazes de ler o mundo e atuar na sociedade.

A principal tarefa está na desconstrução de paradigmas hegemônicos, para o que a educação do campo enfrenta o desafio de superar concepções tradicionais de ensino e promover uma abordagem mais contextualizada e relevante para os povos do campo, bem como na superação das resistências dos docentes em relação à concepção inovadora que esses cursos trazem.

O impacto e relevância estão na formação de professores críticos e reflexivos com educadores capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na realidade do campo, contribuindo para a transformação da sociedade e da vida das pessoas, a partir do desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas pela elaboração coletiva de conhecimentos, considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso representa um avanço histórico para a Educação brasileira ao formar um novo profissional, amparado em uma formação multidisciplinar, que passa a atuar nas escolas do campo com o olhar para o território, tendo-o como ponto de partida e de chegada no processo de escolarização das populações do campo, das águas e das florestas.

O relato aponta a necessidade de fortalecimento de estratégias contínuas que fortaleçam práticas docentes no compartilhamento da percepção das pesquisas realizadas pelos estudantes em cada tempo escola, reflexão essa que antecede o TA, portanto que compunha sempre o momento de planejamento coletivo docente, de modo que os resultados norteiam a produção e compartilhamento dos planos de ensino em cada semestre, para materializar a pesquisa como princípio educativo e pedagógico.

Nesse sentido, a vigilância pela permanência da coletividade, quer dizer, pela vivência das tomadas de decisão no âmbito dos colegiados dos cursos, permeados por estudos e reflexões que promovam a formação de quem forma, como condição para a construção de avanços ainda necessários no percurso formativo do Curso na busca da multidisciplinaridade e da coerência entre a política em que se encontra a educação do campo e as práticas docente.

Acredita-se que a pesquisa com egressos é uma estratégia central para identificar os avanços que a formação nas Ledocs tem promovido nas escolas do campo e nos territórios onde elas estão inseridas.

O desafio que permanece é o envolvimento de todos os docentes na formação continuada, planejamento coletivo, reuniões do colegiado e do NDE onde se constrói a política e se reflete avanços, mas também limitações e desafios presente no percurso formativo, que requerem a compreensão do sentido da Ledoc pelos docentes envolvidos.

5. REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**, 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MARABA/UFPA. **Projeto Político pedagógico da Licenciatura em Educação do campo**, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 9

ACOMPANHAMENTO DE TC E AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DA LEDOC

Maria Celeste Gomes de Farias[1]
Eliziete Pereira de Souza[2]
Nila Madureira[3]
Angelo Rodrigues Carvalho[4]
Mayara Mendes Leal[5]
Hudson Trindade[6]
Mário Fernandes Ramires[7]
Leonne Oliveira[8]
Regiara Croelhas Modesto[9]
Jeane Cleide Nascimento[10]
Claudia do Socorro Azevedo[11]
Bruno Guilherme dos Santos Borda[12]

1. INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresenta as ações de acompanhamento pedagógico de tempo comunidade – TC dos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA no Campus Castanhal, junto aos educandos das turmas de 2022, 2023, 2024, nos meses de dezembro de 2024 e fevereiro a maio de 2025.

A experiência coletiva de acompanhar as atividades de pesquisas dos educandos nas comunidades possibilita aos professores a materialização do planejamento integrado que visa relacionar os conhecimentos acadêmicos científicos trabalhados no Tempo Acadêmico com os saberes e as culturas dos povos do campo nos seus territórios no TC. Essa oportunidade também é fundamental para os educandos que constroem a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2011), pois o diálogo com os atores sociais, permite ampliar o conhecimento para a

[1] Profª de Pedagogia- LEDOC; celeste.farias@ifpa.edu.br

[2] Profª de Agronomia -LEDOC, eliziete.souza@ifpa.edu.br

[3] Profª de Pedagogia- LEDO, nila.madureira@ifpa.edu.br

[4] Profº de Geografia- LEDOC, angelo.carvalo@ifpa.edu.br

[5] Profª de História -LEDOC, mayara.leal@ifpa.edu.br

[6] Profº de Artes- LEDOC, hudson.trindade@ifpa.edu.br

[7] Profº de Pedagogia-LEDOC, mario.ramires@ifpa.edu.br

[8] Profº de Sociologia- LEDOC, leonne.alves@ifpa.edu.br

[9] Profª de Agronomia- LEDOC, regiara.modesto@ifpa.edu.br

[10] Profª de Língua Portuguesa-LEDOC, jeane.nascimento@ifpa.edu.br

[11] Profª Língua Portuguesa – LEDOC, claudia.magalhaes@ifpa.edu.br

[12] Profº Sociologia-LEDOC, bruno.borda@ifpa.edu.br

realidade de suas comunidades, identificando, analisando, problematizando os desafios e potencialidades sociais, econômicas, políticas e culturais para intervenções qualificadas.

O IFPA Campus Castanhal[13], assim como com os campi de Altamira, Abaetetuba, Bragança, Conceição do Araguaia, Marabá e Santarém, é um dos pioneiros em construir o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC desde 2009 por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)[14] que se destinava a apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior e visava formar educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

No IFPA as primeiras experiências da LEDoC os Cursos atenderam as áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais; Ciências da natureza e matemática, áreas de maior carência na Amazônia Paraense (IFPA, 2011). Atualmente no IFPA Castanhal há apenas a formação na área de Ciências Humanas e Sociais e atende no total oito turmas. Sendo quatro Turmas Institucionais; três turmas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e uma turma no Programa Forma Pará[15] com atendimento no Município de Irituia.

O Curso é organizado em alternância pedagógica em que os alunos cursam 15 dias seguidos de Tempo Acadêmico, no qual muitos ficam alojados no campus e 15 dias de Tempo Comunidade onde desenvolvem as pesquisas nos territórios do campo, considerando os oitos Eixos Temáticos e respectivos componentes curriculares que compõem o Curso.

2. METODOLOGIA

A dinâmica metodológica consistiu em três etapas. Na primeira os professores do Curso construíram os Planos de Pesquisas de TCs e buscaram integrar os Eixos Temáticos por semestre e os respectivos componentes curriculares, visando orientar o olhar dos educandos nas pesquisas em suas comunidades. Na segunda, foram realizados os acompanhamentos de

[13] Em 2009, esse Instituto passou a promover o curso de LPEC, em 06 *campi*, cada um ofertando uma turma. Com o segundo edital em 2009 esse número passou de 06 para 09 *campi* incluindo 03 polos, e de seis turmas para 12 turmas, com um total de 609 alunos matriculados. Os *campi* e polos foram: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá, Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista (SSBV), Tucuruí, Redenção, e Tome-açú (IFPA, 2011) (COSTA, 2012).

[14] Editais 2008 e 2009 MEC.

[15] Forma Pará – É o programa governamental do Estado do Pará que visa expandir o acesso ao ensino superior. Criado por meio da Lei n. 9.324 de 7 de outubro de 2021.

TCs pelas equipes de professores, e foi oportuno para que os educandos tirassem as dúvidas com relação às pesquisas que estavam desenvolvendo em seus territórios. A terceira e última etapa foram realizados os Seminários de Socialização dos TCs pelas turmas de 2022, 2023 e 2024 em diversos espaços educativos.

Neste relato de experiência apresentamos inicialmente os acompanhamentos de TCs por turma na ordem cronológica que ocorreram, ou seja, 2023, 2022 e 2024 e em seguida expomos os registros dos Seminários de Socialização de TCs.

1 - Acompanhamento de TC da turma de 2023

Assim, o acompanhamento pedagógico de TC com a turma de 2023 ocorreu no segundo semestre de 2024 a partir do Eixo Temático **Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas** que envolveu um conjunto de professores responsáveis pelos componentes curriculares a partir do Plano de Pesquisa de TC de forma integrada.

Quadro 1: Professores, Componentes Curriculares no Plano de Pesquisa TC

Turma	Eixo Temático	Componentes Curriculares no Eixo	Professores Envolvidos no Plano e Acompanhamento TC
2023	Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	Legislação Educacional; Práticas de Letramento; Libras; Dinâmica Produtiva do Espaço; Temas Sociológicos Contemporâneos; Inglês Instrumental; Prática Educativa IV e Projeto Integrador	Educação do Campo; Agronomia; Língua Portuguesa; Sociologia;

Fonte: Plano de Pesquisa TC, 2024.

Os objetivos das pesquisas nas comunidades estão voltados para identificar e analisar as práticas pedagógicas de educação escolar e não-escolar dos diversos Movimentos Sociais que atuam no Campo (associações, cooperativas, sindicatos, igrejas, agremiações, ...), nas comunidades, acampamentos, assentamentos Rurais, escolas no campo no Pará. Bem como, mapear tais práticas no que diz respeito aos saberes, as culturas, o trabalho, a produção camponesa e as lutas dos povos do campo e suas territorialidades (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras,) e descrever suas histórias, características, lutas junto às esferas do Estado por políticas públicas de melhoria de qualidade de vida no campo.

O Plano de Pesquisa de TC continha orientações pedagógicas de como desenvolver as pesquisas, a partir de roteiros de entrevistas com os movimentos sociais que atuam no campo, nas comunidades/ municípios onde os educandos estão inseridos. Visando identificar as lutas junto ao Estado por políticas públicas nos diversos territórios.

O acompanhamento pedagógico no Tempo Comunidade pelos professores ocorreu nos Assentamentos Paulo Fonteles e Mártires de Abril localizados em Mosqueiro distrito de Belém e no Assentamento João Batista localizado no Município de Castanhal. Abaixo apresentamos algumas fotos que registram esse momento de acompanhamento no assentamento Paulo Fonteles.

Foto 1: Acompanhamento no Assentamento Paulo Fonteles- MST- Moqueiro – Belém PA



Fonte: Farias, Relatório de TC

O Segundo acompanhamento de TC ocorreu no Assentamento Mártires de Abril, onde realizamos roda de conversa com as lideranças do MST. Abaixo apresentamos registro deste encontro e diálogo com os representantes do movimento social.

Foto 2: Acompanhamento No Assentamento Mártires de Abril- MST



Fonte: Relatório de TC, Farias, 2024.

Nos acompanhamentos podemos dialogar com as lideranças do MST nos referidos assentamentos, com ricos debates sobre o processo histórico desse importante movimento social que luta por Educação do Campo desde a origem, uma vez que a frente de educação do MST apresenta excelente produção de conhecimento acadêmico, científico e pedagógico que contribuir para fortalecer o Movimento Nacional de Educação do Campo.

Abaixo destacamos algumas fotos deste encontro de acompanhamento que contou com a participação de alguns representantes do MST.

Foto 3: Acompanhamento de TC Assentamento João Batista II e Escola Roberto Remigi



Fonte: Relatório TC , Farias, 2024.

No acompanhamento de TC no Assentamento João Batista II com liderança e equipe pedagógica da Escola Roberto Remigi foi possível a troca de conhecimentos sobre as experiências do MST com a educação desde as Escolas Itinerantes, A Ciranda Infantil e os Sem Terrinhas. Além, dos projetos pedagógicos que a Escola desenvolve, como o projeto Vaga-Lume, agroecologia no Sistema Agroecológico de Produção Orgânica – SAPO e o projeto de Biogás entre outros. São diversas ações pedagógicas que buscam materializar os princípios da Educação do Campo.

As pesquisas de TC realizadas pelos educandos evidenciaram diversos movimentos sociais que atuam nas comunidades de vários municípios que lutam por políticas públicas junto ao Estado e os conflitos que possuem com os representantes da capital nos territórios rurais. O quadro III abaixo mostra os Movimentos Sociais pesquisados que atuam nas comunidades dos educandos.

Quadro 2: Movimentos Sociais Pesquisados TC Educandos Turma 2023

MUNICÍPIO/MOVIMENTO SOCIAL
Castanhal/Pastoral do Meio Ambiente- Igreja Católica
Marapanim e Terra Alta/ Grupo de Carimbó
Mosqueiro/ MST -Assentamento Mártires de Abril
Castanhal/Comunidade Nova Esperança- Associação de Agricultores
Marapanim/ CARITAS do BRASIL
Moju/ Comunidade Quilombola
Tauá- Vila dos Remédios/ Igreja Quadrangular
Castanhal/ MST- Assentamento João Batista II; FETRAF
Castanhal/ Cupiúba- Associação APRAFFC
Mosqueiro/ MST- Assentamento Paulo Fonteles
Bujaru/ Associação de Agricultores – Castanheira
Abaetetuba/Comunidade Vila Capim- Associação de Pescadores e Apicultura

Em conformidade com as orientações do Plano de Pesquisa TC os alunos produziram vídeos educativos com representantes dos movimentos sociais pesquisados e místicas que foram socializados por toda a turma de 2023 no Seminário de Socialização e partilha de saberes no Assentamento Paulo Fonteles. Nesta oportunidade ocorreu a troca de saberes dos sujeitos do campo e os conhecimentos científicos trabalhados na socialização das pesquisas dos movimentos sociais nas comunidades dos educandos, estão registrados nas fotos abaixo:

Foto 4: Socialização e Partilha de Saberes no Assentamento Paulo Fonteles MST



Fonte: Relatório de TC- Celeste Farias.

As fotos retratam os momentos do Seminário de Socialização de TC no Eixo Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Campo em que educandos puderam expor para os sujeitos coletivos do Assentamento e para o conjunto de Professores do IFPA Castanhal.

2 - Acompanhamento de TC da turma de 2022

No primeiro semestre de 2025 o Acompanhamento Pedagógico de TC com a turma de 2022 ocorreu a partir do Eixo Temático: **Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa no Campo** a partir do Plano de Pesquisa Integrado ao Estágio de observação e intervenção em Educação de Jovens e Adultos – EJA em que os objetivos foram identificar e analisar práticas pedagógicas nas escolas do campo nos diversos territórios. Além de intervir com a construção de práticas pedagógicas levando em conta os Componentes Curriculares do referido Eixo.

O quadro III abaixo evidencia a integração do Plano envolvendo os professores de diferentes áreas de conhecimento no Curso LEDOC IFPA Castanhal.

Quadro 3- Professores, Componentes Curriculares no Plano de Pesquisa TC

Turma	Eixo Temático	Componentes Curriculares no Eixo	Professores Envolvidos no Plano TC
-------	---------------	----------------------------------	------------------------------------

2022	Sujeitos Sociais e Diversidade na Prática Educativa no Campo	Educação para a diversidade; Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no Campo; Cultura e Ética Profissional; Arte Educação Aplicada ao Campo II; Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Humanas e Suas Tecnologias; Estágio Supervisionado III EJA	Educação do Campo; Pedagogia; Artes Língua Portuguesa; Sociologia; História
------	--	--	--

Fonte: Plano de Pesquisa, IFPA Castanhal, 2025.

Os alunos desenvolveram as pesquisas de TC Integradas ao Estágio na EJA em diversas escolas do campo nos diferentes municípios paraense onde vivem e trabalham. O quadro abaixo nos mostra essa organização:

Quadro 4- Escolas, Municípios e Comunidades

ESCOLA	MUNICÍPIO/ COMUNIDADE
JOSÉ HENRIQUE	CASTANHAL/AGROVILA CASTELO BRANCO
ROBERTO REMIGI	CASTANHAL/ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA
ESCOLA CLOTILDE PEREIRA	CASTANHAL
LEANDRA PAULINO	CASTANHAL/ AGROVILA SANTA TEREZINHA
MAJOR CORNÉLIO PEIXOTO	TAUÁ
MARIA IONE HENRIQUE	IGARAPÉ-AÇÚ
SÃO BENEDITO ARIUBA, E SÃO BENEDITO ARIANDEU	BUJARU
ANTÔNIA ROSA	SÃO JOÃO DA PONTA
PROFESSOR MILTON MONTE	BELEM/ILHA DO COMBU
ESCOLA ANTONIO MARÇAL	INHANGAPI
ESCOLA DA TERCEIRA TRAVESSA	BENEVIDES
ZARAH TRINDADE	MARAPANIM

Fonte: Plano de Pesquisa, IFPA Castanhal, 2025

O acompanhamento pedagógico no TC envolveu professores de diversas áreas de conhecimento e componentes curriculares no Eixo Temático. As visitas ocorreram nas Escolas José Henrique; Roberto Remigi; Clotilde Pereira; Leandra Paulino; Antônio Marçal e Zarah Trindade. As fotos registram momentos ricos de aprendizagem.

Fotos. Acompanhamento TC na Escola Roberto Remigi Turmas EJA Município de Castanhal- Pa



Fonte: Relatório de TC IFPA Castanhal, 2025

No Município de Marapanim o acompanhamento de TC com educando da turma 2022 que se encontrava realizando Estágio Supervisionado em EJA, aconteceu na Escola Zarah Trindade e fora realizado pelos professores de Artes e Pedagogia que puderam contextualizar, problematizar a realidade da EJA no Brasil.

A professora de História e de Pedagogia realizaram o acompanhamento na Escola Leandra Paulino no Município de Castanhal, com grupo de educandos que realizaram Estágio também nas turmas de EJA Ensino Médio Campo.

Fotos. Acompanhamento TC Escola Leandra Paulino- Turmas EJA- Município de Castanhal- Pa



Fonte. Relatório de TC IFPA Castanhal, 2025.

O acompanhamento de TC e Estágio EJA na Escola Leandra Paulino foi realizado pelas professoras de História e Pedagogia que atuam no Curso LEDOC. No Seminário de Socialização do TC integrado do Estágio em EJA os educandos apresentaram as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, com temáticas como Arte Educação Aplicada ao Campo; Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no Campo e Educação para a Diversidade.

Fotos Socialização de TC Integrado Estágio em EJA



Fonte: Relatório de TC, Farias, 2025.

3.Acompanhamento Licenciatura em Educação do Campo-Turma 2024

O acompanhamento pedagógico de TC com a Turma 2024 também ocorreu no primeiro semestre de 2025. Abrangeu o Eixo Temático **Sistema de Produção e Formas de Trabalho no Campo**, As pesquisas nas comunidades dos educandos tiveram objetivos de identificar e sistematizar os sistemas de produção e processos de trabalho no campo, no que diz respeito aos saberes, as culturas, as formas de produção na agricultura familiar camponesa, o trabalho das populações do campo como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (DECRETO N° 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

O quadro nº V nos mostra os professores e os componentes curriculares envolvidos no Plano de Pesquisa Integrado que participaram dos acompanhamentos nos municípios/comunidades.

Quadro 5: Professores, Componentes Curriculares no Plano de Pesquisa TC

Turma	Eixo Temático	Componentes Curriculares no Eixo	Professores Envolvidos no Plano TC
2024	Sistema de Produção de Formas de Trabalho no Campo	Sistemas Familiares de Produção; Sociologia das Relações de Trabalho no Campo; Prática Educativa III, Educação Inclusiva; Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo Comunidade e Projeto Integrador III	Educação do Campo; Pedagogia; Agronomia; Sociologia; Geografia

Fonte: Plano de Pesquisa, IFPA Castanhal, 2025.

De acordo com o Plano de Pesquisa Integrado os alunos foram orientados construir cartografias sociais que identificasse os sistemas de Produção e as Formas de Trabalho em suas comunidades. Para Almeida (2018), a Cartografia Social- CS é uma metodologia de investigação colaborativa amplamente utilizada em pesquisas com povos e comunidades tradicionais. Possibilita que os sujeitos-territórios retratem e reconheçam, por meio de mapas elaborados coletivamente, aspectos de seu lugar, trabalho, formas de produzir e modo de vida, cultura. Assim, o objetivo principal da Cartografia Social foi mapear os aspectos sociais, econômicos, culturais e produtivos dos territórios. Essa abordagem visa representar não apenas as características geográficas e físicas de um lugar, mas fundamentalmente os elementos sociais, identitários, resistências que o definem como território.

O acompanhamento pedagógico no TC com a turma 2024 ocorreu de forma coletiva integrada envolvendo professores da LEdoC IFPA Castanhal de diversas áreas de conhecimento nas seguintes comunidades em vários municípios paraense, como evidencia o quadro abaixo:

Quadro 6: Município, Comunidades Acompanhadas

Município	Comunidade	Professores envolvidos no Acompanhamento TC
Castanhal	Agrovila Nazaré- COAFRA	Educação do Campo; Pedagogia; Geografia; Agronomia; Sociologia.
Curuçá	Abade; Reserva Extrativista Mãe Grande	
Marapanim	Fazendinha	
Santo Antônio do Tauá	Vila dos Borrachos; São Tomé; Vila do Prego; Vila Espírito Santo	
São Francisco do Para	Assentamento	

Fonte: Relatório TC. 2025

As fotos revelam as riquezas das dinâmicas produtivas e a diversas formas de trabalho na agricultura familiar camponesa nas comunidades dos educandos.

Fotos. Acompanhamento TC – No Eixo Sistema de Produção nas Comunidades dos Educandos Turma 2024



Fonte. Relatório de TC IFPA Castanhal, 2025.

O acompanhamento de TC nas comunidades dos educandos da turma 2024 foi realizado pelos professores de Pedagogia, Geografia, Agronomia e Sociologia.

Fotos: Socialização Cartografias Sociais de Sistemas de Produção e Forma de Trabalho no Campo



Fonte: Relatório e TC, 2025

Na socialização das pesquisas de TC os educandos apresentaram as cartografias sociais de suas comunidades e evidenciaram as riquezas e as diversidades da produção na agricultura familiar camponesa, tais como os sistemas de cultivo, de criação, a aquicultura e o extrativismo nos territórios. Além, de evidenciar as heterogêneas formas de trabalho no campo, com destaque para o cooperativismo e associativismo, com a mão de obra das famílias.

3. DISCUSSÕES

A experiência de construção de Planos de Pesquisa TC por Eixos Temáticos e respectivos componentes curriculares do Curso, envolvendo professores de diversas áreas de conhecimento é salutar no sentido de materializar diversos princípios da Educação do Campo, tais como a pesquisa como princípio educativo (Demo, 2011) que busca uma formação integral, omnilateral (Gramsci, 1978) dos futuros professores das escolas do campo. No sentido freiriano de que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino...Enquanto ensino continuo procurando, reprocuro. Ensino porque, busco, porque indaguei... Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.13).

No processo formativo a relação pesquisa e ensino deve ser indissociável, baseada na experiência e nas histórias de vida dos educandos nos seus territórios, visando promover uma formação emancipadora, pois a pesquisa de realidade é o fundamento de uma prática dialógica de compromisso com a transformação social.

A organização por alternância Pedagógica de Tempo Acadêmico – TA e Tempo Comunidade – TC contribui para a materialidade da formação integral (Gimonet, 2007), pois o diálogo entre os saberes, culturas dos povos do campo advindos nas pesquisas de TC com os conhecimentos acadêmicos científicos trabalhados no TA são possíveis de acontecer. As pesquisas nas comunidades são bases para que as práticas de ensino no TA promovam práxis no processo formativo dos educandos.

Para Farias (2019) alternância pedagógica apresenta quatro contribuições importantes na formação dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo:

I contribuições para transformações nas escolas, comunidades do campo e instituição formadora; II-Contribui para uma formação relacionada ao trabalho e a terra nas práticas formativas do educador do campo, pois permite o retorno a terra, ao lote, ao trabalho, ao quilombo, a aldeia para desenvolverem suas existências material e

imaterial; III- contribui para uma formação humana, política do Educador do Campo, vinculada ao campo como um projeto emancipatório. Nas relações de poder de luta nos territórios que os povos do campo constroem suas existências/resistências dos modos de vida baseados em valores de solidariedade, participação, valorização humana, transformação social e IV-Alternância pedagógica contribui para a produção do conhecimento a partir da prática da pesquisa educativa nos territórios.

A Pesquisa como Princípio Educativo no tempo comunidade contribui para a construção de práticas educativas amparadas nos princípios da Educação do Campo que incidem na realidade dos sujeitos na medida em que permite intervenções comprometidas socialmente. É a práxis no processo formativo se constituindo como um grande diferencial na perspectiva de uma formação contra hegemônica.

A alternância como “prática formativa se constitui como uma estratégia teórico-metodológica de formação dos sujeitos do campo ancorada na relação Trabalho-Educação-Território” (HAGE; ANTUNES-ROCHA e MICHELOTTI (2018, p. 03) e potencializa dimensões que estruturam formas de produzir e reproduzir a existência dos sujeitos do campo em seus territórios.

Para Caldart (2002, p. 20) é a referência de que “terra é mais do que terra” é a marca dos traços identitários do educador da terra na construção da Educação do Campo, pelo conjunto dos movimentos sociais que materializam todos os dias a luta pela terra no Brasil. É a riqueza das culturas, dos saberes, dos conhecimentos no trabalho com a terra que os sujeitos da formação constroem em seus territórios que podem alimentar os processos formativos dos tempos comunidade e tempo acadêmico no Curso.

O acompanhamento de TC a partir de Planos de Pesquisa Integrado aos Eixos Temáticos e os componentes curriculares do Curso vem sendo rico para o olhar que os professores das diversas áreas de conhecimento podem construir ao conhecerem a realidade dos educandos em seus territórios, suas culturas, saberes, trabalho no campo.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU FINAIS

É pelo acompanhamento de TC que os professores criam as possibilidades de integração nos processos formativos da Ledoc no IFPA Castanhal, com os diálogos possíveis entre os saberes, a cultura, as formas de trabalho e os sistemas de produção no campo e os conhecimentos acadêmicos científicos na área de Ciências Humana e Sociais que o Curso forma. O acompanhamento pedagógico no TC por meio dos Planos de Pesquisa nos Eixos Temáticos do Curso vem permitindo um planejamento integrado entre diversos professores com vários componentes curriculares, é a busca constante para vencer barreiras

institucionais, pois muitos professores são lotados em vários cursos na Instituição, tal fato torna-se difícil reunirmos para planejar no coletivo.

A alternância pedagógica é enriquecedora ao possibilitar metodologicamente estratégias que permitem integrar conhecimentos por meio do diálogo entre Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade. Contudo, há desafios formativos, pois, a maioria de nós professores não fomos formados para trabalhar em alternância. Outro desafio é conseguir realizar o acompanhamento pedagógico em todas as comunidades dos diversos municípios paraenses onde os educandos estão inseridos, devido à falta de estrutura adequada como transporte, recurso, e disponibilidade docente para fazer o acompanhamento entre outros.

Os educandos nos relataram que o acompanhamento foi muito esclarecedor, significativo, se sentiram valorizados ao terem a companhia dos professores em suas comunidades, escolas. Enfatizaram a percepção da importância de os professores conhecerem suas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, produtivas e educacionais, pois é conhecendo o território que os professores do Curso têm a possibilidade de estabelecer o diálogo formativo entre o Tempo Comunidade -TC e o Tempo Acadêmico-TA.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Art. Nacional. p. 25-36. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4. 2002.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo**. Belém, 2012.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIAS, M. C. G. de. **Alternância Pedagógica na formação do educador do campo: Contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Cortez, 1996.

GIMONET, Jean. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis: Vozes Editora. 2007.

GRAMSCI, Antônio. **A Concepção dialética da história**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

IFPA, Projeto Pedagógico de Curso- PPC. Castanhal, 2019.

—, Plano de Pesquisa Integrado. Castanhal, 2024-2025.

CAPÍTULO 10

A CENTRALIDADE DO TEMPO-COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO – IFPE/CAMPUS AFOGADOS DA INGAZEIRA

Valdeni Venceslau Bevenuto[1]
Alexsandro da Silva Cavalcanti[2]

1. INTRODUÇÃO

O foco principal deste relato está na discussão em torno da construção das práxis educativas fundamentadas na centralidade do Tempo-Comunidade, no contexto do Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas do Campo, Programa Escola da Terra, desenvolvido pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). No *Campus Afogados da Ingazeira*, região do Pajeú, sertão de Pernambuco, o curso é realizado em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras organizações locais. Deste modo, o relato tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada, os percursos formativos, os desafios enfrentados e os saberes construídos ao longo da experiência, ressaltando suas contribuições para o fortalecimento de uma educação contextualizada territorialmente, comprometida com a valorização dos saberes locais e com a construção de projetos educativos de caráter emancipatório.

O Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas do Campo constitui-se como uma resposta a demandas concretas dos sujeitos do campo, historicamente negligenciados pelas políticas públicas de formação docente. Os profissionais que atuam nesses contextos enfrentam desafios de caráter histórico, estrutural e pedagógico, os quais são agravados pela escassez de propostas formativas que estabeleçam uma interlocução efetiva com as especificidades socioculturais dos povos do campo, das águas e das florestas. Nesse sentido, o curso busca suprir lacunas na formação docente ao promover práticas educativas que reconhecem e valorizam os saberes e as territorialidades desses sujeitos.

Nesse cenário, o Tempo-Comunidade se estabelece como uma estratégia formativa que possibilita aos cursistas um mergulho em suas próprias realidades, favorecendo a reflexão

[1] Educador da CPT e professor colaborador do IFPE no Programa Escola da Terra, Doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela UFRPE, e-mail: venceslaubevenuto@gmail.com.

[2] Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPE – *Campus Afogados da Ingazeira*, Mestre em Química pela UFRPE, e-mail: alexsandro.cavalcanti@afogados.ifpe.edu.br.

crítica sobre os processos educativos a partir dos territórios, dos saberes locais e das práticas culturais.

O curso em discussão está fundamentado nos princípios da Educação do Campo, entendida como uma proposta que nasce das contradições presentes nas relações de classe no meio rural (Caldart, 2004). Essa perspectiva reconhece os sujeitos do campo como portadores de histórias e práticas próprias, e defende que a construção dos processos educativos deve ocorrer em diálogo permanente com os territórios e suas realidades (Fernandes; Molina, 2004).

A Pedagogia da Alternância (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008) constitui um dos principais referenciais metodológicos do curso, pautando-se na articulação entre os Tempos-Escola e os Tempos-Comunidade. Essa metodologia permite que os processos formativos estejam diretamente conectados às realidades locais, promovendo uma aprendizagem contextualizada. Ademais, o curso adota a concepção de formação omnilateral, que busca superar a separação entre teoria e prática, bem como entre trabalho manual e intelectual, orientando-se pela perspectiva da formação integral dos sujeitos.

No contexto do Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas do Campo, a Pedagogia da Alternância se concretiza na articulação dos momentos vividos pelos educadores em suas comunidades com os períodos presenciais de formação. Nesses encontros, são aprofundados os conhecimentos teóricos e metodológicos, sempre a partir das experiências concretas dos cursistas e dos territórios em que atuam. Esse processo valoriza tanto os saberes acadêmicos quanto os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades. Dessa forma, para além dos conteúdos pedagógicos e acadêmicos, o curso incorpora reflexões sobre organização comunitária, sustentabilidade, dinâmicas territoriais e fortalecimento da identidade camponesa, promovendo uma formação integral que contempla as dimensões social, política, econômica, cultural e ambiental.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseia-se na vivência prática do Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas do Campo, seguida da sistematização crítica dessa experiência, ancorada em autores como Caldart (2004), Fernandes e Molina (2004), e Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Essa abordagem metodológica está baseada nos pressupostos da Pedagogia da Alternância, que propõe a articulação dialógica entre dois espaços formativos complementares: o Tempo-Escola, dedicado à sistematização teórica dos saberes, e o Tempo-Comunidade, voltado à vivência prática e à interlocução com os territórios

e saberes locais. Tal estrutura formativa possibilita a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação contextualizada e comprometida com as realidades socioculturais dos sujeitos do campo.

O Tempo-Comunidade constitui o eixo central da metodologia do curso, configurando-se como um momento em que os cursistas retornam às suas comunidades para desenvolver atividades que possibilitam a investigação da realidade local, a sistematização de saberes e a análise dos desafios presentes no território. É nesse espaço que se consolida o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos no cotidiano das comunidades, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e a resignificação das práticas pedagógicas (Almeida; Alencar, 2025; Vieira; Maciel; Andrade Maciel, 2017).

Os processos formativos não se limitam ao espaço físico da escola, mas se expandem para os territórios, promovendo uma aprendizagem que parte das experiências concretas dos sujeitos do campo. Esse enfoque assegura que a formação seja contextualizada, comprometida com a transformação social e alinhada às necessidades e potencialidades das comunidades (Ferguson *et al.*, 2019; Goris *et al.*, 2021).

A seguir, apresenta-se a programação das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Escola da Terra, do Curso de Aperfeiçoamento de Professores e do Campus Afogados da Ingazeira:

Quadro 1 – Atividades realizadas

Onde	Quem Participa	Quando	Atividade	Objetivo
Santuário das Comunidades, Caruaru	Formadores e Coordenação	28 e 29 de junho de 2024	Formação para os formadores do curso	Capacitar os formadores para a execução do curso
Normandia, Caruaru	Cursistas, tutores, formadores e coordenação	23 e 24 de agosto de 2024	Aula Magna, reunião de apresentação, oficinas de normalização, leitura e produção textual	Apresentar o curso, alinhar expectativas e introduzir práticas de escrita acadêmica
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	13 e 14 de setembro de 2024	Módulo 1 – Educação do Campo: História e Epistemologia	Compreender a história e a epistemologia da Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy (Meet)	Tutores e Coordenação local	17 de setembro de 2024	Intermódulo 1: Reunião de avaliação e planejamento do inventário da realidade	Avaliar o Módulo 1 e planejar a aplicação do diagnóstico/inventário nas comunidades
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE	Cursistas e tutores	23 de setembro de 2024	Intermódulo 1: Conversa nas escolas sobre a	Engajar os cursistas na reflexão e organização para o levantamento da realidade local

e Iguaracy (Meet)			aplicação do inventário	
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy (Meet)	Tutores e Coordenação local	24 de setembro de 2024	Intermódulo 1: Reunião com Secretarias de Educação	Discutir os desafios do início do curso, alinhar a continuidade dos cursistas e tratar da aplicação do inventário e dos relatórios no sistema
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	27 e 28 de setembro de 2024	Módulo 2 – Agroecologia: Princípios, Fundamentos e Práticas	Aprofundar conhecimentos em agroecologia e práticas sustentáveis
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy	Cursistas e tutores	1º de outubro de 2024	Intermódulo 2: Visitas e reuniões nas escolas	Acompanhar os cursistas na construção do inventário da realidade
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy	Coordenação, Cursistas e tutores	4º de outubro de 2024	Intermódulo 2: planejamento comunitário participativo prévio,	Pensar os tempos-comunidades com os sujeitos, porque houve o entendimento que o tempo-comunidade precisava ser construído desde o início com e a partir da comunidade, não apenas como campo de aplicação de instrumentos (inventários, entrevistas, questionários), mas como espaço onde se define, conjuntamente, o que investigar, para quê, e como
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	18 e 19 de outubro de 2024	Módulo 3 – Alfabetização e Letramento: Uma Perspectiva Interdisciplinar	Discutir práticas de alfabetização e letramento no contexto da Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy	Tutores e coordenação	21 de novembro de 2024	Intermódulo 3: Reunião presencial	Planejar ações para elaboração de projetos de pesquisa com os cursistas
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy	Tutores e cursistas	23 e 25 de novembro de 2024	Intermódulo 3: Visitas às escolas	Orientar os cursistas na elaboração dos projetos de pesquisa escolares e elaboração e pensar na implementação do plano de ação comunitário
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	8 e 9 de novembro de 2024	Módulo 4 – Matemática e Educação do Campo	Trabalhar a matemática contextualizada na realidade da Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Iguaracy	Coordenação, tutores e cursistas	11 de novembro de 2024	Intermódulo 4: Reunião com Secretarias de Educação	Planejar o Seminário Regional do Polo Afogados da Ingazeira
Escola Municipal Judite – Povoado Jabitacá (Iguaracy-PE)	Cursistas, palestrantes, tutores e coordenação	8 de dezembro de 2024	Intermódulo 4: Seminário Regional de Educação do Campo, em Jabitacá, Iguaracy-PE.	Compartilhar experiências e socializar os aprendizados desenvolvidos

Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	14 e 15 de fevereiro de 2025	Módulo 5 – Ciências Humanas	Aprofundar conhecimentos em Ciências Humanas aplicadas à Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Igaracy	Cursistas, tutores e coordenação	17 de fevereiro de 2025	Intermódulo 5: Reunião nas Secretarias de Educação	Acompanhar e orientar a execução dos projetos nas comunidades
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores e apoio de educadoras CPT, tutores e coordenação	15 e 16 de março de 2025	Módulo 6 – Trabalho, Cultura e Diversidade	Refletir sobre trabalho, cultura e diversidade no contexto da Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Igaracy	Cursistas, tutores e coordenação	11 de abril de 2025	Intermódulo 6: Reunião nas Secretarias de Educação	Socialização dos projetos e Transformar os projetos em produtos acadêmicos (relatos de experiências, resumos expandidos) e realizar inscrições no Seminário de Agroecologia e Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Igaracy	Cursistas e tutores	15 de abril de 2025	Intermódulo 6: Realização de debates nas escolas e comunidades.	Promover discussão sobre agroecologia e educação do campo para estudantes das escolas do campo e das comunidades.
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Cursistas, formadores, tutores e coordenação	11 e 12 de abril de 2025	Módulo 7 – Ciências da Natureza	Estudar Ciências da Natureza de forma contextualizada para a Educação do Campo
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Igaracy	Cursistas, tutores e coordenação	25 de abril de 2025	Intermódulo 7: Visitas às comunidades e escolas (oficinas e debates)	Devolver às comunidades os resultados dos projetos realizados e dialogar sobre os impactos
Núcleos – Afogados da Ingazeira, GRE e Igaracy	Cursistas, tutores e coordenação	02 de maio de 2025	Intermódulo 7: Reunião com Secretarias e Prefeituras	Discutir a viabilização da ida dos cursistas para o Seminário de Agroecologia e Educação do Campo
Campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros	Todos envolvidos no Programa Escola da Terra e no VIII Seminário de Agroecologia e VII Seminário de Educação do Campo do IFPE, em Barreiros-PE	06 a 08 de maio de 2025	VIII Seminário de Agroecologia e VII Seminário de Educação do Campo do IFPE, em Barreiros-PE	Participar dos seminários realizados pelo IFPE

Fonte: Os autores (2025)

As atividades desenvolvidas em cada etapa, do Quadro 1, foram planejadas com o objetivo de assegurar a participação ativa dos cursistas, promovendo a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Todo o processo formativo se desenvolveu a partir das situações

concretas vivenciadas nas comunidades onde esses educadores vivem e atuam, fortalecendo, assim, a construção de conhecimentos contextualizados e socialmente comprometidos.

3. DISCUSSÕES

O Tempo-Comunidade foi estruturado em quatro etapas principais: 1) inventário participativo das condições socioculturais locais; 2) planejamento coletivo das ações e implementação das ações; 3) intervenções comunitárias; 4) socialização e avaliação dos resultados. Para alcançar seus objetivos, foram realizadas reuniões com tutores e secretarias de educação, encontros com tutores, visitas às comunidades e escolas, entre outras atividades.

Ao longo do processo de execução do Tempo-Comunidade, observou-se que os participantes passaram a estabelecer relações mais profundas com suas comunidades, percebendo-as não apenas como espaços de atuação profissional, mas como territórios educativos vivos e dinâmicos.

A análise do inventário da realidade evidenciou questões fundamentais, tais como: as barreiras de acesso às políticas públicas, a carência de formação inicial direcionada à Educação do Campo e a desconexão entre os currículos escolares e o contexto local. Conforme Caldart *et al.* (2016), o Inventário da Realidade constitui-se como um instrumento metodológico voltado ao mapeamento e à sistematização de aspectos materiais e imateriais inerentes a um determinado território. De natureza diagnóstica, esse recurso abrange dimensões sociais, históricas, culturais e ambientais, sendo elaborado de modo coletivo, dinâmico, participativo e contínuo. Tal prática favorece uma compreensão mais aprofundada do território por parte de educadores(as) e educandos, potencializando os processos formativos ligados à Educação do Campo e à elaboração de propostas pedagógicas alinhadas às vivências, trajetórias e demandas das comunidades.

O processo do Tempo-Comunidade no curso da região do Pajeú revelou tanto desafios estruturais quanto avanços significativos na construção de uma educação contextualizada. O Quadro 2 sintetiza essas dimensões de forma comparativa:

Quadro 2: Síntese dos desafios e avanços no Tempo-Comunidade.

Dimensão	Desafios identificados	Avanços alcançados
Pedagógica	Dificuldade de adaptação à pedagogia da alternância; Uso inconsistente de diários de pesquisa.	Fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas; Investigação-ação como princípio educativo.
Metodológica	Fragilidade na conversão de diagnósticos em ações;	Diagnósticos participativos;

	Devolutiva insuficiente para as comunidades.	Circularidade formativa (ação-reflexão-ação transformadora).
Infraestrutura	Escassez de recursos tecnológicos; Limitações no transporte para atividades presenciais.	Desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas com adaptação criativa aos recursos.
Institucional	Resistência a metodologias participativas; Estruturas rígidas de gestão.	Protagonismo comunitário; Diálogo de saberes (conhecimento local e acadêmico).
Participativa	Envolvimento comunitário inicialmente restrito; Dificuldade na documentação sistemática.	Construção colaborativa de conhecimentos; Participação ativa nas etapas do processo.

Fonte: Os autores (2025)

Os dados do Quadro 2 acima demonstram que, embora as limitações de infraestruturas e institucionais tenham representado obstáculos concretos (como a escassez de recursos e resistências metodológicas), a dimensão participativa revelou os avanços mais expressivos. A implementação da investigação-ação e a valorização dos saberes locais, por exemplo, superaram as expectativas iniciais, compensando parcialmente as fragilidades metodológicas.

Nota-se, contudo, uma contradição central: enquanto a instituição apresentava resistências, às comunidades responderam com crescente protagonismo. Isso sugere que a flexibilidade metodológica e o compromisso com a devolutiva sistemática podem ser chaves para transformar desafios em oportunidades, conforme evidenciado pela circularidade formativa, a qual emergiu como contraponto à fragilidade documental, e pelos projetos de intervenção, que ressignificaram as limitações logísticas através da criatividade coletiva.

O Tempo-Comunidade confirmou seu potencial como estratégia formativa dialógica, ainda que sua plena efetivação dependa da superação de desafios estruturais (McCune *et al.*, 2017; Peña-Torres; Reina-Rozo, 2022). A experiência reforça a necessidade de: (i) investimento em infraestrutura básica; (ii) formação continuada para a pedagogia da alternância; (iii) institucionalização de mecanismos de participação comunitária.

A relação dinâmica entre o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade se tornou o alicerce de uma prática educativa verdadeiramente libertadora (Carvalho; Da Silva, 2018; Dalmolin; Garcia, 2021). Essa conexão trouxe à tona três aspectos essenciais que se complementam. No

campo do conhecimento, rompeu com a separação artificial entre teoria e prática, criando um movimento contínuo onde os saberes da academia e os conhecimentos tradicionais se enriquecem mutuamente. No plano político, deu vida concreta aos ideais da Educação do Campo, vinculando o processo de ensino-aprendizagem às realidades territoriais e às mobilizações das comunidades rurais. E na esfera humana, possibilitou uma formação integral, onde educação, trabalho cultural e ação transformadora caminham juntos.

O poder dessa abordagem se mostrou especialmente significativo em vários sentidos. Ela transformou a escola num espaço vivo de criação de conhecimentos, indo além da simples repetição de conteúdos prontos. Elevou as comunidades à condição de protagonistas ativas do processo educativo, e não meras espectadoras. Além disso, criou novos ritmos e tempos pedagógicos que respeitam e dialogam com o modo de vida das populações do campo, mostrando que a educação pode e deve se adaptar à realidade daqueles a quem serve.

Essa articulação configura uma "epistemologia do chão", onde a alternância deixa de ser simples método pedagógico para se tornar princípio de organização da vida formativa em sua totalidade. Os dados corroboram que tal processo efetivou-se como antídoto à fragmentação do conhecimento típico da educação tradicional (Montenegro; Balasch; Pujol, 2023; Moore, 2017; Rivera-Ferre *et al.*, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A experiência formativa analisada no Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas do Campo, do IFPE, Campus Afogados da Ingazeira, demonstra que o Tempo-Comunidade constitui um elemento fundamental para a consolidação de uma proposta educativa comprometida com a transformação social. Os resultados evidenciam que a Educação do Campo transcende a simples adaptação de modelos urbanos, configurando-se como um projeto político-pedagógico construído a partir das especificidades dos territórios, dos saberes e das lutas dos povos do campo, das águas e das florestas.

O estudo aponta a necessidade de estratégias que fortaleçam a dimensão reflexiva e transformadora do Tempo-Comunidade. Entre elas, destaca-se a utilização sistemática de diários reflexivos e de pesquisa como instrumentos capazes de potencializar a articulação entre teoria e prática, além de outras ferramentas que favoreçam a construção de um aprendizado mais crítico, colaborativo e contínuo, promovendo a análise e reestruturação das práticas pedagógicas no contexto comunitário. A implementação de processos avaliativos contínuos e coletivos surge como alternativa aos modelos burocráticos, permitindo reorientar as práticas pedagógicas de forma dinâmica e contextualizada. A participação ativa dos

docentes nas atividades do Tempo-Comunidade revela-se essencial para superar a dicotomia entre conhecimento acadêmico e saberes populares, enquanto a integração curricular em perspectiva interdisciplinar garante coerência entre os conteúdos formativos e as demandas territoriais.

Os achados deste relato sugerem a importância de expandir as ofertas formativas baseadas na Pedagogia da Alternância nos Institutos Federais, aprofundando sua inserção nos territórios e fortalecendo seu papel na construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Essa ampliação não apenas qualificaria a formação docente, mas também contribuiria para a consolidação de processos educativos que, dialogando com as realidades locais, se transformam em ferramentas de resistência e construção de alternativas sociais mais justas e igualitárias.

Em síntese, este estudo reafirma o Tempo-Comunidade como eixo estruturante de uma prática educativa libertadora, capaz de articular saberes acadêmicos e populares na perspectiva de uma educação que, nascida do chão dos territórios, se projeta como instrumento de transformação social. A experiência analisada aponta caminhos para a consolidação de políticas públicas educacionais que reconheçam e valorizem os sujeitos do campo como protagonistas de seu processo formativo e de suas lutas por direitos e dignidade.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ALENCAR, Alisson Clauber Mendes de. Práticas pedagógicas em tutoria no Programa Escola da Terra: Experiência na Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 1, p. 34-64, 10 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

CARVALHO, Josiane das Graças; DA SILVA, Lourdes Helena. Alternance in the formation of countryside educators: looking for markers in the academic productions and social representations of education students. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 26, p. 339–350, 28 jun. 2018.

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; GARCIA, Rosane Nunes. O canto dos pássaros egressos da licenciatura em educação do campo em ciências da natureza da UFRGS. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

FERGUSON, Bruce G. *et al.* Scaling out agroecology from the school garden: the importance of culture, food, and place. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 43, n. 7–8, p. 724–743, 14 set. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90.

GORIS, M. B. *et al.* Popular education, youth and peasant agroecology in Brazil. **Journal of Rural Studies**, v. 87, p. 12–22, 1 out. 2021.

MCCUNE, Nils *et al.* Mediated territoriality: rural workers and the efforts to scale out agroecology in Nicaragua. **Journal of Peasant Studies**, v. 44, n. 2, p. 354–376, 4 mar. 2017.

MONTENEGRO, Marisela; BALASCH, Marcel; PUJOL, Joan. A methodological proposal from situated knowledge epistemology: Narrative Productions. **Qualitative Research in Psychology**, v. 20, n. 4, p. 542–551, 2023.

MOORE, Sophie Sapp. Organize or die: Farm school pedagogy and the political ecology of the agroecological transition in rural Haiti. **Journal of Environmental Education**, v. 48, n. 4, p. 248–259, 8 ago. 2017.

PEÑA-TORRES, Jairo A.; REINA-ROZO, Juan David. Agroecology and communal innovation: LabCampesino, a pedagogical experience from the rural youth in Sumapaz Colombia. **Current Research in Environmental Sustainability**, v. 4, 1 jan. 2022.

RIVERA-FERRE, Marta G. *et al.* Agroecological education for food sovereignty: Insights from formal and non-formal spheres in Brazil and Spain. **Journal of Rural Studies**, v. 88, p. 138–148, 1 dez. 2021.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, ago. 2008.

VIEIRA, Norma Cristina; MACIEL, Rogerio Andrade; ANDRADE MACIEL, Wanessa Rafaela. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 25 maio 2017.

CAPÍTULO 11

A ESCOLA DA TERRA NO IFPE: CONSTRUÇÕES EM CONJUNTO COM OS POVOS CAMPONESES DA ZONA DA MATA, GRANDE RECIFE E SERTÃO DO PAJEÚ

Álison Bruno Borges de Sousa[1]

André Luís Gonçalves Pereira[2]

Lúcia Ferreira Lirbório[3]

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a grande produção agrícola do estado de Pernambuco foi concentrada na Zona da Mata, onde predomina até os tempos atuais os latifúndios produtores de cana-de-açúcar. No agreste destacam-se a produção de leite e carne (agreste meridional) e a produção avícola (município de São Bento do Una e entorno). No sertão, o cultivo irrigado de frutas no Vale do São Francisco tem uma importância econômica crescente.

Os povos da zona rural do estado, além de terem contato com estes arranjos produtivos, também trabalham com a pesca artesanal (notadamente no litoral do estado e na região do São Francisco), confeccionam roupas (a conhecida “sulanca” que elimina direitos trabalhistas), possuem pequenas lavouras, trabalham com artesanato ou inserem-se nas cadeias produtivas tipicamente urbanas. Também não é desprezível o número de famílias em diferentes localidades que sobrevivem unicamente com os rendimentos da aposentadoria e/ou de programas assistenciais (notadamente no semiárido).

Da população de Pernambuco, pouco menos de dois milhões habitavam a zona rural. Neste estado do Nordeste existem 304.790 propriedades rurais, dentre as quais 8.710 são de assentados sem titulação definitiva, 38.402 são áreas ocupadas e 7.425 são arrendatários. Neste montante há um número ínfimo de cooperativas produtoras rurais (228). Dentre o pessoal ocupado em estabelecimentos rurais, 637.582 trabalhadores eram do sexo masculino e 301.327 do sexo feminino segundo os dados mais recentes (IBGE,2018). Dentre o pessoal ocupado em estabelecimentos rurais, 637.582 trabalhadores eram do sexo masculino e 301.327 do sexo feminino (IBGE,2018).

[1] Comissão Pastoral da Terra, IFPE Campus Vitória de Santo Antão, alison.sousa@reitoria.ifpe.edu.br.

[2] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, IFPE Campus Recife, andre.golcalves@recife.edu.br.

[3] Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Pernambuco, IFPE Campus Olinda, lucia.lirborio@olinda.ifpe.edu.br.

Não existe no estado de Pernambuco nenhuma licenciatura em educação do campo com oferta regular. O curso mais próximo é ofertado em Sumé (PB) no CDSA (Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido) vinculado à Universidade Federal de Campina Grande.

A Escola da Terra até 2023 em Pernambuco era oferecida apenas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em seu Campus localizado em Caruaru, na região agreste do estado. Para lá tinham que se deslocar profissionais de regiões bem distantes, se desejassem acessar os cursos de aperfeiçoamento ofertados pelo Programa. A partir deste ano o IFPE em seus campi Igarassu, Barreiros, Afogados da Ingazeira e Recife começam a ofertar turmas dessa iniciativa do MEC.

Os professores discentes deste programa têm uma atuação de acordo com a realidade das escolas camponesas. De forma geral são educandários com um número de estudantes bastante inferior às escolas localizadas nas zonas urbanas, onde a ocorrência de classes multisseriadas é algo bastante presente.

Uma educação do campo deve estar voltada para os setores mais desfavorecidos economicamente, está relacionada à uma visão de produção rural e de ocupação dos espaços rurais. A educação do campo está articulada à luta pela justa distribuição de terras, pela agroecologia, pela valorização dos saberes tradicionais, pela pluralidade de culturas e pela terra como instrumento de produção de riqueza para uma grande quantidade de pessoas, ao contrário do que é priorizado hoje. Segundo Carvalho e Simões (2017) “ é preciso ver a realidade com os olhos da educação do campo [...] será muito útil definir alguns enfoques de análise, como, por exemplo, aspectos que formam as realidades sociais, políticas, econômicas e religiosas (p.392).

2. METODOLOGIA

Quando a SECADI/MEC convidou o IFPE a se incorporar à Escola da Terra, três foram as primeiras ações do Instituto: convidar um grupo de professores para participar da iniciativa, dialogar com os movimentos sociais que efetivamente atuavam na educação do campo em Pernambuco nas regiões em que iria atuar esta instituição federal (CPT, MST e FETAPE) e acordar com a UFPE que regiões seriam de responsabilidade do IFPE. O IFPE, através de sua Política de Extensão com os Povos do Campo, aprovada em abril de 2021 estabelece a relação existente entre a educação do campo e as atividades extensionistas da instituição:

Art. 25 O diálogo com os povos do campo nas ações de extensão somente é possível dentro da compreensão de que essa população tem direito a uma educação que respeite suas particularidades, rejeitando décadas de discriminação e esvaziamento dos territórios camponeses. Essa educação tem o trabalho como princípio educativo e é denominada Educação do Campo.

No ano de 2023 o curso de aperfeiçoamento foi ofertado para 185 professores discentes selecionados por secretarias de educação municipais e estaduais de Pernambuco. Inicialmente a oferta seria de 160 vagas, pois foi essa a quantidade pactuada com o MEC, mas a partir das necessidades das instituições foi aumentada a quantidade de vagas.

As aulas do chamado tempo escola aconteceram nos campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Barreiros. Neste último campus havia duas turmas formadas dado a quantidade de discentes superior a outras regiões, fragmentado em diferentes municípios. As aulas foram realizadas nas noites das sextas-feiras e durante os sábados, totalizando 136 aulas, de agosto de 2023 a maio de 2024.

O tempo comunidade, de 44 horas, era realizado em parceria com os tutores, selecionados entre os cursistas pelos seus empregadores, importante ponto de contato entre os discentes e o IFPE.

Segundo Caldart in Aued e Vendramini (2012), é necessário que a escola desenvolva a cientificidade do conhecimento, a relação entre a teoria e a prática, algo reconhecidamente difícil, pois o vínculo entre escola e realidade põe o processo educativo em movimento real e a tensão entre necessidades imediatas e os desafios formativos mais largos, uma contradição que deve ser trabalhada de maneira inteligente. É preciso então que em nossas iniciativas extensionistas haja a preocupação de relacionar o geral e o particular, às urgências formativas dos povos do campo aos conhecimentos mais elaborados (e que possam parecer inúteis neste primeiro momento), para que reforcem a formação integral do homem.

Assumindo as bases teóricas da educação do campo, fazemos:

“O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável pra ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida [...] constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas (PISTRAK,2011).”

Um dos pontos importantes para esta primeira turma foi a aula magna, que foi realizada em Recife, com a presença do professor Gaudêncio Frigotto (para os cursistas da

Zona da Mata e Grande Recife) e em Afogados da Ingazeira (para os discentes do Sertão do Pajeú com a presença da professora Celi Taffarel.

Um dos pontos importantes da Escola da Terra no IFPE é a construção de uma produção textual relacionada às intervenções dos discentes em seus territórios que deve ser apresentada nos Seminários de Agroecologia e Educação do Campo, realizados anualmente pelo IFPE, essa primeira turma apresentou seus trabalhos no município de Garanhuns, em evento realizado no Centro de Formação Luiz Inácio Lula da Silva da FETAPE e no Campus Igarassu do IFPE em maio de 2024, A FETAPE disponibilizou vagas de alojamento para os estudantes docentes em suas instalações e o MST ajudou na estruturação do encontro o que foi fundamental para sua execução.

A apresentação deste trabalho é condição para conclusão do curso. Como fruto das desistências ao longo do percurso e da não apresentação das produções, tivemos 17,5% de evadidos em relação a meta de formação proposta ao MEC, o que nos pareceu exitoso.

Como forma de continuar os estudos do grupo de egressos foi implantado o curso de especialização da Escola da Terra, com 400 horas, aproveitando 80 horas do curso de aperfeiçoamento para sua integralidade. Esse curso foi iniciado em dezembro de 2023 em dois campi: Afogados da Ingazeira e Recife, com 63 cursistas (inicialmente havia 60 vagas). Foi muito importante a construção dessa nova turma em uma nova etapa de formação, pois potencializou a turma de aperfeiçoamento iniciada em 2024 com ações conjuntas e expectativas concretas para o conjunto dos professores cursistas.

Na especialização, como somente os egressos da Escola da Terra no IFPE podiam ser estudantes, não houve seleção, todos os que se inscreveram puderam garantir suas vagas no curso. Houve várias resistências de prefeituras em mandar estudantes para a especialização, o que prejudicou grandemente seu início, como vamos descrever mais adiante.

Em agosto de 2024 foi iniciada a segunda edição do aperfeiçoamento, desta vez para 134 docentes cursistas frente a uma projeção inicial de atendimento a 120 discentes. Os campi onde foi ofertado o curso permaneceram os mesmos. Como foi notado uma grande dificuldade de os estudantes produzirem o trabalho final nos seminários de 2024 foi tomada a decisão de uma aula magna de dois dias realizados no Centro de Formação Paulo Freire, do MST, localizado em Caruaru. Foi disponibilizado alojamento completo para os professores cursistas e para os professores docentes a preços módicos em parceria com o movimento campesino.

Essa aula magna maior foi iniciada com uma palestra proferida pela professora Ana Cláudia Pessoa (militante do MST e atualmente disponibilizada ao INCRA) e no dia posterior

tivemos a realização de oficinas de língua portuguesa e produção científica visando a superação das deficiências na produção textual anteriormente relatadas. Nesse momento também foram disponibilizados os certificados aos cursistas concludentes do curso iniciado em 2023.

Apesar dessa edição do aperfeiçoamento ser realizada nos mesmos campi e com a mesma carga horária anterior para o tempo escola, houve uma mudança significativa: o campus Barreiros passou a contar apenas com uma só turma e com pouco mais de 10 estudantes que frequentaram as aulas somente aos sábados, em uma decisão conjunta dos professores cursistas e da coordenação do projeto.

Importante ressaltar que nestas duas edições da Escola da Terra no IFPE foram realizadas reuniões iniciais com o conjunto dos tutores e secretários de educação em cada campus ofertante, contando também com a coordenação do curso e com os movimentos sociais envolvidos. Estes encontros detalharam o curso, ouviram sugestões dos presentes e ampliaram o diálogo com os municípios.

O IFPE em todas as edições do projeto articulou os municípios presentes, fazendo convites a todas essas unidades federativas em cada região de abrangência, além de visitas a diversos secretários de educação para explicitar mais o projeto, quando convidados pelo próprio gestor ou por movimentos sociais da região. Também esteve em articulação permanente com a Secretaria de Educação do Estado, que envia regularmente expressivos quantitativos de professores, notadamente da Zona da Mata Sul e Sertão do Pajeú.

Em dezembro de 2024 ocorreu uma importante ação conjunta do aperfeiçoamento e da especialização, a realização de seminários regionais em Iguaracy (Sertão do Pajeú), Palmares (Zona da Mata Sul) e Igarassu (para cursistas da Zona da Mata Norte e Grande Recife). Nestes encontros os cursistas do aperfeiçoamento apresentaram previamente suas produções para serem avaliadas pelo coletivo e tiveram palestras protagonizadas por Walter Leite (MST), Clarice Santos (UnB) e Rubneuzza Leandro (MST). Esses seminários também serviram como aula magna da especialização.

Os alunos da especialização e do aperfeiçoamento tiveram os Seminários de Agroecologia e Educação do Campo do IFPE de 2025 no mês de maio, desta vez realizados no Campus Barreiros da instituição. Para os alunos do aperfeiçoamento foi o espaço também de apresentar seus relatos a partir do que foi implementado no tempo escola do curso. Destaca-se que esse evento é construído pelo IFPE e por mais de 10 instituições campesinas e de povos originários de forma coletiva.

Esse evento também serviu como aula magna da terceira turma da Escola da Terra do IFPE, turma 2025, que teria inicialmente como meta 160 estudantes e foram 202 inscrições. Novamente o Campus Barreiros tem duas turmas, com um total de 84 alunos, considerando ainda os campi Afogados da Ingazeira, Igarassu e Recife.

Esta edição tem um diferencial, determinado pela SECADI/MEC, um eixo temático. Nessa compreensão foi escolhido currículo, prática pedagógica e área de conhecimento como tema central, pois conjugava a disponibilidade dos professores docentes e a necessidade dos cursistas, a partir da escuta dos mesmos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo destes anos de oferta da Escola da Terra do IFPE ficou claro que é impossível dissociar a oferta do projeto da realidade que envolve a educação do campo no Brasil, notadamente no estado de Pernambuco nas regiões onde é ofertado o projeto pela instituição.

Existe um verdadeiro assassinato reiterado de escolas camponesas, há municípios que há somente uma escola camponesa e as demais foram fechadas ou nucleadas. Isso impacta diretamente na disponibilidade de professores. Diferentes municípios da Mata Norte, por exemplo, selecionaram cursistas somente na primeira edição pois não havia mais professores do campo para serem disponibilizados.

Outro elemento importante é a precarização. Uma significativa fração dos professores cursistas têm vínculos precários com a rede de ensino, sem direito à estabilidade. Na edição do projeto com os dados consolidados (2023) 56,8% dos docentes tinham contratos temporários, o que chega ao percentual de 100% quando falamos dos selecionados pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

Também não se pode esquecer que algumas prefeituras simplesmente deixaram de ofertar condições mínimas (ajuda de custo e transporte) com a mudança do gestor municipal logo após as eleições de 2024. Como algumas cidades são relativamente distantes dos polos onde ocorre o tempo escola, é essencial a disponibilização de locomoção e de verba para os cursistas terem

acesso ao campus e poderem se alimentar e pernoitar. Com o fim desta oferta, a presença destes docentes foi grandemente prejudicada.

Paradoxalmente, são essas situações concretas que mostram a enorme importância da Escola da Terra. Uma iniciativa em direção a uma nova hegemonia.

“É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um

movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI,2007 p.123).”

O maior atendimento a cursistas na presente edição (2025) da Escola da Terra aperfeiçoamento, faz desse curso o com mais alunos atendidos. Em três edições 519 estudantes docentes foram matriculados, e como os números da especialização (63), temos um total de 582 cursistas.

Também há uma progressão interessante no número de professores formadores. Eram apenas 10 no início, já em 2024 foram 19, e em 2025 serão 40, contando com o aperfeiçoamento e especialização. Importante destacar que entre estes docentes temos um docente da CPT¹, quatro do MST²e um da FETAPE³. Ainda se destaca a parceria com o Centro de Educação da UFPE onde atuam dois professores da pós-graduação.

Para essa equipe foram disponibilizadas formações ao longo destes anos para que exista um contínuo fortalecimento teórico. Em todas essas formações havia representantes dos povos do campo, além dos professores docentes ligados a esses movimentos sociais, sempre atentos à totalidade e à atenção de que a educação do campo é feita por e para os povos das águas, florestas e águas, por compreendermos que:

“O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável pra ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida [...] constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas (PISTRAK,2011).”

Um ponto importante percebido foi a dificuldade em executar o tempo comunidade e, como consequência, a produção textual dos professores cursistas. A precarização dos vínculos docentes está diretamente relacionada a esse problema. Para essa edição (2025) da Escola da Terra será vista a experiência exitosa existente entre os cursistas do Sertão do Pajeú, que de forma não surpreendente é o território onde os professores cursistas são ao longo das edições os que têm maior percentual de docentes concursados e/ou com maiores proventos.

Como maneira de fortalecer o tempo comunidade, a partir da edição da especialização de 2025 duas iniciativas: a criação de um selo de adesão a ser colocado em cada escola cujos docentes sejam cursistas do projeto, selo que visibiliza que o IFPE atuará com diferentes ações no educandário e a projeto de plantio de árvores em todos os municípios parceiros, em conjunto com o IFPE.

Nosso objetivo é despertar ou deixar acesa nos professores cursistas a chama da militância pela educação camponesa. A mística em cada encontro é importante para essa meta, assim como ações diretas. No início de 2025 foi um professor discente da Escola da Terra que planejou encontros com comunidades camponesas (posseiros, assentados e agricultores familiares) de um município da Mata Sul de Pernambuco que pretendia fechar escolas dessas comunidades. Essa ação direta, com presença de professores docentes do projeto e dos movimentos sociais, que desaguou em audiências na prefeitura e reuniões outras conquistou o não fechamento dos espaços em uma grande vitória das comunidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola da Terra do IFPE fortalece a relação do IFPE com os povos do campo e impacta diretamente nossa Instituição ao criar nela um grupo vivo, com cerca de 50 servidores, professores e técnicos, que discute educação do campo, ainda que nem todos sejam docentes do Projeto.

Também é uma opção para prefeituras de muitos municípios empobrecidos direcionarem integralmente seus recursos destinados à formação continuada de seus docentes a uma opção pública, federal e gratuita.

Seria muito importante que esse projeto fosse perene, institucionalizado com base em verbas permanentes e disponibilidade dentro da carga horária regular dos docentes formadores, para que não houvesse interrupção da continuidade de tão poderoso instrumento em direção a uma nova sociedade. Lembremos que nos governos pós golpe de 2016 houve uma supressão substancial de vagas para essa iniciativa.

É necessária a avaliação da caminhada para fazer da mesma algo vivo, atentos às contradições do processo, à sua totalidade e à materialidade. Corrigir os equívocos do percurso é parte integrante do processo, assim como entender que eles são partes de um percurso maior, que nos direciona a diferentes lutas e a outros embates.

5. REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Censo Demográfico 2022. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260170&idtema=1&search=pernambuco|belo-jardim|censo-demografico-2022:-sinopse> Acesso em: 23 set. 2016.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VENDRAMINI, Célia. Terra, Trabalho e Educação. **Experiências educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Unijuí, 2000.

TEMÁTICA 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E REGIME DE ALTERNÂNCIA

TERRITÓRIOS DA TEMÁTICA 3: CONHECENDO OS CAMPI

A Pedagogia da Alternância e a Formação Omnilateral ganham vida quando o currículo se abre para dialogar com o tempo da colheita, do trabalho e da cultura. Para compreender os relatos e as metodologias inovadoras que tecem este terceiro capítulo, apresentamos os perfis das fazendas-escola e dos centros experimentais que servem de palco para essa integração. Os dados agrotecnológicos, a oferta de cursos e a dinâmica social de cada *Campus* a seguir revelam como a Rede Federal se organiza estruturalmente para acolher o estudante da classe trabalhadora, garantindo que o aprendizado científico caminhe de mãos dadas com a realidade e com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

IFNMG - CAMPUS ARINOS IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRnTRKrqcXWNNVTemBRrsSSfKDEEtYByxBO8Q&s>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFNMG Campus Arinos atua como uma unidade estratégica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no noroeste mineiro, consolidando-se como um polo fundamental de desenvolvimento regional sustentável e inclusão no Vale do Urucuia. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus funciona em um estruturado regime de Escola-Fazenda, formato que permite a materialização direta da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão prática. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade possui uma infraestrutura robusta voltada para a produção agrícola e animal em pleno Bioma Cerrado, contando com laboratórios especializados, alojamentos estudantis para os períodos de alternância, bibliotecas e amplas áreas de experimentação técnica e cultivo.

A unidade está estrategicamente localizada em uma zona rural, cenário que facilita o contato com os ecossistemas locais, a preservação dos recursos naturais e o diálogo constante com os produtores da região. Essa inserção socioespacial potencializa o engajamento da instituição com a Agricultura Familiar e com o fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), promovendo o tecimento de saberes com jovens e adultos originários do meio rural, assentados da Reforma Agrária e comunidades quilombolas (como Barro Vermelho 1 e 2). Através da articulação com as organizações da sociedade civil e movimentos parceiros, o campus tensiona os dualismos do território ao colocar a tecnologia e os conhecimentos científicos a serviço da agroecologia, da soberania econômica e da resistência cultural dos povos do cerrado.

Endereço: Rodovia BR-403, Km 02 - Zona Rural, Arinos – MG. CEP: 38680-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais e Informática. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tecnológico do Noroeste Mineiro e do Vale do Urucuia, focando em:

- Agropecuária e Produção Sustentável no Cerrado.
- Meio Ambiente e Conservação de Recursos Hídricos.
- Tecnologia da Informação e Gestão.
- Formação de Professores (Licenciaturas).

Cursos Ofertados

O campus oferece uma trajetória acadêmica completa, atendendo a diversas demandas da região:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária e Informática.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária e Meio Ambiente.
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Gestão Ambiental e Licenciatura em Ciências Biológicas.
Pós-Graduação	Especializações voltadas para a Educação, Desenvolvimento Rural e Meio Ambiente.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.000 a 1.300 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 120 a 150 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O grande diferencial do Campus Arinos é o seu profundo compromisso social com as populações do sertão mineiro e do Cerrado. O campus atende:

- **Agricultores Familiares:** Através de projetos de extensão, dias de campo e assistência técnica voltada à convivência com o semiárido e solo de cerrado.
- **Comunidades Quilombolas:** Com ações de inclusão produtiva e valorização dos saberes ancestrais da região do Vale do Urucuia.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo formação técnica específica para o fortalecimento da segurança alimentar e geração de renda nos assentamentos locais.
- **Povos Tradicionais (Geraizeiros):** Integrando o conhecimento tradicional das populações dos Gerais às práticas científicas modernas para a conservação do bioma.

IFNMG - CAMPUS ALMENARA IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/jgx8MrupVmc/maxresdefault.jpg>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFNMG Campus Almenara atua como uma unidade de excelência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Baixo Jequitinhonha, consolidando-se como um polo estratégico para o desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e cultural do extremo nordeste mineiro. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus funciona em um robusto regime de Escola-Fazenda, estrutura que permite a materialização direta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração intrínseca entre teoria e prática. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura robusta e dimensionada para sua tipologia, contando com laboratórios especializados, alojamentos estudantis que garantem a permanência e o êxito dos educandos, biblioteca setorial e amplas áreas de experimentação agropecuária adaptadas às especificidades bióticas do Semiárido.

A unidade está estrategicamente localizada em uma zona rural, cenário que facilita o contato direto com a realidade socioambiental do Vale do Jequitinhonha e com as dinâmicas produtivas do bioma da Caatinga e de suas faixas de transição. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo compromisso social do campus com as comunidades camponesas,

povos tradicionais e agricultores familiares da região, impulsionando o diálogo de saberes por meio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias sociais e práticas de convivência com o Semiárido. Através da articulação com os arranjos produtivos locais e os movimentos sociais da região, o campus assume seu papel transformador e emancipatório, convertendo o potencial agroecológico, a sabedoria sertaneja e a identidade cultural do território em bases sólidas para a soberania alimentar, a fixação do jovem no campo com dignidade e o desenvolvimento regional sustentável.

Endereço: Rodovia BR-367, Km 07 - Zona Rural, Almenara – MG. CEP: 39900-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais e Informação. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tecnológico e social do Baixo Jequitinhonha, focando em:

- Agropecuária e Zootecnia.
- Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.
- Informática e Desenvolvimento de Sistemas.
- Processos Gerenciais e Empreendedorismo.

Cursos Ofertados

O campus atende desde o nível técnico até o ensino superior, abrangendo diversas modalidades:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária e Informática.
Técnicos Subsequentes	Enfermagem.
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação e Tecnologia em Processos Gerenciais.
Pós-Graduação	Especializações voltadas para Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.200 a 1.500 alunos matriculados nas diversas modalidades. (validar com a sevr
- **Servidores:** Cerca de 130 a 160 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O grande diferencial do Campus Almenara é o seu compromisso social com as populações do Vale do Jequitinhonha. O campus atende:

- **Agricultores Familiares:** Através de projetos de extensão voltados para a convivência com o semiárido e a produção de sementes crioulas.
- **Comunidades Quilombolas:** Com ações de inclusão produtiva e valorização da memória e cultura quilombola da região.
- **Povos Indígenas:** Integrando estudantes de diversas etnias locais ao ensino técnico e superior.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo formação técnica específica e apoio ao desenvolvimento de tecnologias sociais para a agricultura de base ecológica.

IFS - CAMPUS POÇO REDONDO

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://lh3.googleusercontent.com/gps-cs-s/APNQkAHQIJUYp1cJDuaaZbh5u72OkI2zzCzTCGieKyb3dOqECv_vEyMteLL3UZyYTIRKreozpOoIR22rrLu6OcM87TVhWtaMlgdWW8G0jqVi7-PHnSdSUOBFAtBgn6wyq3fADz61SeUw=s680-w680-h510-rw

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFS Campus Poço Redondo atua como uma unidade fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Território do Alto Sertão Sergipano, consolidando-se como um polo estratégico de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e cidadania na região semiárida. Enquadrado na Tipologia (70/45) e inaugurado no ano de 2023, o campus funciona em uma estreita relação com as demandas socioeconômicas e ambientais locais, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para servir como um centro gerador de educação e tecnologia apropriada para a convivência com o semiárido. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral, a unidade possui uma infraestrutura moderna e acolhedora, contando com salas de aula climatizadas, laboratórios especializados e áreas experimentais voltadas à prática agrícola e zootécnica.

A unidade está estrategicamente localizada em uma região de forte tradição camponesa, cenário que facilita o contato direto com a realidade do Sertão Sergipano e potencializa o intercâmbio contínuo com as comunidades da Agricultura Familiar. Essa inserção socioespacial engaja o campus na construção de um diálogo de saberes com os povos do campo, das águas e das florestas da região, promovendo a apropriação técnica e tecnológica por parte de filhos e filhas de camponeses, trabalhadores rurais, assentados da Reforma Agrária e povos tradicionais do semiárido. Através da articulação com as organizações locais e movimentos parceiros, o campus afirma sua função social de superar desigualdades históricas, colocando a ciência e o desenvolvimento tecnológico a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento da identidade e resistência dos sujeitos do território sertanejo.

Endereço: Rodovia SE-230, s/n, Povoado Queimada (Zona Rural), município Poço Redondo – SE. CEP: 49810-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento tecnológico do Alto Sertão Sergipano, focando em:

- Agropecuária e Convivência com o Semiárido.
- Agroecologia e Sustentabilidade Ambiental.
- Gestão e Tecnologia no Agronegócio.
- Produção Animal (Cadeia Produtiva do Leite).

Cursos Ofertados

O campus foca na verticalização do ensino para atender às demandas do território:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Técnico em Zootecnia
Formação Inicial e Continuada (FIC)	Curso de Formação Inicial em “Agricultor familiar” Curso de Formação Continuada em “EJA integrada à EPT, com ênfase em Educação no Campo

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 78 estudantes, em curso regular

- **Servidores:** 20, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O Campus Poço Redondo atende comunidades do campo localizadas no território do Alto Sertão Sergipano, a saber:

Agricultores Familiares: realização de projetos de pesquisa e extensão voltados para sanar as demandas das comunidades da região;

- **Comunidades Quilombolas:** formalização de parcerias no desenvolvimento de ações de pesquisa, extensão nos âmbitos produtivo e sociocultural
- **Assentados da Reforma Agrária:** parcerias em projetos de pesquisa e extensão rural participativa, visando o fortalecimento de agriculturas de base agroecológica, além das propostas de oferta de cursos de formação educacional para assentados da Reforma Agrária (PRONERA).

IF SUDESTE MG - CAMPUS BARBACENA IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/barbacena/campus-barbacena-divulga-edital-da-xi-feira-cientifica-de-barbacena-xi-fecib/whatsapp-image-2024-03-25-at-08-42-41.jpeg/@images/0a05ed61-f110-4ad0-a43d-322e3d7443b3.jpeg>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IF Sudeste MG - Campus Barbacena atua como uma unidade de referência histórica e fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Minas Gerais, consolidando-se como uma das instituições mais tradicionais da Rede Federal. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus funciona sob o consolidado modelo de Escola-Fazenda, estrutura que assegura a materialização direta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração plena entre a teoria e a prática profissional. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade possui uma infraestrutura vasta e robusta, composta por setores diversificados de produção animal e vegetal, agroindústrias, laboratórios de ponta, além de estruturas de moradia estudantil e bibliotecas.

Situado na exuberante região da Mantiqueira, o campus usufrui de uma localização privilegiada que facilita o contato direto com as comunidades produtoras rurais e o estudo aprofundado de ecossistemas de altitude. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo

compromisso social do campus com as populações do campo, das águas e das florestas, atuando de forma engajada no atendimento direto às comunidades da Agricultura Familiar do Campo das Vertentes. Através da articulação com os movimentos sociais da região e do desenvolvimento de projetos voltados à sustentabilidade, como a Fazendinha Pedagógica, a unidade transforma o saber-fazer camponês e as práticas tradicionais em bases para a transição agroecológica, para o fortalecimento da Educação do Campo e para a emancipação social dos sujeitos do território.

Endereço: Rua Monsenhor José Augusto, 204 - Bairro São José, Barbacena – MG. CEP: 36205-018.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais, com forte expansão para Tecnologia e Gestão. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento regional de Minas Gerais, focando em:

- Agropecuária e Zootecnia.
- Tecnologia de Alimentos e Laticínios.
- Meio Ambiente e Gestão Sustentável.
- Formação de Professores (Licenciaturas).

Cursos Ofertados

O campus oferece uma formação verticalizada, atendendo a diversas etapas educacionais:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Alimentos, Hospedagem e Química.
Técnico Concomitante	Informática
Técnicos Subsequentes	Enfermagem, Eventos, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho.

Modalidade	Cursos
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Administração, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física, Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão de Turismo, Nutrição, Tecnologia em Alimentos e Sistemas para Internet.
Pós-Graduação	Especialização em Planejamento e Gestão de Áreas Naturais Protegidas

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 2.800 a 3.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 280 a 320 profissionais, entre docentes e técnicos-administrativos.

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus Barbacena é o seu legado na Educação do Campo e o resgate da memória rural através de projetos institucionais. O campus atende:

- **Agricultores Familiares:** Através da assistência técnica e projetos de extensão que fortalecem a produção local de hortifrutigranjeiros.
- **Produtores de Leite:** Com apoio tecnológico especializado em laticínios, típico da bacia leiteira regional.
- **Comunidades Rurais e Quilombolas:** Através de projetos como o "Patrimônio Vivo" e iniciativas de resgate da memória e saberes da comunidade.
- **Assentados e Trabalhadores Rurais:** Oferecendo capacitação técnica e programas que integram a educação profissional às necessidades do trabalho no campo.

IFAM - CAMPUS TABATINGA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: https://ctbt.ifam.edu.br/media/images/foto_campus_tabatinga.format-webp.width-1920.webp

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFAM Campus Tabatinga atua como uma unidade altamente estratégica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na tríplice fronteira amazônica, consolidando-se como um pólo fundamental de integração, desenvolvimento regional sustentável e soberania na região do Alto Solimões. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus opera em uma complexa e viva área geográfica de fronteira entre o Brasil, a Colômbia e o Peru, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para responder às demandas reais da Pan-Amazônia. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura especificamente desenhada para a realidade local, contando com laboratórios especializados de informática, biologia e química, além de espaços e tanques permanentemente voltados à piscicultura e ao manejo sustentável da floresta.

A unidade está estrategicamente localizada em uma zona de transição transfronteiriça, cenário que favorece o contato direto com a imensa biodiversidade amazônica e com uma intensa e rica pluralidade sociocultural. Essa inserção socioespacial potencializa o compromisso histórico da instituição com as populações tradicionais, do campo e das águas, promovendo um potente diálogo intercultural que respeita e legitima as cosmologias e os saberes de diversos povos indígenas da calha do Rio Solimões, de comunidades ribeirinhas e de famílias agricultoras e extrativistas da região. Ao transformar o ambiente amazônico em um laboratório vivo de tecnologias sociais, o campus atua como

trincheira de resistência e inclusão, assegurando que o conhecimento técnico-científico caminhe de mãos dadas com a autonomia, com a segurança alimentar e com o fortalecimento das identidades que habitam o coração da floresta.

Endereço: Avenida da Amizade, nº 74 - Centro, Tabatinga – AM. CEP: 69640-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Informação e Comunicação e Recursos Naturais. Ele desempenha um papel fundamental na soberania tecnológica e social da Amazônia Ocidental, focando em:

- Informática e Desenvolvimento de Sistemas.
- Agropecuária e Piscicultura Amazônica.
- Meio Ambiente e Gestão de Recursos Naturais.
- Formação de Professores e Educação Profissional.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e adaptada às demandas do Alto Solimões:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Informática e Agropecuária.
Técnicos Subsequentes	Informática, Administração e Recursos Pesqueiros.
Graduação (Ensino Superior)	Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Pós-Graduação	Especializações voltadas para Educação e Gestão de Políticas Públicas na Fronteira.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 900 a 1.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 80 a 110 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus Tabatinga é seu compromisso com a diversidade étnica e a inclusão em contexto transfronteiriço. O campus atende:

- **Povos Indígenas:** Especialmente as etnias Tikuna e Kokama, através de projetos de ensino e extensão que respeitam as línguas e saberes tradicionais.
- **Comunidades Ribeirinhas:** Com foco no manejo sustentável da pesca e no desenvolvimento de tecnologias para a vida nos rios.
- **Produtores Rurais da Fronteira:** Oferecendo capacitação técnica para a produção de alimentos e o fortalecimento da segurança alimentar na região.
- **Populações de Fronteira:** Integrando brasileiros e vizinhos fronteiriços em ações de educação e intercâmbio cultural.

IFPE - CAMPUS BELO JARDIM

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://www.belojardim.com.br/arquivos_personalizados/uploads/noticias/fotos/ifpebelojardim_6442bc7ebdf37.jpg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPE Campus Belo Jardim atua como uma unidade de referência histórica e fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Pernambuco, consolidando-se como uma das instituições mais tradicionais da Rede Federal. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus traz em sua essência uma sólida trajetória que remonta à antiga Escola Agrotécnica Federal, funcionando sob o modelo de Escola-Fazenda para garantir a materialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão rural. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura diferenciada e robusta, composta por laboratórios de ponta, instalações agroindustriais e uma vasta área experimental que engloba setores diversificados de produção vegetal e animal.

Localizado estrategicamente no Agreste Pernambucano, o campus usufrui de uma inserção socioespacial que facilita o contato contínuo com as realidades agrárias locais, operando como um centro de excelência em Ciências Agrárias e Tecnologia para atender a

uma vasta região que abrange o Agreste Central e o Vale do Ipanema. Essa abrangência territorial potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações do campo, das águas e das florestas, atuando de forma engajada no fortalecimento da Agricultura Familiar e no desenvolvimento rural sustentável. Através da articulação com movimentos sociais parceiros e da acolhida a práticas que valorizam a sabedoria camponesa (como as vivências da Escola do Jovem Camponês), a instituição converte a sabedoria tradicional em instrumento pedagógico de emancipação, soberania alimentar e resistência nos territórios.

Endereço: Avenida Sebastião Rodrigues da Costa, s/nº - Bairro São Pedro, Belo Jardim – PE.
CEP: 55150-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus está centrada nos Eixos de Recursos Naturais, Produção Industrial e Informação e Comunicação. O campus é referência no estado pela sua contribuição ao desenvolvimento rural sustentável, focando em:

- Agropecuária, Zootecnia e Medicina Veterinária.
- Agroindústria e Processamento de Alimentos.
- Informática e Desenvolvimento de Software.
- Formação Pedagógica e Licenciaturas.

Cursos Ofertados

O campus oferece uma ampla gama de formação profissional, mantendo o foco na verticalização do ensino:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária e Informática.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária, Agroindústria e Enfermagem.
Graduação (Ensino Superior)	Licenciatura em Música, Licenciatura em Informática, Engenharia de Software e Medicina Veterinária.
Pós-Graduação	Especialização em Educação do Campo e cursos voltados à Gestão Ambiental e Inovação Tecnológica.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.500 a 1.800 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 180 a 220 profissionais, entre docentes (corpo técnico-científico) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O Campus Belo Jardim destaca-se pela sua forte inserção social e pelo atendimento a grupos históricos da região do Agreste, tais como:

- **Agricultores Familiares:** Atendidos através de projetos de assistência técnica, transferência de tecnologia e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).
- **Juventude Camponesa:** Através da Pedagogia da Alternância e de programas que visam a permanência do jovem no campo com dignidade e profissionalização.
- **Comunidades de Assentamentos:** Fortalecimento de práticas agroecológicas e organização produtiva em parceria com movimentos sociais do campo.
- **Povos Tradicionais e Quilombolas:** Integração de saberes tradicionais com o conhecimento científico através de projetos de extensão voltados à soberania alimentar.

IFSertãoPE - CAMPUS PETROLINA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://portalantigo.ifsertoape.edu.br/novosite/imagens/Campus_Petrolina/2018/Imagens/Abril/campus_pet.jpg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFSertãoPE Campus Petrolina atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Submédio do Vale do São Francisco, consolidando-se como um pólo fundamental de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e cidadania. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus traz em sua essência o compromisso de sintonizar a formação humana integral às dinâmicas locais, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para atender às demandas de uma economia que une as particularidades do semiárido à tecnologia de ponta. Para dar suporte a essa dinâmica de formação omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura robusta e vasta, contando com modernos laboratórios de informática, física, química e biologia, além de oficinas e laboratórios especializados nas áreas de edificações e eletrotécnica.

A unidade está geograficamente localizada em um ponto de convergência altamente estratégico entre os estados de Pernambuco e Bahia, cenário que favorece o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico de todo o sertão são-franciscano. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações do campo e das águas, estabelecendo um diálogo de saberes contínuos com as comunidades que habitam o

maior polo de fruticultura irrigada do Brasil. Ao articular suas ações com os movimentos sociais e a Agricultura Familiar da região, a instituição assume o papel de tensionar e descolonizar as práticas tradicionais de ensino, colocando a ciência e a inovação tecnológica a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento da identidade e resistência dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do semiárido.

Endereço: Rua Maria Luiza de Araújo Gomes Cabral, s/nº - Bairro João de Deus, Petrolina – PE. CEP: 56316-686.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus envolve os Eixos de Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. Ele desempenha um papel fundamental na inovação e no suporte técnico ao desenvolvimento regional, focando em:

- Informática e Desenvolvimento de Sistemas.
- Construção Civil e Edificações.
- Eletrotécnica e Automação Industrial.
- Formação de Professores (Licenciaturas).

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e diversificada para atender ao polo urbano e rural:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Edificações, Eletrotécnica e Informática.
Técnicos Subsequentes	Edificações, Eletrotécnica e Segurança do Trabalho.
Graduação (Superior)	Licenciatura em Física, Licenciatura em Computação, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especialização em Docência do Ensino Superior e Gestão Ambiental.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.800 a 2.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 150 a 190 profissionais, entre docentes e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus Petrolina é sua capacidade de integrar o avanço tecnológico urbano com as necessidades das comunidades rurais do entorno:

- **Agricultores Familiares e Assentados:** Atendidos por programas de extensão que visam a melhoria das condições de trabalho e segurança no ambiente rural.
- **Juventude do Campo:** Estudantes provenientes de distritos de irrigação e áreas de sequeiro que buscam qualificação técnica para atuar na cadeia produtiva regional.
- **Comunidades de Vazanteiros:** Grupos que vivem e produzem nas margens do Rio São Francisco, beneficiados por projetos de sustentabilidade e preservação ambiental.
- **Trabalhadores da Indústria e Construção Civil:** Moradores de áreas periféricas e rurais em processo de transição para o mercado de trabalho técnico especializado.

IFPA - CAMPUS BRAGANÇA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://www.fundacaoeducadora.com.br/fec/images/WhatsApp_Image_2019-09-12_at_144643.jpeg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPA Campus Bragança atua como uma unidade altamente estratégica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Nordeste Paraense, consolidando-se como um pólo fundamental de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e soberania na zona costeira e bragantina. Enquadrado na Tipologia (70/60), o campus traz em sua essência o compromisso de sintonizar a formação humana integral às dinâmicas locais, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento de soluções voltadas à economia azul e ao avanço tecnológico e rural. Para dar suporte a essa dinâmica de formação omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura especificamente projetada para a sua realidade, contando com laboratórios especializados de informática, biologia, química e processamento de alimentos, além de espaços permanentemente dedicados à aquicultura e à exploração sustentável de recursos pesqueiros.

A unidade está estrategicamente localizada em uma área geográfica privilegiada, cenário que favorece o contato direto com a imensa biodiversidade de manguezais e ecossistemas estuarinos, e com a intensa e rica complexidade sociocultural das populações

tradicionais do litoral amazônico. Essa inserção socioespacial potencializa o compromisso histórico da instituição com os povos do campo, das águas e das florestas, estabelecendo um potente diálogo intercultural com pescadores artesanais, marisqueiras, extrativistas rurais e famílias ligadas à agricultura familiar camponesa da região. Ao transformar o ambiente litorâneo em um laboratório vivo de tecnologias sociais e preservação ambiental, o campus atua como trincheira de resistência e inclusão, assegurando que o conhecimento técnico-científico caminhe de mãos dadas com a autonomia, com a segurança alimentar e com o fortalecimento das identidades que habitam e protegem o território bragantino.

Endereço: Rua José Porpino de Miranda, nº 3565 - Bairro Vila Sinhá, Bragança – PA. CEP: 68600-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus envolve os Eixos de Recursos Naturais, Produção Alimentícia e Informação e Comunicação. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável da Amazônia Oriental, focando em:

- Pesca e Aquicultura.
- Agropecuária e Gestão Rural.
- Tecnologia da Informação e Desenvolvimento de Sistemas.
- Formação de Professores e Educação Profissional.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e adaptada às demandas da região bragantina:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Aquicultura, Edificações, Informática e Agropecuária.
Técnicos Subsequentes	Aquicultura, Meio Ambiente e Pesca.

Modalidade	Cursos
Graduação (Superior)	Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Gestão Ambiental.
Pós-Graduação	Especialização em Educação e Meio Ambiente e cursos voltados para a Gestão de Recursos Pesqueiros.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.300 a 1.600 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 120 a 150 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus Bragança é seu compromisso com as identidades tradicionais da Amazônia Atlântica. O campus atende:

- **Comunidades de Pescadores e Marisqueiras:** Através de projetos de extensão que visam o beneficiamento do pescado e a organização socioprodutiva.
- **Agricultores Familiares:** Com foco no fortalecimento das cadeias produtivas locais e na transição para práticas agroecológicas.
- **Comunidades Quilombolas:** Integrando saberes ancestrais e formação técnica para a permanência e autonomia nos territórios tradicionais.
- **Povos das Águas e da Floresta:** Através de ações que consideram as dinâmicas sazonais dos rios e das marés na organização do ensino e da pesquisa.

CAPÍTULO 12

VIVÊNCIAS E DESAFIOS PARA A CRIAÇÃO DE UM CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, EM REGIME DE ALTERNÂNCIA NO IFNMG – CAMPUS ARINOS

Jacqueline de Moura Ferreira Dias
Roberta Pereira Matos

1. INTRODUÇÃO

O presente relato aborda a vivência de uma comissão responsável pelos estudos, criação de Projeto Pedagógico e implementação do curso Técnico em Agropecuária, em Regime de Alternância, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Arinos*. Mais do que descrever etapas formais, buscamos dar visibilidade ao percurso trilhado e às dificuldades enfrentadas por um grupo que se propôs a criar e implantar um curso inspirado nos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Essa experiência se insere no cenário do noroeste mineiro, no Vale do Urucuia, região próxima ao Planalto Central, onde o agronegócio se apresenta de forma marcante, mas que também guarda um perfil promissor para o fortalecimento da Agricultura Familiar (IBGE, 2017).

De acordo com Ferreira e Matos (2023, p. 82), um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) pautado na Pedagogia da Alternância apresenta características próprias do público a que se destina, pois “leva em consideração o bom senso para com a complexidade do contexto de cultura, de trabalho e os saberes e fazeres populares dos povos do campo, que são princípios da Educação do Campo”. Trazer um curso Técnico em Agropecuária, em Regime de Alternância, para um Instituto Federal inserido em um contexto tão dual representa, portanto, uma oportunidade de amadurecimento pedagógico para os profissionais da educação do IFNMG – *Campus Arinos*. Além disso, abre um novo olhar da instituição para a população local, beneficia a agricultura familiar, fortalece o trabalho e a renda das famílias que vivem no campo e contribui para o desenvolvimento econômico e social sustentável, um dos princípios fundamentais previstos na lei de criação dos Institutos Federais.

As razões que motivaram a elaboração deste relato estão ligadas às dificuldades enfrentadas na implementação de uma proposta como essa, assim como às lutas ideológicas presentes nos Institutos Federais. Há também a necessidade de promover a formação crítica dos professores dessas instituições, de modo que ela abarque os princípios filosóficos e

sociológicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o princípio educativo do trabalho humano, a formação omnilateral e o desenvolvimento econômico e social sustentável das comunidades atendidas por essas instituições.

A Pedagogia é o campo da ciência que estuda o ato educativo em sua totalidade, investigando sistematicamente o fenômeno educativo em suas diversas dimensões: escolar, familiar, sindical, laboral, midiática, entre outras. A Pedagogia da Alternância, por sua vez, é uma metodologia pedagógica que se caracteriza como uma estratégia de ensino, cujo objetivo é traçar um caminho a ser percorrido, preparando a instituição escolar para cumprir o propósito a que foi destinada. Isso significa que, para que um modelo pedagógico funcione efetivamente, é necessária uma estratégia bem estruturada, da qual derivam a gestão, a motivação, os estudos, as articulações, a comunicação e as decisões que sustentam todo o processo educativo.

Segundo Robbins (2005, p. 379), os objetivos de uma instituição nascem de uma estratégia geral. O autor destaca que “é absolutamente lógico que a estratégia e a estrutura devem estar intimamente relacionadas”. Para que uma estratégia seja colocada em prática, a estrutura da organização, seja física ou organizacional, precisa estar preparada para acomodar e apoiar as mudanças necessárias. Isso porque, conforme aponta Robbins, instituições de caráter conservador, por exemplo, não costumam se destacar pela realização de mudanças, especialmente quando se trata de inovações.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia que se apoia no princípio da formação omnilateral, articulando diferentes tempos e espaços educativos: o tempo escola e o tempo comunidade. Para que essa metodologia seja efetivamente implantada, é necessário que a organização pedagógica da instituição incorpore, como parte de sua cultura, pressupostos voltados para a formação humana, política e emancipatória do estudante da classe trabalhadora, seja ele oriundo do campo ou não.

A estrutura e a cultura organizacional precisam ser realizadas, especialmente no que diz respeito à forma de trabalhar o currículo. Isso porque, como afirmam Ferreira e Matos (2023), “a Pedagogia da Alternância é ligada a uma dinâmica de currículo aberto e em movimento”. Sua história e suas características estão pautadas em mediações didático-pedagógicas que se transformam conforme o próprio movimento da estrutura curricular, com o objetivo de assegurar o “acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (Ramos, 2007, p. 4).

2. METODOLOGIA

No dia 15 de abril de 2020, uma comissão formada por 13 professores e 6 técnicos administrativos em educação do IFNMG – *Campus* Arinos iniciou um processo coletivo de discussão sobre alternativas de ensino capazes de atender, de forma efetiva, às demandas das comunidades rurais de Arinos (MG). Como ponto de partida, o grupo se debruçou sobre a proposta de criação de um curso Técnico em Agropecuária, inicialmente pensado na forma integrada ao Ensino Médio.

Entre abril e agosto de 2020, as discussões levaram à criação do Núcleo de Pesquisas em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (NEPAEC) e do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Alternância Pedagógica (GEECAP), posteriormente cadastrado na Plataforma Lattes. Nesse processo, também foi proposta a realização de um diagnóstico para avaliar a viabilidade da implantação do curso técnico e analisar a demanda real da comunidade. Os resultados confirmaram a necessidade de cursos na área de agropecuária, sobretudo entre jovens e adultos de origem rural.

A partir desse momento, a participação da sociedade civil de Arinos tornou-se mais efetiva nas reuniões mensais da comissão de criação do curso. Estiveram presentes o presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Arinos (MG), o presidente da Agência de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Vale do Rio Urucuia (ADISVRU), a direção-geral da Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN), além de lideranças de associações comunitárias e de organizações da Agricultura Familiar, como as comunidades Santo Antônio dos Gerais e Mangues, bem como representantes da Escola Estadual Chico Mendes e da Escola Estadual Carmosina Durães Martins. Dessa forma, o projeto do curso técnico começou a ser sistematizado a partir das percepções e contribuições conectadas pela tríade escola, família e comunidade, sempre em diálogo com os contextos rurais locais e regionais.

Nessas reuniões mensais, agora enriquecidas pela participação de representantes de organizações comunitárias e da sociedade civil de Arinos, as discussões passaram a girar em torno da Educação e dos Arranjos Produtivos Locais (APLs). A partir desse diálogo, começaram a ser delineados eixos estratégicos para o fortalecimento da agricultura familiar sustentável, evidenciando a necessidade de implantar políticas de Educação do Campo e de construir currículos alinhados à realidade local e regional.

A partir de 24 de agosto de 2021, tiveram início os Círculos de Diálogo e os Círculos de Cultura, metodologia criada pelo educador Paulo Freire. Ao todo, seis comunidades rurais

foram visitadas: Igrejinha e Sagarana, ambos distritos de Arinos; Chico Mendes; P.A. Borá e Vila Conceição, no distrito de Riachinho. Por fim, as ações também chegaram às comunidades quilombolas Barro Vermelho 1 e Barro Vermelho 2, no município de Serra das Araras.

O panorama dos dados confirmou que a investigação dos temas geradores foi fundamental para compreender a real demanda da comunidade de abrangência do *Campus* Arinos. Em março de 2022, essa ação foi registrada como Projeto de Extensão, recebendo o nome de “Caravana IF Alternância”, no IFNMG – *Campus* Arinos.

Em cumprimento ao compromisso assumido nas comunidades visitadas, os dados do diagnóstico realizado pelas caravanas foram apresentados em uma Audiência Pública no dia 27 de julho de 2022, no auditório da Agência de Desenvolvimento Econômico e Social de Arinos (ADESA Arinos). Na ocasião, as lideranças presentes conheceram e ratificaram os resultados. Esses dados, trazidos pelo Projeto de Extensão, orientaram as etapas seguintes das ações, responderam às dúvidas levantadas nas reuniões e, sobretudo, conduziram à construção de um instrumento fundamental da Pedagogia da Alternância: o Plano de Formação. Ainda assim, percebe-se que a instituição se encontra aquém no que diz respeito à análise efetiva do desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

A minuta do PPC do curso foi elaborada e apresentada à comunidade escolar. Observou-se, entretanto, que os princípios contidos no Plano de Formação, apresentados aos docentes em 2023 e 2024, bem como na fundamentação e justificativa da minuta do Projeto Pedagógico, não correspondiam às concepções defendidas por diversos professores nem pela direção-geral do campus na época. Além disso, ficou evidente o desconhecimento de muitos sobre o conceito, o histórico e os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo.

Foram realizadas aproximadamente quatro reuniões gerais com os docentes convocados para a construção das ementas. Nessas ocasiões, aconteceram dinâmicas, danças, apresentações, palestras e até atividades perceptivas e cognitivas inspiradas no método freiriano, como a Mística com objetos dispostos, danças e cantorias típicas de povos tradicionais, contando com a participação ativa dos professores. No entanto, percebeu-se que muitos docentes continuavam a faltar às reuniões e que os mesmos questionamentos surgiam repetidamente, abordando temas como o amadurecimento do projeto junto à direção-geral, o desconhecimento da metodologia, a falta de infraestrutura física, a carência de pessoal e de capacitação, bem como a sobrecarga dos professores.

Na gestão anterior do IFNMG – *Campus Arinos*, percebeu-se a falta de envolvimento dos docentes com o projeto. O trabalho da comissão não foi encarado como um projeto institucional, e não houve motivação ou orientação por parte da Direção-Geral e da Direção de Ensino para conceder maior autonomia aos professores na participação do processo de tomada de decisões. Como resultado, a contribuição docente no projeto inovador ficou em segundo plano.

Diante deste cenário, três servidores representantes do NEPAEC, com autorização da atual diretora-geral do *Campus Arinos*, decidiram, em 9 de abril de 2025, realizar uma pesquisa junto aos servidores da instituição. O objetivo foi compreender a opinião de docentes e técnicos administrativos em educação sobre a Pedagogia da Alternância e sobre as ações da gestão e da comissão responsável pela criação e implantação do curso Técnico em Agropecuária, em Regime de Alternância.

Nesse mesmo dia, 9 de abril de 2025, o questionário foi enviado por e-mail para os 112 servidores, sendo 65 docentes e 47 técnicos administrativos. A aplicação ocorreu por meio da plataforma *Google Forms* e o formulário foi estruturado com três perguntas fechadas e uma pergunta aberta, destinada à coleta de sugestões. Todas as perguntas foram definidas como obrigatórias, e o formulário configurado para não coletar nomes nem e-mails, garantindo maior segurança e tranquilidade aos participantes. As respostas foram recebidas até às 17 horas do dia 14 de abril de 2025. Posteriormente, o questionário foi reenviado em 10 de junho, com coleta das respostas até às 17 horas do dia 13 de junho de 2025.

Os participantes foram questionados sobre sua atuação na instituição, identificando-se como docentes das disciplinas técnicas, docentes das disciplinas propedêuticas ou servidores técnicos administrativos em educação. Também foram indagados sobre seu conhecimento acerca da Pedagogia da Alternância e sobre a forma como acreditavam que o curso em Regime de Alternância deveria ser implantado, se no modelo subsequente, concomitante, integral ou se a decisão deveria ser orientada pelo próprio público demandante. Além disso, buscou-se registrar a opinião e as sugestões dos participantes sobre as ações de implantação do curso técnico.

3. DISCUSSÕES

O trabalho da comissão responsável pela criação e implantação do curso Técnico em Agropecuária, em Regime de Alternância, está em andamento há cinco anos, período marcado por frequentes mudanças na composição de seus membros. Atualmente, apenas cinco

servidores participaram da maior parte do processo aqui relatado, preservando a memória e a continuidade das ações desenvolvidas.

Os resultados dos Círculos de Diálogo e dos Círculos de Cultura evidenciaram as demandas das comunidades rurais atendidas pelo *Campus* Arinos. Essas necessidades estavam relacionadas, principalmente, à qualificação voltada à agroindústria, abrangendo disciplinas voltadas à administração da agricultura familiar, à gestão do escoamento da produção dessas famílias e à divulgação dos produtos locais. Entre esses produtos destacam-se os itens tradicionais do cerrado e das comunidades, como artesanato, frutos típicos do cerrado, castanha de Baru, doce de Baru, farinha de Baru, farinha de mandioca, polvilho de mandioca, doce de Buriti, além de queijos, leite, ovos, biscoitos e outros.

O público das comunidades e instituições envolvidas no projeto destacou que seus produtos, dos quais possuem grande domínio e expertise na produção, necessitam de embalagens adequadas, rotulagem correta, caracterização como produtos agroecológicos, além de estratégias de divulgação e escoamento. Foi também amplamente mencionado, especialmente nos distritos de Sagarana e P.A. Borá, o potencial para o desenvolvimento do turismo de base comunitária, do turismo de aventura e do turismo literário.

Para além da Pedagogia da Alternância, a comissão apresentou um panorama econômico sustentável, fundamentado nos princípios da Agroecologia e da Educação do Campo, que orientam os sistemas de produção nos espaços familiares, visando o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades rurais de origem dos educandos.

Os resultados do diagnóstico, tanto da primeira coleta em 2020 quanto das coletas subsequentes em 2021 e 2022, mostraram que a região de atuação do IFNMG – *Campus* Arinos possui um elevado número de propriedades rurais e assentamentos da Reforma Agrária, com vasta extensão territorial e recursos hídricos acessíveis. Contudo, como apontam Martins e Pereira (2017, p. 30), “os agricultores familiares dessa região se apresentam estagnados, com processos falhos de gestão de produção, manejo e comercialização, uma vez que apresentam ineficiência nesses processos; portanto, enfrentam dificuldades e falhas na aplicação de políticas públicas, bem como a falta de incentivos, assistência técnica e qualificação”.

A partir da análise dessa realidade, torna-se evidente a necessidade de formar profissionais capazes de lutar para reverter o quadro de estagnação vigente. As consequências dessa situação incluem baixa produtividade, limitada renda e rentabilidade, pouca integração com os mercados consumidores e até o êxodo rural. Esses fatores foram destacados por representantes das comunidades de Igrejinha e Santo Antônio dos Gerais em uma carta aberta,

lida durante uma das reuniões promovidas pelo NEPAEC. Segundo eles, é fundamental compreender questões técnicas e burocráticas relacionadas ao escoamento da produção, “para andar com os pés no chão e não se frustrar no final e desistir de tudo” (Carta Aberta à Comunidade ao IFNMG, 2021).

Nesse panorama, a agricultura familiar surge como uma alternativa importante para o desenvolvimento rural sustentável e para a melhoria da renda dos agricultores da região. Contudo, essa alternativa ainda carece de aprimoramento e de um desenvolvimento estratégico, sob o risco de se tornar um novo entrave ao avanço do desenvolvimento econômico sustentável local.

Vislumbra-se, assim, uma Educação Profissional e Tecnológica fundamentada nos princípios da Educação do Campo, oferecendo uma formação comprometida com o desenvolvimento das comunidades rurais do território do Vale do Urucuia. Nesse contexto, a oferta de cursos, por meio de processos de apropriação e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, revela-se essencial, pois contribui tanto para a formação humana integral quanto para o fortalecimento dos APLs, articulados aos processos de democratização e de justiça social.

Percebe-se uma demanda específica voltada aos trabalhadores rurais das comunidades atendidas pelo IFNMG – *Campus Arinos*, especialmente jovens e adultos que vivem e têm sua renda proveniente do campo. Essa demanda reflete o interesse dessas comunidades por conhecimentos técnicos relacionados ao aproveitamento dos recursos hídricos, à conservação do solo, à gestão da produção e a outras competências necessárias para a qualificação profissional. O objetivo é capacitar esses trabalhadores e trabalhadoras rurais para atuar em projetos e processos que fortaleçam a agricultura familiar na região do Vale do Urucuia.

Ressalta-se que se trata de pessoas que reconhecem que as técnicas agrícolas não lhes são estranhas, uma vez que lidam diariamente com a terra e desenvolveram, ao longo do tempo, saberes historicamente construídos e respeitados. A interação entre o conhecimento científico e a sabedoria popular deve ser central, sempre considerando o contexto cultural em que essas práticas se inserem. Nos processos de pesquisa, ensino e extensão, a tecnologia transcende a mera aplicação técnica, ampliando-se para incluir aspectos socioeconômicos e culturais dos APLs, de modo a integrar todas as dimensões educativas presentes nas relações sociais, com o objetivo de promover a formação humana nas esferas da educação, do trabalho e da cultura.

A experiência evidenciou a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância. Durante as reuniões da comissão, destacou-se que, ao alternar entre

os diferentes tempos e espaços de formação, o estudante tem a oportunidade de extrair o conhecimento científico, técnico e tecnológico presente em sua própria comunidade. Dessa forma, fortalece-se economicamente a agricultura familiar, garantindo condições de trabalho e renda para as famílias em sua terra natal, evitando que os jovens sejam compelidos a abandoná-la.

No entanto, isso requer uma Proposta Pedagógica capaz de proporcionar ao estudante a compreensão das forças em disputa presentes na sociedade capitalista, bem como dos fundamentos científico-tecnológicos que estruturam os arranjos produtivos locais e regionais.

Percebe-se que, na instituição, existe uma disputa ideológica entre Agroecologia e Agronegócio, além do desconhecimento de muitos docentes e técnicos sobre o conceito, o histórico e os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo. Esses fatores se refletiram em resistências durante as discussões e na formulação das propostas do curso.

Segundo Ferreira e Matos (2022), os professores, desde sua formação, são direcionados a atuar refletindo um mundo neoliberal orientado pelo capital. As autoras citam ainda Bourdieu e Passeron (2014), que corroboram que essa situação ocorre porque o docente tende a ensinar da mesma forma como lhe ensinaram, ou seja, da maneira mais prática e econômica possível. Para as autoras, a atuação docente acaba repetindo os padrões vivenciados durante sua formação escolar e acadêmica, em função da busca constante de fazer da escola um espaço de legitimação da hegemonia capitalista e de consolidação das desigualdades produzidas por esse sistema.

Os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários mostraram que, dos 112 servidores convidados, 21 (18,75%) aceitaram participar da pesquisa, sendo 13 docentes. Entre esses docentes, cinco lecionam disciplinas técnicas e oito lecionam disciplinas propedêuticas. Já entre os 47 técnicos administrativos em educação, apenas oito (17,02%) participaram da pesquisa.

Dos 21 avaliadores, apenas um informou não saber o que é a Pedagogia da Alternância. Quando questionados sobre a forma de implantação do curso técnico, quase metade, ou seja, nove participantes (47,9%), respondeu que o público demandante do curso deveria decidir sobre o modelo de implantação. Ressalta-se que cinco dos 21 participantes (23,8%) responderam que o curso não deveria ser implantado no *Campus*.

Considerando a relevância desse resultado, buscou-se analisar os motivos por trás das respostas. Para isso, foram examinados os dados referentes à pergunta: “Qual sua opinião sobre as ações de implantação do curso técnico em Agropecuária em Regime de Alternância?” Observou-se que, embora cinco dos 21 participantes tenham afirmado que “este curso nem

deveria ser implantado em nosso *Campus*”, nenhum deles negou a existência de demanda para o curso.

As respostas se concentraram, principalmente, em duas opções: “é preciso mais reuniões com os servidores para planejar a implantação do curso” e “os professores estão com excesso de carga horária e sobrecarregados”, cada uma escolhida por cinco servidores (26,3%). Isso indica que quase metade dos participantes (10, ou 47,62%) acredita que seja necessário diálogo com os servidores ou reconhece a sobrecarga docente como um desafio para a implementação do curso.

Vale ressaltar que quatro participantes (19,05%) destacaram outras questões a serem priorizadas, principalmente a reestruturação dos cursos já existentes, enquanto três participantes (14,03%) consideraram que a infraestrutura física da instituição não estava adequada para a implantação do curso. Os dados também demonstram que nenhum dos 21 participantes indicou inexistência de demanda para o curso, nem falta de interesse por parte da gestão da instituição.

Todavia, uma das principais discussões nas reuniões da comissão de criação e implantação do curso foi a ausência, e em alguns casos o descaso, da Gestão Administrativa e de Ensino. Observou-se que a equipe do projeto conviveu com certa insegurança quanto à aceitação da implantação do curso, devido à falta de esforços contínuos por parte dos gestores anteriores. Como consequência, os atuais gestores da instituição receberam o projeto em meio a diversas dificuldades e controvérsias Segundo a Teoria das Necessidades Adquiridas de McClelland (Silva *et.al.*, 2021), líderes com esse perfil buscam alcançar sucesso, mas muitas vezes não demonstram efetivas habilidades de liderança.

A partir da análise quantitativa e qualitativa, conclui-se que a maioria dos participantes reconhece a pertinência da implantação do curso. Contudo, recomendam ajustes, como melhorias na infraestrutura física, capacitação dos docentes e técnicos administrativos em educação, além da redução de turmas ou cursos para viabilizar a implementação. Os dados também evidenciam que tanto a equipe gestora anterior (2020–2024) quanto a atual (2025–2029) enfrentam dificuldades para implantar o curso, assim como docentes e servidores técnicos administrativos em educação se mostram inseguros diante da falta de objetivos claros. Esses resultados apontam para a necessidade de amadurecimento da cultura organizacional e de decisões estratégicas específicas por parte da gestão atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância frequentemente se chocam com a realidade de muitas culturas organizacionais, especialmente quando os valores, crenças e propósitos interiorizados pelo líder e por sua equipe são influenciados pela hegemonia dominante e pela reprodução das desigualdades culturais. Essa situação pode fazer com que projetos inovadores se prolonguem por anos, gerando desmotivação na equipe envolvida.

Por isso, sugere-se que a equipe continue buscando motivação junto a instituições de sucesso, reunindo dados e organizando ideias de forma estruturada. Também é importante buscar reconhecimento externo e cultivar parcerias sólidas. O projeto não deve ser engavetado, ao contrário, precisa ser gerido com atenção, atualizado e aprimorado continuamente.

Por fim, recomenda-se que a equipe do projeto esteja atenta às oportunidades de desenvolvimento de um clima e de uma cultura organizacional favoráveis à implementação do curso. Paralelamente, é necessário resistir às estruturas de dominação presentes na organização institucional e nos currículos escolares, buscando caminhos alternativos que tornem viável uma educação verdadeiramente emancipadora.

5. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A Reprodução**. 7.ed. Petrópolis. Vozes, 2014.

FERREIRA, J. de M.; MATOS, R. P. Círculos de investigação e de cultura: a escuta como estratégia de integração do currículo. **Revista Multifaces**, v. 5, n. 2, Dossiê Temático Paulo Freire, p. 81-88, 2023.

FERREIRA, J. de M.; MATOS, R. P. Formação integral e êxito escolar: percepções de docentes e estudantes do ensino médio integrado na Rede Federal. **Conjecturas**, v. 22, n. 10, p. 236-264, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINS, D. R.; PEREIRA, W. R. Levantamento, análise e características comerciais da agricultura familiar na região de Arinos – Mg. **Revista de Extensão Contação IFNMG**. Nº3/2017. Disponível em https://issuu.com/jornaldoifnmg/docs/revista_conta_c3_a7_c3_a3o_digital. Acesso em: 9 de abr. 2021.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado e Educação Profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 9 de abr. de 2025.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. Disponível em https://admdotunisa.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/robbins_2009_livrocomportamento_organiz.pdf. Acesso em: 7 de abr. 2025.

SILVA, S. A. da.; BAPTISTA, J. A. de A.; COSTA, K. M. S. A. **Análise da teoria das necessidades adquiridas de McClelland como meio de satisfação no trabalho**. Fatec Zona Leste, 2021. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913532>. Acesso em: 9 de abr. de 2025.

CAPÍTULO 13

RELATO DE VIVÊNCIA DO CTA ALTERNÂNCIA NO IFNMG - *CAMPUS* ALMENARA: PROJETO SOCIOPROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA AGROECOLOGIA

Tânia Maria Mares Figueiredo
Roberta Pereira Matos
Alexandra Bittencourt de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Este relato apresenta as ações do Projeto Socioprofissional (PSP), desenvolvido na perspectiva da agroecologia, junto às turmas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em Regime de Alternância (CTA em Alternância), do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Almenara. Dentre a diversidade de temas contemplados, este relato destaca dois exemplos que representam distintos territórios atendidos pelo curso: uma comunidade rural de parentesco e uma comunidade quilombola.

No IFNMG – *Campus* Almenara, o PSP integra o currículo do curso CTA em Alternância e está vinculado ao Núcleo Articulador. Conta com carga horária de 80 horas distribuídas em duas aulas semanais no segundo ano e de 120 horas distribuídas em seis aulas semanais no terceiro ano. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), seus objetivos são:

“proporcionar conhecimentos técnicos aplicáveis nas localidades do campo para a geração de renda familiar; reconhecer as potencialidades econômicas locais e regionais; promover o crescimento técnico-profissional dos estudantes” (IFNMG, 2025).

Nesse contexto, o PSP implica: (i) o fortalecimento dos laços entre escola, família e comunidade; (ii) a integração contextualizada de ensino, pesquisa e extensão; (iii) a utilização de inovações tecnológicas sustentáveis e (iv) a melhoria da renda familiar por meio da comercialização do que é produzido.

As ações desenvolvidas ao longo do projeto levam os estudantes a compreender a atuação profissional não apenas como um instrumento de mercado, mas como um processo reflexivo que se apoia na relação trabalho/profissão como espaço social inovador e transformador junto ao meio familiar e comunitário. Trata-se de um ponto de extrema relevância, pois contribui para superar as amarras capitalistas e individualistas impostas ao trabalho e à cultura do campo.

O Projeto Socioprofissional constitui uma mediação didático-pedagógica alinhada aos objetivos da Pedagogia da Alternância (PA) e aos princípios da Educação do Campo. Em uma perspectiva pedagógica, configura-se como um conjunto de atividades que articula ensino, pesquisa e extensão, garantindo continuidade e aprofundamento ao longo dos anos de escolaridade do ciclo.

No que se refere às ações de ensino, a natureza integrada do PSP decorre dos conteúdos dos componentes curriculares, tanto da formação técnica quanto da propedêutica, trabalhados no curso. Os estudantes aplicam suas aprendizagens escolares em seus espaços sociais, sob a orientação dos professores, de modo que suas vivências socioprofissionais sejam mais assertivas e adequadas às demandas familiares e comunitárias.

Em relação às atividades de pesquisa, após os primeiros contatos com o PSP, os estudantes aprofundam seus conhecimentos à luz dos princípios da pesquisa pedagógica, educativa e transformadora. Já as ações de extensão são orientadas pelas finalidades dos Institutos Federais, voltadas ao desenvolvimento sustentável local e regional. Esse processo fortalece o diálogo entre família, comunidade e escola, além de possibilitar o protagonismo dos estudantes em seus territórios.

De acordo com Dias e Matos (2024), na Pedagogia da Alternância é fundamental a construção, pelos alunos, de forma orientada, dialogada e prática, da consciência ontoepistemológica de seus construtos, o que implica compreender a ciência como instrumento de produção plurivocalizada do conhecimento. Conforme Begnami (2019), a PA, em sua dinâmica de movimento entre tempos e espaços da escola e da comunidade, possibilita um fazer pedagógico multidimensional e complexo, que pluraliza tempos, saberes e sujeitos.

Essa perspectiva fomenta o diálogo com saberes de natureza popular, o que amplia, de modo reflexivo e crítico, a articulação entre teoria e prática. Assim, o ponto de partida não são apenas os conhecimentos ocidentalizados e formais, mas a própria episteme do sujeito-estudante, de sua família e comunidade. Nessa lógica, as mediações didático-pedagógicas tornam-se um meio de viabilizar a integração entre os espaços/tempos da escola e da comunidade, “que faça dialogar com a experiência cotidiana da vida com a ciência ou a prática com a teoria, numa perspectiva de compreensão da realidade para agir sobre ela e transformá-la” (Begnami, 2019, p. 121).

Segundo Dias e Matos (2024), o PSP favorece a inserção social e profissional dos estudantes quando estes são orientados em relação às técnicas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), a partir do mapeamento de dados de seu entorno. A partir desse processo,

desenvolvem projetos e definem o objeto de estudo e aplicação a ser desenvolvido de forma científica e prática, com vistas à geração de trabalho e renda. Nas palavras das autoras, o “Projeto Socioprofissional proporciona aos estudantes o desenvolvimento intelectual, crítico e científico” (Dias e Matos, 2024, p. 78).

2. METODOLOGIA

O Projeto Socioprofissional é desenvolvido ao longo dos três anos do ciclo formativo, em etapas distintas e sequenciais, concebidas a partir da valorização dos conhecimentos prévios e do cotidiano dos estudantes, avançando progressivamente para saberes técnico-profissionais de maior complexidade, caráter inovador e dimensão tecnológica.

A primeira etapa, denominada *conhecimento e reconhecimento*, é realizada no primeiro ano, quando os estudantes desenvolvem atividades em conjunto com os colegas do terceiro ano. O principal método utilizado consiste em rodas de conversa, que têm como finalidade socializar os tipos de projetos que podem ser desenvolvidos futuramente, bem como os temas que os compõem. Nessas rodas, os estudantes do terceiro ano compartilham suas dificuldades, desafios e êxitos, desde a escolha das áreas e subáreas até a definição, junto às famílias, sobre “o que fazer” e “como fazer”. Além disso, os estudantes iniciam contato com termos acadêmicos por meio dos componentes curriculares Colocação em Comum e Serão de Estudos, que mobilizam tanto os princípios da Educação do Campo quanto os objetivos e mediações da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, a etapa de conhecimento se constrói no diálogo, proporcionando contato com projetos em andamento e com os conceitos que os fundamentam. Simultaneamente, a etapa de reconhecimento ocorre na elaboração, em articulação com o meio social, dos temas que poderão compor os projetos. Trata-se de uma fase relacionada à formação da identidade do estudante em regime de alternância, marcada por reflexividade nas práxis, vivências técnicas sustentáveis, componentes curriculares, visitas externas e visitas técnicas.

As atividades desta etapa incluem rodas de conversa, visitas externas e encontros com familiares (Encontro da Família); visitas técnicas para conhecer diferentes formas de produção; apresentação do curso para comunidades externas; participação na Mostra de Linguagens, na Mostra de Ciências da Natureza e Matemática e na Semana de Ciência e Tecnologia. Todas essas experiências funcionam como práticas de (re) conhecimento.

A segunda etapa, desenvolvida no segundo ano, corresponde à fase de planejamento, *pesquisa e vivência*. Nesse momento, o PSP transita entre a etapa de integração, realizada anteriormente, e a de consolidação dos conhecimentos adquiridos. Os estudantes passam a ter

contato mais direto com a pesquisa, participando de visitas técnicas sustentáveis vinculadas ao projeto em desenvolvimento. Essas experiências permitem vivenciar práticas relacionadas à agricultura, à pecuária e à agroindústria.

Nessa etapa, cada estudante planeja e inicia a redação de seu projeto, o que exige estudo e aprofundamento. A fase de planejamento, pesquisa e vivência possibilita melhor compreensão do objeto de estudo, articulando fazer, pensar e sentir. Considera-se, nesse contexto, que a pesquisa, no âmbito da PA, não pode restringir-se a um paradigma positivista, mas deve alinhar-se à pesquisa-ação, que “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (Tripp, 2005, p. 447).

A definição dos temas de pesquisa socioprofissional está diretamente relacionada aos componentes curriculares, o que reforça a necessidade de diálogo entre professores da formação técnica e da formação propedêutica. A escolha do professor orientador contribui para a autonomia intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo que direciona a pesquisa, respeitando a diretriz de aplicabilidade da inovação. Assim, a pesquisa estimula a transformação social e apresenta-se como um princípio educativo, social, pedagógico, ambiental e cultural. Nos componentes Seminário Integrador e PSP, inicia-se a redação do projeto, com a participação das famílias, convidadas a compreender e dialogar sobre a proposta.

As atividades realizadas nesta etapa incluem visitas externas, participação em seminários, visitas aos territórios de outros estudantes, socialização em Grupos de Estudos e Trabalhos Técnicos (GETECs), encontro intercampi para circulação e socialização de projetos, além de oficinas de escrita do PSP. Ao final do segundo ano, os projetos são avaliados em banca multidisciplinar, que verifica sua viabilidade. A terceira etapa, correspondente ao terceiro ano, é a de *execução e avaliação*. Seu objetivo é a melhoria da renda familiar e comunitária, embora esse processo seja desenvolvido de forma contínua ao longo de todo o ciclo. Nessa fase, o PSP assume forma escrita, já avaliada em banca, e passa a ser divulgado e executado, sempre com acompanhamento e avaliação progressiva. A divulgação ocorre em seminários internos e em eventos científicos.

A execução das atividades é acompanhada pelos professores orientadores, que avaliam se os objetivos do projeto estão sendo alcançados. Esse acompanhamento pode ser realizado presencialmente, por meio de visitas às residências dos estudantes, ou de forma remota, com utilização de vídeos e relatos descritivos acompanhados de imagens.

As atividades estendem-se até novembro, quando ocorre a avaliação final, realizada pelos professores, pelas famílias e pelos próprios estudantes. Os critérios dessa avaliação incluem: (i) baixo custo do projeto; (ii) conformidade com os princípios da sustentabilidade, da agroecologia (transversalidade do curso) e da bioética (valorização da vida); (iii) caráter inovador; (iv) potencial de melhoria da renda familiar, em consonância com a Educação do Campo; e (v) valorização dos saberes do campo. Busca-se, com isso, dimensionar o potencial empreendedor dos estudantes, aliado à responsabilidade social e ambiental.

Até o momento, foram implementados 65 PSPs no território do Baixo Jequitinhonha/MG. Dentre a diversidade de temas contemplados, este relato destaca dois exemplos representativos de diferentes territórios atendidos pelo curso: comunidades familiares agrícolas e uma comunidade quilombola.

3. DISCUSSÕES

Um dos fundamentos do PSP é a necessidade do diálogo entre os saberes escolares e os saberes populares do campo. Esse princípio convoca outro fundamento essencial: os conhecimentos que estão a serviço do desenvolvimento humano e de sua produção material, abrangendo tanto os saberes científicos quanto os tradicionais, historicamente construídos pelas populações do campo. Tais fundamentos permitem a transversalidade da agroecologia, concebida como campo de estudo que se sustenta no entrelaçamento entre teoria e prática, com respeito aos saberes tradicionais e ao ecossistema local.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articula-se ao desenvolvimento do ser omnilateral, isto é, uma formação que envolve a totalidade intelectual, física, corpórea e sensível, visando não apenas à emancipação humana, mas também à formulação de uma nova visão orientada para a redução das desigualdades sociais. Trata-se, portanto, de uma lógica de práticas contra Hegemônicas, sustentáveis e ecológicas (Figueiredo, Pereira, Oliveira, 2015). Um exemplo dessa lógica é a verificação da eficácia do projeto pelo aumento da renda familiar, e não pela maximização do lucro da atividade (Carvalho, 2014).

Para evidenciar a importância do PSP para estudantes, famílias e comunidades, apresentam-se, a seguir, duas vivências socioprofissionais desenvolvidas em diferentes territórios: uma comunidade quilombola e uma comunidade de parentesco. Ressalta-se que a dinâmica organizativa de cada território influencia diretamente as expectativas, o desenvolvimento e a continuidade do PSP: quanto mais engajada a comunidade, maiores as chances de consolidação do projeto.

A primeira experiência teve como tema “Produção de milho verde para fabricação de pamonha e mingau, na Comunidade Quilombola Paraguai, no município de Felisburgo/MG”. Foram utilizadas técnicas agroecológicas como sementes crioulas do banco de sementes, composto orgânico produzido com folhas secas e esterco de aves. Todos os PSPs devem incorporar inovações às práticas do território, e, nesse caso, o destaque foi a disseminação das sementes crioulas. Como resultado, os subprodutos do milho passaram a ser comercializados em feiras livres da região e em municípios vizinhos, contribuindo para o aumento da renda familiar.

A implantação do projeto na comunidade teve grande relevância, pois incentivou os moradores a perceberem que, por meio de práticas agroecológicas, é possível obter maior produtividade, reduzir perdas e diversificar a produção. Conforme afirmou um dos estudantes: “com o milho podemos fazer os seus subprodutos, que também são vendáveis”. Assim, estudantes e familiares compreenderam que não apenas os produtos agrícolas in natura têm valor de mercado, mas também seus derivados, ampliando as possibilidades de geração de renda.

O segundo PSP foi intitulado “Produção Agroecológica Integrada e Sustentável – PAIS, em uma pequena propriedade agrícola na Comunidade de Parentesco Canadá, no município de Bandeira/MG”. O PAIS é uma tecnologia social voltada ao fortalecimento da agricultura familiar, baseada no manejo orgânico e na policultura, em contraposição ao modelo convencional. De baixo custo operacional e sem uso de insumos tóxicos, prioriza o desenvolvimento de sistemas produtivos pouco dependentes de recursos externos.

O projeto consistiu na implantação de um galinheiro central em forma circular, integrado ao cultivo de hortaliças e frutíferas dispostas em círculos concêntricos. Essa técnica viabiliza o aproveitamento do esterco das aves para adubação das hortas e a utilização de sobras vegetais na alimentação dos animais. As práticas adotadas resultaram em maior produtividade e melhor qualidade das hortaliças. Além disso, o projeto incorporou a dimensão econômica, com a comercialização dos produtos no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o que garantiu aumento expressivo da renda familiar.

Segundo relato de uma estudante:

“na propriedade, sempre trabalhamos com agricultura de forma primitiva, sem práticas agroecológicas. Com a implantação desse projeto houve maior desenvolvimento da produção integrada, gerando maior produtividade e menores índices de desperdício (estudante).”

Esse testemunho evidencia a relevância da adoção de técnicas agroecológicas que dialogam com os saberes tradicionais e com inovações tecnológicas, respeitando o ambiente social e natural. Ressalta-se que, no Baixo Jequitinhonha/MG, nem sempre as comunidades tradicionais adotam integralmente os princípios agroecológicos.

O Quadro 1 a seguir sintetiza as principais características agroecológicas dos dois Projetos Socioprofissionais apresentados.

Quadro 1 - Caracterização agroecológica dos Projetos socioprofissionais

1º Projeto	2º Projeto
Produção de milho verde para fabricação de pamonha e mingau, na Comunidade Quilombola Paraguai, no município de Felisburgo/MG	Produção Agroecológica Integrada e Sustentável – PAIS, em uma pequena propriedade agrícola na Comunidade de Parentesco Canadá, no município de Bandeira/MG
Há mais de cinco anos, a produção agroecológica de milho crioulo é uma prática consolidada na comunidade quilombola Paraguai, envolvendo a maioria das famílias locais. Essa prática contribui para a preservação da agrobiodiversidade e para a promoção da soberania alimentar, especialmente em regiões como o semiárido brasileiro e o	Na comunidade de parentesco Canadá, a pecuária bovina sempre ocupou papel de destaque na economia local e regional, havendo poucas iniciativas de produção agrícola voltada ao mercado. Nesse contexto, a implantação do Projeto Agroecológico Integrado e Sustentável (PAIS) representou uma ação inovadora e transformadora das mentalidades e das
Norte de Minas Gerais, onde a agricultura familiar desempenha papel fundamental. Apesar dos benefícios, a produção enfrenta desafios, como a contaminação genética por transgênicos e a necessidade de políticas públicas que incentivem práticas agroecológicas. Contudo, iniciativas comunitárias e acadêmicas têm colaborado para superar esses obstáculos, promovendo a valorização das sementes crioulas, a implementação de sistemas produtivos sustentáveis e a inovação no agro processamento do milho, com destaque para alimentos da culinária popular. Foram utilizadas técnicas agroecológicas como adubação orgânica, inoculação biológica, consórcio com adubos verdes e produção de forragem hidropônica.	Relações de trabalho. O PAIS é uma proposta de produção agrícola que integra práticas sustentáveis, respeito ao meio ambiente, segurança alimentar e geração de renda, especialmente voltada para pequenos agricultores e comunidades rurais. Na comunidade, trouxe novas formas de otimizar os espaços produtivos, estimular a produção integrada e ampliar as possibilidades de melhoria da renda familiar, articulando a criação de animais com a horticultura. Foi desenvolvido um sistema produtivo baseado em princípios da agroecologia, no qual cultivo de hortaliças, criação de animais (galinhas e minhocas) e práticas ambientais coexistem de maneira harmônica, sem

<p>Os estudantes ampliaram o Banco de Sementes Crioulas da comunidade, inovaram no uso do milho para a produção de alimentos agroecológicos (pamonha e mingau orgânicos) e contribuíram para a melhoria da renda familiar.</p>	<p>uso de agrotóxicos ou insumos químicos. O projeto promoveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autossuficiência alimentar; • Diversificação de culturas; • Sustentabilidade ambiental e econômica; • Melhoria da renda familiar.
--	---

Entretanto, alguns desafios foram encontrados nessa caminhada rumo à consolidação do PSP. O primeiro diz respeito à autonomia para leitura e escrita, pois a maioria dos estudantes é oriunda de escolas multisseriadas, desprovidas de recursos didáticos e de atendimento individualizado especializado. Essa condição dificulta a apropriação social da leitura e da escrita. Como o PSP exige produção textual mais elaborada, os estudantes encontram grandes dificuldades, necessitando de orientação contínua para a construção dos projetos.

O segundo desafio, de ordem cultural, consiste na dificuldade de desconstruir a lógica urbanocêntrica e capitalista da produção no campo. Persistem estigmas relacionados à desvalorização dos saberes e das práticas das populações rurais, o que reforça a apatia do sistema de agrego, historicamente marcante no Vale do Jequitinhonha/MG. Soma-se a isso a forma como alguns estudantes compreendem o trabalho e a produção apenas sob a ótica do reconhecimento financeiro, e não como elemento identitário.

Ainda no campo cultural, destaca-se o obstáculo de romper com o individualismo nas relações de trabalho. Foram observados desajustes nas atividades coletivas e comunitárias, bem como na divisão de tarefas voltadas ao bem comum. Esse cenário leva à reflexão sobre a importância do fortalecimento de espaços e núcleos de convivência escolar.

O terceiro desafio, de caráter político, refere-se à dificuldade de discutir o campo com estudantes do regime de alternância que vivem na cidade. Tal situação evidencia a necessidade de superar a dualidade entre campo e cidade, assumindo a relação íntima e dialética entre ambos como espaços integrados. Torna-se essencial, portanto, construir a compreensão de que o campo deve ser identificado, problematizado e valorizado, com base na legitimação de seus saberes, rompendo qualquer hierarquia epistemológica.

Na segunda fase do PSP, *planejamento, pesquisa e vivência*, emergem outros desafios. Um deles é a indiferença de parte do corpo docente, agravada pelo rodízio de professores, já que muitos não acompanham todo o ciclo de três anos. Outro obstáculo refere-se à carência de planejamento integrado, bem como à falta de

compreensão sobre o que seja a Pedagogia da Alternância. Do ponto de vista dos estudantes, observa-se a necessidade de desenvolver uma percepção mais ativa e solidária do entorno como território de geração de renda. Como alternativas, têm sido realizadas oficinas de escrita e seminários integradores.

Na fase final do PSP, *execução (desenvolvimento) e avaliação*, os principais entraves estão associados ao baixo engajamento de professores no apoio às atividades, o que dificulta o avanço da autonomia discente, já que muitos estudantes não se sentem motivados à pesquisa socioprofissional.

Outro desafio, que envolve tanto estudantes quanto famílias, é a pouca valorização da inovação tecnológica. Em muitos casos, os discentes não compreendem que o custo de implantação dos projetos pode ser reduzido e que os recursos disponíveis no próprio território podem ser utilizados de forma criativa para ampliar a renda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os projetos, os interesses práticos dos agricultores relacionados ao incremento da renda familiar foram atendidos, mas outras dimensões também puderam ser observadas, como o reconhecimento da agroecologia enquanto possibilidade de fortalecimento da vida e do trabalho no campo, além da valorização de subprodutos e rejeitos da produção agrícola como bens de uso.

Constatou-se que o trabalho de pesquisa, investigação e extensão, por meio do Projeto Socioprofissional, quando articulado à transversalidade da agroecologia, possibilitou avanços não apenas nas questões materiais e objetivas da produção, mas também em aspectos de ordem subjetiva, como a formação de uma consciência ecológica e sustentável. Dessa forma, o PSP demonstrou potencial de integrar teoria e prática e, ao mesmo tempo, dialogar com saberes camponeses, reforçando a relevância da Pedagogia da Alternância como estratégia de formação integral e como prática que valoriza os territórios, a identidade e a resistência cultural.

5. REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte. **Mediações didáticas da pedagogia da alternância**. Piúma: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

CARVALHO, Horácio Martins de (Org.). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. Parte I. Cap. 2: Teoria dos sistemas econômicos não capitalistas.

DIAS, Jacqueline de Moura Ferreira; MATOS, Roberta Pereira. **Pedagogia da alternância: diretrizes e operações para o currículo integrado**. Montes Claros: Editora do IFNMG, 2024. 128 p.

FIGUEIREDO, Tânia Maria Mares; PEREIRA, Wilma Maria; OLIVEIRA, Wesley Florentino. Os Institutos Federais sob o prisma da educação integral e integrada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 250-262, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em Regime de Alternância**. Montes Claros: IFNMG, 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, 2005.

CAPÍTULO 14

O CURSO “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO” SOB O OLHAR DOS DISCENTES.

Irinéia Rosa do Nascimento 1
Fabiana Felix Gondola 2
Elizete Ferreira dos Santos Santana 3
Erika Patrícia dos Santos Souza Gusmão 4

1. INTRODUÇÃO

Os processos educativos no campo se destacam devido às suas especificidades que, segundo Molina (2006) deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. Desta forma, a Educação no/do Campo, sem perder o seu significado, vem buscando adaptar-se às mudanças sociais, tecnológicas e ambientais, reafirmando a necessidade da valorização dos saberes e das tradições locais na construção do conhecimento.

Conforme Souza (2008) enfatizou, a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -EJA, os desafios ainda são maiores. No sentido de promover o acesso à educação básica para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em períodos regulares e/ou não concluíram os estudos dentro do processo formativo institucionalizado, a EJA surge como uma opção de acesso ao direito à educação.

1 Zootecnista. Professora, Drª IFS – Poço Redondo – irineia.rosa@ifs.edu.br

2 Eng. Agrônoma, Técnico Administrativa, Drª, IFS– São Cristóvão . fabiana.gondola@ifs.edu.br

3. Administradora, Técnico Administrativa, M.Sc. IFS – São Cristóvão . elizete.santana@ifs.edu.br

4. Licenciatura Plena em Educação Física, Técnica Administrativa, Especialista, IFS –Reitoria . erika.gusmao@ifs.edu.br

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), ao lidar com pessoas que não tiveram a oportunidade de cumprir plenamente a trajetória escolar, a EJA enfrenta desafios muito particulares, que se distinguem das etapas regulares da Educação Básica. Por isso, deve partir de uma perspectiva voltada para a integração para que elas se coloquem como seres críticos e atuantes. Este entendimento é primordial quando também se fala dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

O Instituto Federal de Sergipe – campus Poço Redondo está localizado no município Poço Redondo/SE, pertencente ao Território Alto Sertão Sergipano, considerado como um território rural. A população total do território é de 146.529 habitantes, dos quais 78.198 vivem na área rural, o que corresponde a 53,37% do total. Possui 12.833 agricultores familiares, 3.564 famílias assentadas, duas comunidades quilombolas e uma terra indígena, com IDH médio de 0,58 na escala de 1 (SERGIPE, 2021).

No Alto Sertão Sergipano, tradicionalmente, o setor primário é responsável pela geração de emprego e renda, apesar das condições edafoclimáticas presentes na região, de alto impacto na produção agrícola e pecuária. Neste contexto o IFS- Poço Redondo contribui com ações de difusão e fomento de tecnologias de fácil acesso para os agricultores familiares e demais produtores da região, incrementando as relações sociais, as inovações de técnicas agrícolas e de manejo animal, o uso e gestão de água e fontes de energia renováveis, de forma a constituir um sistema de desenvolvimento integrado que preserva o meio ambiente e valoriza o homem e a mulher sertaneja.

Observa-se em todo o território um número significativo de jovens e adultos residentes em áreas rurais que não concluíram o ensino fundamental e o médio, com baixa expectativas de retorno à escola. Isso decorre de vários fatores, entre eles, as dificuldades de acesso às escolas, fechamento das escolas no meio rural e as distorções no sistema de ensino que interferem na motivação dos estudantes em concluírem seus estudos.

O fechamento sistemático de escolas do campo revela-se como uma contraditória nacional, uma vez que o direito à Educação do Campo é garantido por lei - tanto constitucionalmente, quanto pela Política de Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo) (ANDRADE & RODRIGUES, 2020).

Na expectativa de contribuir para o avanço do processo educativo no espaço rural, o Instituto Federal de Sergipe, campus Poço Redondo – IFS/Poço Redondo, atendeu à chamada pública realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), para adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - Programa EJA Integrada - EPT. Através da publicação do

Edital MEC/SEB nº. 17/2022, instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), para a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, nos moldes da Portaria MEC nº. 962, de 01 de dezembro de 2021.

Durante o período de 04 de agosto de 2023 a 16 de março de 2024, o IFS/Poço Redondo ofertou o curso de “Formação Continuada em EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica com ênfase em Educação do Campo” para docentes e profissionais da área de educação vinculados rede pública de ensino. O curso procurou pautar as realidades da região, com a compreensão de que a EJA integrada às atividades práticas relacionadas ao meio rural, especialmente da agricultura familiar, podem proporcionar contextualizações para os conteúdos acadêmicos, mas também contribuir para as habilidades e trabalhos no campo.

Considerando a importância do sujeito da ação na compreensão do processo educativo e para a promoção de mudanças e adequações necessárias para o sucesso da iniciativa, a experiência em relato teve o objetivo de avaliar o curso ofertado pelo IFS - campus Poço Redondo, a partir da visão do público alvo, ou seja, os professores da rede municipal de Poço Redondo.

2. METODOLOGIA

A experiência em tela foi vivenciada no IFS - campus Poço Redondo durante o período de 02 de novembro de 2023 a 02 de dezembro de 2024, desenvolvida pela equipe coordenadora do projeto (coordenadora geral, coordenadoras pedagógicas e coordenadora administrativa). Teve como público alvo os discentes do Curso de Formação Continuada em Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) com ênfase na Educação do Campo.

O curso contemplou profissionais da área da Educação com formação em Pedagogia ou Licenciatura vinculados à rede pública de ensino do município Poço Redondo. Com a expectativa de abranger um número significativo de educadores do município, o campus disponibiliza 120 vagas para o curso, ministrado de forma modular, com carga horária de 200 horas. As aulas ocorreram quinzenalmente, aos sábados das 8:00 horas às 17:30 horas, utilizando metodologias específicas, a exemplo da Metodologia Ativa com propostas lúdicas e interativas que facilitaram a contextualização dos temas abordados. Nas diferentes disciplinas procurou-se despertar entre os discentes a importância da valorização dos saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo no processo de ensino e aprendizagem, seguindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001).

No levantamento de dados referentes ao curso foi utilizado, como instrumento de coleta, um questionário na forma “on line” (Formulário Google), enviado para os 120 alunos matriculados regularmente no curso. O questionário procurou abranger todos os participantes com questões que expressassem o nível de satisfação dos discentes em relação às condições gerais da oferta do curso.

Devido ao caráter quali-quantitativo da experiência, o questionário foi baseado na escala Likert. De acordo com Mattar (2001), é uma escala de avaliação usada para medir as opiniões, motivações e outros aspectos dos participantes. Ela usa uma série de opções de resposta que variam de uma opinião extremamente positiva a uma extremamente negativa, às vezes incluindo opções moderadas ou uma neutra.

O questionário constou de perguntas subjetivas em escala de 10 pontos, a saber:

0 (zero) a 1 (hum) = muito insatisfeito

2(três) a 4 (quatro) = insatisfeito

5 (cinco) a 7 (sete) = satisfeito

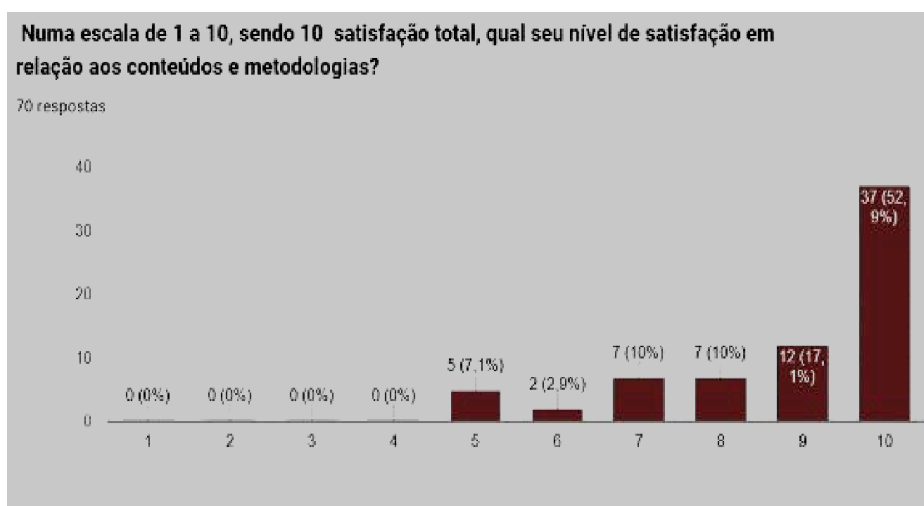
8 (oito) a 10 (dez) = muito satisfeito

Ainda, semestralmente, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto aos líderes das 3 turmas formadas. As entrevistas constaram de questões relacionadas com os aspectos pedagógicos do curso e sua aplicação e a interação entre os conteúdos das disciplinas ofertadas no semestre e a realidade das escolas do campo.

A figura 1 apresenta os resultados referentes ao nível de satisfação dos discentes quanto aos conteúdos programáticos das disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas durante o curso. Dos 120 alunos matriculados 70 responderam o questionário, o que equivale a 58,3% dos discentes.

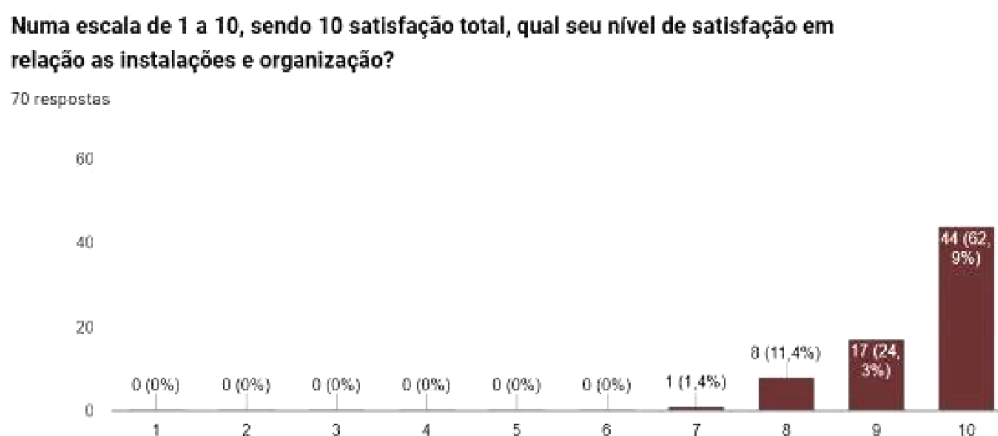
Os dados demonstraram a satisfação dos estudantes quanto ao conteúdo e condução das disciplinas ofertadas, considerando que não ocorreu respostas abaixo da pontuação 5. Dos participantes, 80% assinalaram valores do intervalo de 8 a 10, indicando o nível de satisfação “muito satisfeito” e 20% expressaram o nível de satisfação “satisfeito” (intervalo de 5 a 7).

Figura 1. Nível de satisfação em relação aos conteúdos programáticos das disciplinas e metodologias de ensino aplicadas no curso.



Foi questionado o nível de satisfação dos discentes quanto às instalações do campus e organização do curso. As respostas foram positivas, retratando 98,6% dos estudantes com nível de satisfação “muito satisfeito” e 1,4% “satisfeito” (figura 2).

Figura 2. Nível de satisfação em relação às instalações do campus Poço Redondo e da organização do curso



Os dados apresentados podem ser associados ao processo de aprendizagem, permanência e êxito dos alunos do campo. Uma estrutura física e uma organização administrativa e pedagógica favorável ao ensino é um dos fatores de motivação dos estudantes na continuidade de seus estudos. Assim, quando perguntados sobre o interesse em participar de um curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pelo IFS-Poço Redondo, 98,6% dos discentes acenaram de modo positivo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os líderes das 03 turmas formadas, buscando coletar as opiniões a respeito da interação entre os conhecimentos adquiridos no curso e a realidade das salas de aula das escolas do campo. Os entrevistados

ressaltaram que, a maioria dos professores de suas turmas trabalha em escolas localizadas na zona rural. No entanto, nessas escolas não ocorre a discussão sobre as metodologias de ensino voltadas para o espaço rural e seus sujeitos.

Afirmaram ainda que, algumas dessas escolas não apresentam infraestrutura como internet e computadores no auxílio educacional, revelando o desinteresse dos gestores públicos em promover a melhoria nas escolas do campo. Ainda, a falta de água e de energia elétrica nestas escolas colocam em risco a continuidade das atividades de ensino, culminando no seu fechamento. No entanto, o fechamento sistemático de escolas do campo revela-se como uma contraditória nacional, uma vez que o direito à Educação do Campo é garantido por lei - tanto constitucionalmente, quanto pela Política de Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Procampo) (ANDRADE & RODRIGUES, 2020).

Os entrevistados relataram que, muitos estudantes das escolas localizadas nos povoados rurais do município auxiliam os pais na “lida” do campo, nos cuidados com os animais e na retirada do leite, que se dá nas primeiras horas do dia. Este fato faz com que o aluno chegue cansado na escola, desestimulado pela falta de estrutura e pelos métodos arcaicos de ensino. Nas épocas de plantio e de colheita estes alunos são mobilizados pelas famílias e a suas frequências na escola diminuem consideravelmente.

A falta de materiais específicos para o ensino no campo, a infraestrutura das escolas e as questões políticas locais foram citados como fatores de desmotivação de professores e alunos do campo. Isso também dificulta colocar em prática os aprendizados obtidos no curso. De acordo com um dos entrevistados, “os conteúdos me ajudaram a atualizar minha vida profissional, porém não consigo colocar tudo em prática”.

Por outro lado, todos os entrevistados acenaram para a necessidade de mudanças na estrutura educacional do município, a partir de um olhar para as diversidades e peculiaridades dos sujeitos do campo. Também foi colocado que, os baixos índices educacionais do município são reflexos da falta de investimentos na Educação do Campo.

3. DISCUSSÃO

As metodologias utilizadas no levantamento e análise de dados possibilitou a compreensão das diferentes opiniões dos participantes, levando a crer que o curso ofertado pelo IFS-Poço Redondo foi satisfatório para os discentes que o frequentaram, cumprindo assim com o objetivo inicialmente proposto. O uso de questionário com base na escala LiKert tem como principais vantagens: a) é uma escala de fácil construção e aplicação; b) usa

afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique empiricamente; c) é coerente com o resultado final, além do fato dos entrevistados entenderem rapidamente como utilizar a escala; d) apresenta facilidades, visto que é oferecida pela Internet dispensando a presença dos pesquisadores na aplicação (MATTAR, 2001).

Richardson (2007), considerou a entrevista semiestruturada como uma alternativa viável para coleta e análise de dados, pois possibilita aos entrevistados a condição dos sujeitos da pesquisa e dá liberdade para expressarem suas opiniões e reflexões dentro dos temas propostos pelo investigador. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram a livre expressão dos entrevistados ao comentarem sobre temas referentes ao seu cotidiano profissional.

Os resultados aqui apresentados indicaram que o curso do IFS-Poço Redondo possibilitou a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos colaborando para a formação dos professores através da oferta de disciplinas e metodologias dentro de princípios pedagógicos que regem a Educação no Campo. Foram incorporadas às disciplinas, atividades práticas relacionadas às atividades regionais, envolvendo aspectos produtivos, culturais e artísticos.

Bretas (2014) realizando a pesquisa intitulada “Uma avaliação da experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe, também registrou que os resultados demonstraram que o trabalho pedagógico procurou integrar a cultura vivida pelos grupos sociais do campo aos conhecimentos científicos das disciplinas de formação do professor.

Sant Ana (2024), colabora reforçando que a Educação do Campo proporciona aos alunos oportunidades de desenvolvimento para além do currículo comum. Essas escolas incorporam diversas disciplinas práticas que buscam garantir um aprendizado diretamente relacionado às atividades regionais.

A análise dos dados mostrou que os discentes do curso, professores de escolas do campo do município de Poço Redondo, consideram ser necessário a ocorrência de mudanças e investimentos na Educação do Campo, a partir de um olhar específico para os povos do campo, das águas e das florestas. De forma semelhante, Chamon et al., (2022) no estudo denominado “Avaliando uma licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência, ” ressaltaram que a educação do campo emerge nos discursos dos sujeitos pesquisados como uma negação do modelo hegemônico e homogeneizante de educação, que não leva em consideração as necessidades específicas do morador do campo. Uma mudança que, entre

outras condições, exige um modelo pedagógico que se proponha a oferecer uma educação contextualizada à realidade do campo.

Tem-se então a impossibilidade de dissociar as características do território do processo educacional no e do campo, especialmente quando o rural está fortemente representado pela Agricultura Familiar. Permanecer no campo garante reprodução socioeconômica das famílias camponesas que, ao mesmo tempo, vivenciam os efeitos de um modelo de desenvolvimento agrícola excludente que as distanciam do acesso aos direitos básicos da cidadania.

Frente a essa realidade, a escola tem um importante papel na promoção de mudanças, a partir das discussões sobre a apropriação das políticas educacionais já existentes e a efetivação de currículos que atendam as demandas dos povos do campo. Neste contexto, a discussão sobre a valorização dos saberes deve ser aprofundada frente os modelos de produção de conhecimento, trazendo uma reflexão sobre o trabalho pedagógico de valorização das experiências individuais e coletivas dos sujeitos, especialmente quando se trata de Educação de Jovens e Adultos. Chamon et al., também concluíram que, os valores da escola, assim como os seus conteúdos disciplinares e curriculares, devem estar direcionados ao fortalecimento dos laços familiares e a uma maior integração da comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Formação Continuada em EJA/EPT, com ênfase em Educação no Campo possibilitou a capacitação de 120 professores da rede de ensino pública de Poço Redondo, contribuindo para o processo de Educação de Jovens e Adultos oriundos do campo, das águas e das florestas. A análise dos dados permitiu a realização de ajustes no percurso formativo, visando aprimorar novas ofertas de curso na modalidade EJA e em Educação do Campo.

No entanto, é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das instituições de ensino públicas e de toda a sociedade civil na conquista e efetivação de uma educação realmente orientada para as demandas e anseios dos povos do campo, trazendo a luz as diversidades entre os sujeitos, as tradições e a cultura inerentes a cada região.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, F.M.R.; RODRIGUES, M.P.M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. Educação em Revista 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/abstract/?lang=ptspan>. Acesso em 24 de abril, 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Editora Moderna: São Paulo, 2021. Disponível em:

https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf, acessado em 13 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRETAS, S. A. Uma avaliação da experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. 6, 10 (maio 2014), 27–45.

CHAMON, E.M.Q.O; SANTANA, L.M.; DIAS, A.C. **Avaliando uma licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência**. Est. Aval. Educ. vol.33, São Paulo: Epub 23-Nov-2022.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo, Atlas, 2001

MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANT ANA, H. A. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario> . Acesso em: 25 de abril, 2025.

SERGIPE. **Observatório de Sergipe**, Sergipe em números, 2021.

SOUZA, M.A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Análise das Prática Pedagógicas - Educação Social**, vol. 29 (105), 2008.

CAPÍTULO 15

A FAZENDINHA PEDAGÓGICA DO *CAMPUS* BARBACENA E SUAS IMPLICAÇÕES NO APRENDIZADO DOS ALUNOS

Marcelo José Milagres de Almeida[1]

1. INTRODUÇÃO

As primeiras instituições profissionalizantes foram implantadas em 1909 e, no ano seguinte, o decreto nº 8.358, de 09 de novembro de 1910, cria o “Aprendizado Agrícola de Barbacena”, que inicia suas atividades pedagógicas no ano de 1913. Em 1933 o Aprendizado Agrícola é elevado a escola média de agricultura, passando a denominar-se “Escola Agrícola de Barbacena”, administrando o ensino técnico e oferecendo o diploma de “Instrutor Agrícola”.

Através do decreto nº 22.506, de 22 de janeiro de 1947, a escola passou a se chamar Escola Agrotécnica de Barbacena e, em 1955, a denominação passou a ser Escola Agrotécnica “Diaulas Abreu”, em homenagem ao seu fundador. Com o decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, tendo em vista o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sua denominação passa a ser Colégio Agrícola “Diaulas Abreu” e, sua subordinação que até então era ao Ministério da Agricultura, no ano de 1967 passa para o Ministério da Educação e Cultura. Através do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola — Diaulas Abreu passou a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Barbacena.

O *Campus* Barbacena localiza-se em uma região onde predomina os setores agropecuário e agroindustrial, destacando-se principalmente no cultivo de frutas, olerícolas flores, e na criação de bovinos (leite e corte) e aves. Além disso, destaca-se pela presença de vários laticínios e frigoríficos. O *campus* também desenvolve, por meio dos professores, alunos e servidores, diversos projetos de pesquisa e extensão que atendem à comunidade interna e externa de Barbacena. Ademais, os estudantes podem participar de atividades esportivas e culturais.

[1]Técnico em Agropecuária – EAFB 1986; Zootecnista – ESAL 1992 CRMV/Z 0758; Mestre em Nutrição de Monogástricos – ESAL 1994 e Doutor em Nutrição de Monogástricos – UFLA 2006. Docente e atual Diretor de Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Barbacena.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, são objetivos dos Institutos Federais:

- II – “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”;
- III. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Diante de todo o exposto, professores se uniram, e com os apoios da direção – geral, diretorias sistêmicas, docentes, técnicos – administrativos de várias áreas, servidores terceirizados (participação autorizada pela empresa), e alunos do *campus* Barbacena, principalmente dos cursos de Bacharelado em Agronomia e Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, se uniram em prol dos projetos Fazendinha Pedagógica, idealizado pelo Professor Jorge Luiz Baumgratz, o primeiro coordenador, e Morfologia e Torneio Leiteiro, cujo autor e coordenador é Professor Wellyngton Tadeu Vilela Carvalho.

Os objetivos principais destes projetos são:

- Colocar em prática os conhecimentos adquiridos pelos alunos na teoria sobre zootecnia, recepção e turismo de eventos;
- Favorecer a troca de experiências entre os alunos e professores do *campus* Barbacena - IF Sudeste com os produtores rurais e visitantes, através da consultoria e orientação técnica;
- Interação das crianças com animais como ovelhas, cabras, coelhos, mini -vaca, búfalos e pôneis;
- Divulgação do *campus* Barbacena e dos cursos oferecidos, produtos fabricados e projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados.

2. METODOLOGIA

Para a realização dos projetos nas cidades de Barbacena e região, temos que seguir os seguintes passos:

1. Recebimento do ofício convite da prefeitura interessada;
2. Análise da direção – geral, diretorias sistêmicas e GEZOO, para verificar a viabilidade da participação;

3. Caso autorizada a participação, ocorre a Assinatura do termo de responsabilidades, onde consta deveres e contrapartida da prefeitura solicitante e *campus* Barbacena, tais como:
 - Estrutura para alojamento dos animais, exames veterinários, Guias de Trânsito animal (GTAs), transporte e alimentação para os animais
 - Hospedagem, transporte e alimentação dos alunos e servidores;
2. Cadastro do projeto no Edital de fluxo contínuo para curso e eventos, da Diretoria de Extensão;
3. Documentação de estágio e seguro dos alunos;
4. Preparo dos animais;
5. Escala de alunos e servidores (orientação e supervisão);
6. Montagem e desmontagem

Os animais que vão participar da exposição são preparados adequadamente pelos alunos, sendo que o trabalho de preparação é contínuo, envolvendo todas as etapas de teste, a seleção da raça, a criação e desenvolvimento. Para a Fazendinha Pedagógica, optou – se por animais mais dóceis, pois haverá o contato com o público visitante, mas para competição de morfologia e torneio leiteiro, uma seleção é feita pelos alunos, sob a supervisão do professor Wellyngton, a fim de avaliar qual tem as melhores características e está melhor preparado.

Para a morfologia, os alunos selecionam os animais, com a supervisão do professor Wellyngton, levando em consideração características como conformação, temperamento, habilidades e padrões de raça, pois por meio do julgamento de animais, é possível identificar os melhores exemplares de cada espécie, reconhecendo e premiando os criadores que se dedicam à criação de animais de alta qualidade. Isso estimula a competitividade e o aprimoramento contínuo, resultando em avanços significativos na criação animal.

Em relação ao Torneio Leiteiro, como o objetivo divulgar o potencial produtivo dos animais e apresentar às pessoas a origem do leite que chega às suas mesas, os alunos e professor Wellyngton selecionam as vacas que tem potencial para produzir maiores quantidades de leite, para que elas recebam alimentação e manejo diferenciados, focada nos nutrientes fundamentais para a produção, assim como toda a água que é consumida, para atingir o máximo do seu potencial produtivo de leite,

A preparação do gado leiteiro para competição exige paciência e dedicação dos alunos, e o professor Wellyngton conhece como funcionam os picos de produção leiteira de seus animais, para que sejam programados para ocorrer nos dias intermediários do concurso, de forma a aumentar suas chances de vencer a competição.

Destacamos que desde 2017 é proibido o uso de medicamentos para aumentar a capacidade produtiva dos animais. Além disso, para que o torneio possa ser realizado é preciso ter acompanhamento e fiscalização de um profissional credenciado pelo Conselho Regional de Medicina Veterinária.

Segue abaixo os locais e os anos de participação da Fazendinha Pedagógica do *campus* Barbacena na cidade de Barbacena e da região, ressaltando que para o ano de 2025 vamos montar a Fazendinha Pedagógica em Santa Rita de Ibitipoca, Ibertioga, Barbacena e Antônio Carlos, e recebemos o ofício convite da Prefeitura Municipal de São Vicente de Minas. Todas as cidades são municípios localizados no estado de Minas Gerais.

1. Barbacena (2023 e 2024)
2. Santana do Garambéu (2023 e 2024)
3. Piedade do Rio Grande (2023 e 2024)
4. Alto Rio Doce (2023)
5. Senhora das Dores (2023)
6. Santa Rita de Ibitipoca (2024)

A Fazendinha do *Campus* Barbacena se transformou numa tradição nas exposições agropecuárias da cidade e da região, sempre chamando a atenção dos visitantes, sendo que a visitação a estes espaços ocorre durante todo o evento, de 10 às 22 hs.

3. DISCUSSÕES

A professora Renata Vitarele Gimenes Pereira, Médica Veterinária pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2008, Mestre (2010) e Doutora (2014) em Zootecnia com ênfase em Nutrição Animal pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 29 de março de 2017, funda o Grupo de Estudos em Zootecnia (GEZOO), com sede no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- Sudeste de Minas Gerais, entidade civil, apartidária, sem fins lucrativos, com estatuto próprio, com tempo indeterminado de atuação, com sede e foro na cidade de Barbacena – Minas Gerais. A professora Renata permaneceu como coordenadora do grupo até 2021, e em março de 2022, assume a coordenação o Professor Marcelo José Milagres de Almeida, graduado em Zootecnia (2006) e Mestre (1994), pela Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), e Doutor (2006) pela Universidade Federal de Lavras

(UFLA), em Nutrição Animal, responsável pelas disciplinas de suinocultura, avicultura e zootecnia geral. .

O GEZOO é um órgão destinado a congregar pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados em Zootecnia, tendo por finalidade promover eventos que possam contribuir para um melhor aproveitamento dos conhecimentos gerados nesta área., com as seguintes atribuições a) promover a solidariedade e a aproximação entre os associados através de reuniões de caráter científico, sócio cultural e cívico; b) manter seus membros informados a respeito de suas atividades e de assuntos pertinentes à área de Zootecnia; c) promover relações e colaborar com entidades congêneres; d) executar atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas com a Zootecnia; e) defender os interesses dos associados conforme os objetivos do grupo.

O Grupo de Estudos em Zootecnia conta, principalmente, com associados participantes: todos os estudantes regularmente matriculados do IF Sudeste MG – *Campus Barbacena* e profissionais relacionados a Zootecnia, e associados conselheiros: profissionais especializados em Zootecnia, convidados pelo grupo para apoio teórico prático nas atividades, sendo que, atualmente

Com a criação do GEZOO, em 2017, iniciam-se os projetos Fazendinha Pedagógica, Morfologia e Torneio Leiteiro, os quais permanecem sendo realizados até os dias de hoje, com paralisação no período da pandemia.

Com a participação dos alunos nesses projetos, eles vivenciam e aprendem:

- Que os critérios de avaliação dos animais incluem:
 - a. Aspectos físicos, como estrutura corporal, conformação, musculatura e pelagem;
 - a. Características comportamentais, como temperamento, obediência e habilidades específicas da espécie;
 - b. Padrões de raça estabelecidos pelas associações e clubes de criadores.

Estes critérios são determinantes para a qualidade e o valor do animal, e fundamentais na seleção e melhoramento genético das espécies, contribuindo para a produção de animais mais saudáveis, resistentes e produtivos;

- a importância da preservação de raças puras;
- a valorização do trabalho em equipe na preparação dos animais;

- a importância da competitividade e o melhoramento genético contínuo na obtenção de avanços significativos na criação animal;
- os diferentes contextos e finalidades dos julgamentos, sendo que os principais são: o Julgamento de Animais de Raça, em que os avaliadores buscam identificar os animais que melhor representam os padrões estabelecidos e o Julgamento de Animais de Exposição, onde os animais são apresentados ao público e avaliados com base em critérios de conformação, beleza e qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma exposição agropecuária, com realização de Torneio Leiteiro e Julgamentos de Morfologia, a interação foi positiva, com trocas de experiências entre os produtores de leite (expositores), julgadores e alunos.

A participação dos alunos do Grupo de Estudos em Zootecnia - GEZOO e do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio e graduação em agronomia, orientados pelos professores, e o apoio da Direção - geral, e diretorias de Ensino, Extensão e Coordenação de Estágio, Administração e Desenvolvimento Institucional, foi eficiente na preparação e transporte dos animais e acessórios para a realização da Fazendinha Pedagógica em todas as cidades solicitantes: Barbacena (2023 e 2024); Santana do Garambéu (2023 e 2024), Piedade do Rio Grande (2023 e 2024), Alto Rio Doce (2023), Senhora das Dores (2023) e Santa Rita de Ibitipoca (2024).

Quanto às dificuldades encontradas, não enfrentamos nenhuma de tal significância que pudesse influenciar negativamente na realização dos projetos.

Quero destacar o apoio de todos os envolvidos, alunos do Grupo de Estudos em Zootecnia - GEZOO, da Direção-geral aos terceirizados, e as prefeituras das cidades solicitantes, que não mediram esforços para o sucesso da Fazendinha Pedagógica do *campus* Barbacena.

A realização do evento Fazendinha Pedagógica cumpriu com todos os seus objetivos, graças ao apoio de todos os envolvidos, Grupo de Estudos em Zootecnia - GEZOO, alunos, professores, direção-geral, diretorias sistêmicas e Coordenação de Estágio e de Eventos do *campus* Barbacena. O trabalho em equipe foi fundamental. Além disso, conforme já citado, participaremos em 2025 com a Fazendinha Pedagógica em Santa Rita de Ibitipoca, Ibertioga, Barbacena e Antônio Carlos, e recebemos o ofício convite da Prefeitura Municipal de São

Vicente de Minas. Todas as cidades são municípios localizados no estado de Minas Gerais, o que demonstra o sucesso da Fazendinha nas exposições agropecuárias.

Como benefícios do projeto, conseguimos:

- Propiciar conhecimento teórico e prático aos discentes dos cursos Bacharelado em Agronomia e Técnicos em Agropecuária e Hospedagem (atual Eventos) integrados ao ensino médio, estando assim em consonância com a Lei nº 11.892/2008, na qual trata no Art 6º, inciso II, que os Institutos Federais têm por finalidade e características: II – “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”;
- Qualificar os discentes, aliando os conhecimentos adquiridos na teoria e aplicando-os à prática, para atuarem no mercado de trabalho;
- Oportunizar a aprendizagem da resolução de problemas e do convívio em equipe;
- Contemplar os cursos envolvidos com mais uma área de possibilidade de aulas práticas no futuro e oportunidades de estágios e de trabalhos de conclusão de cursos, assim como locais de pesquisa e extensão.
- Enriquecer o currículo dos envolvidos, possibilitando aos nossos alunos, mais uma oportunidade de local de aulas práticas, estágios e atuação profissional.

O julgamento de animais (morfologia) e o torneio leiteiro são práticas importantes e amplamente utilizadas em competições e exposições de animais. Por meio dessas, os alunos aplicam na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, destacando a importância de um sistema de produção em todos os seus aspectos, ou seja, nutritivo, genético, ambiental, manejo, qualificação de mão de obra, trabalho em equipe, liderança.

Destacamos os inúmeros prêmios obtidos pelos animais nas provas de morfologia (julgamento de bovinos de leite e corte), bem como da competição do Torneio Leiteiro nas exposições agropecuárias de Barbacena, evidenciando a aplicabilidade prática dos conceitos obtidos nas aulas teóricas das disciplinas zootécnicas.

Também vale destacar que eles participam ativamente da preparação dos animais, desenvolvendo os sensores de responsabilidade, comprometimento, dedicação, assiduidade e comunicação com o público, além de que a participação do projeto nas exposições agropecuárias proporciona uma oportunidade para parcerias, estágios e até futuras contratações por pessoas físicas ou jurídicas.

Enfim, com a Fazendinha Pedagógica os alunos aprendem a valorizar a sua instituição, com todas as suas deficiências e qualidades, que não mede esforços para proporcionar um ensino de qualidade, público e gratuito.

Seguem fotos do meu arquivo pessoal, para demonstrar a importância dos projetos Fazendinha Pedagógica, Morfologia e Torneio leiteiro para o *campus*, alunos, servidores, professores e terceirizados envolvidos, para estudantes do ensino fundamental, crianças e população das cidades participantes:

Figura 1



Fonte: Cartaz de divulgação da participação da Fazendinha Pedagógica em Santa Rita de Ibitipoca

Figura 2

BARBACENA



**Estudantes do IF Sudeste
participarão da 55ª Exposição
Agropecuária de Barbacena**

🕒 14 de maio de 2024

Alunos dos cursos de Agronomia, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Hospedagem Integrado ao Ensino Médio irão realizar diversas atividades durante [...]

Fonte: Matéria publicada no portal Vertentes das Gerais, destacando a participação dos alunos

Figura 3



Fonte: Matéria publicada no Jornal Nova Mídia, destacando a presença do *campus* Barbacena, com a Fazendinha Pedagógica, na Exposição Agropecuária de Santana do Garambéu

Figura 4



Fonte: Cartaz da Prefeitura de Piedade do Rio Grande para divulgação da Fazendinha Pedagógica no evento Rural Fest 2023.

5. REFERÊNCIAS

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. 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

O que é: Julgamento de Animais. Disponível em:

<https://cultivoseguro.com.br/glossario/o-que-e-julgamento-de-animais/>. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2025.

Preparação de animais para exposição. Disponível em:

<https://www.revistaagropecuaria.com.br/2013/04/19/preparacao-de-animais-para-exposicao/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Saiba mais sobre o Torneio Leiteiro. Disponível em:

<https://www.7mboots.com.br/saiba-mais-sobre-o-torneio-leiteiro/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CAPÍTULO 16

SALA SENSORIAL: PERCEPÇÕES SOBRE A AGROECOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Elenilson Silva de Oliveira
Emerson Gonçalves Dias
Maria Gabriela da Silva Pulgarin

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento sobre o ambiente em que vivemos torna-se importante em todos os aspectos de nossas vidas. Como parte da sociedade, estamos envolvidos, mesmo em escalas diferenciadas, nas dimensões política, econômica, social, ambiental, cultural e ética que permeiam o ambiente a fim de torná-lo sustentável a longo prazo.

Considera-se que o ambiente é fruto da apropriação, da transformação, retransformação, da significação, da ressignificação, da percepção, da interação “[...] incessantes da primeira natureza mediante as relações sociais, e inclui, necessariamente, os seres humanos” (SOUZA, 2019, p.79).

A globalização tem apontado para a crise ambiental vivida atualmente. O cientificismo cartesiano, o reducionismo, o antropocentrismo, o consumismo, o individualismo, o tecnicismo e o saber fragmentado são alguns dos aspectos característicos da sociedade que impulsionaram e que ainda agravam a crise ambiental (BRÜGGER, 2004; GUIMARÃES, 2004, 2007 *apud* GARRIDO & MEIRELLES, 2014).

As escolas como espaços de aprendizagem, tem-se denominado como o berço de uma educação ambiental crítica, fomentando debate e possíveis soluções frente aos problemas de ordem ambiental emergentes na sociedade. Mas, infelizmente há ainda, a percepção escolar acerca do ambiente com caráter meramente naturalista, dissociado da vida em movimento. Embora, evidenciamos a concepção do ambiente por meio das percepções, influenciadas por fatores como: memória, afetividade, imaginário e experiências (HOEFFEL; FADINI, 2007).

No campo das ações que integram e visam a perspectiva de uma sociedade cada vez mais sustentável, o conhecimento acerca da agroecologia tem se tornado imprescindível nos dias atuais, em decorrência, principalmente, da responsabilidade de todo o impacto no ambiente causado pelo consumo humano.

Nessa pegada, os Institutos Federais têm se consolidado como uma instituição promotora de diálogos por meio da formação de profissionais de nível técnico e superior, nos eixos Ambiente e Saúde, bem como no eixo de Recursos Naturais. Cursos como Técnico em Agropecuária, Técnico em Meio Ambiente, Tecnólogo em Agroecologia, dentre outros, são chamados a promover uma formação voltada ao desenvolvimento sustentável, contribuindo para a construção da cidadania ambiental, pois ao se trabalhar os problemas e as possíveis soluções todos terão oportunidades para refletir sobre a sua realidade (BUENO & ARRUDA, 2013, p. 184).

Na década de 1970, uma das iniciativas, os chamados jardins sensoriais, apesar de desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento terapêutico na Inglaterra, por Dr. John Larner, serviram de interesse educacional, científico, social, ecológico e estético.

A luz da experiência desses jardins, saltar os muros da percepção acerca do ambiente como meramente naturalista nos dias atuais foi o desafio construído na ação de extensão chamada de Sala Sensorial de Ambiente e Agroecologia, organizada por docentes e discentes do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, campus sediado na cidade de Tabatinga.

A experiência, que aconteceu durante o VII ENPET - Encontro de Pesquisa e Extensão do IFAM Campus Tabatinga, no período de 14 a 20 outubro de 2024, teve como objetivo estimular a memória, a afetividade, o imaginário e as experiências dos participantes por meio da arquitetura sensorial da floresta amazônica dentro da sala de aula. A razão pela qual motivou a equipe a realizar a atividade partiu da necessidade de estimular a empatia e a interação entre os alunos da turma, em especial um aluno atípico com deficiência visual, onde foi possível com a atividade atender às suas necessidades e habilidades.

O público alvo da experiência foi composto por alunos do 9º ano das escolas municipais de Tabatinga. Acredita-se que a produção deste relato pode contribuir para ações de extensão exitosas, onde os processos educativos não formais, que se permeiam no cotidiano, podem ser percebidos na ótica das sensações.

2. METODOLOGIA

Durante o VII ENPET - Encontro de Pesquisa e Extensão do IFAM Campus Tabatinga, foi realizada uma experiência sensorial imersiva, aliada ao Projeto de Extensão HerpetoShow. A ideia surgiu ao considerar a possibilidade de uma ação inclusiva, visto que um dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia é uma pessoa com deficiência (PCD) e não enxerga (cego). Pensando nesse aluno e sua turma, juntos

decidimos construir uma sala sensorial onde, além de escura, os participantes entrariam vendados, simulando um passeio em um fragmento de Floresta Amazônica durante a noite.

Figura 01 – Entrada da Sala Sensorial



Fonte: OLIVEIRA, 2024.

Para a confecção da sala sensorial, os alunos coletaram folhas secas (para simular a serrapilheira da mata), troncos secos, galhos, frutos com diferentes aromas e texturas, areia, pedras, palhas de palmeiras e lona para delimitar a trilha e os tipos de experiências sensoriais vivenciadas neste ambiente de simulação.

Além disso, foi montada uma playlist com sons da floresta amazônica para ser reproduzida durante o percurso, e um “regador” feito com uma garrafa PET furada para simular a chuva caindo, além de uma fantasia de Curupira para homenagear essa figura folclórica, símbolo da mitologia brasileira, e trazer uma atmosfera mística à experiência. Relacionado especificamente à proposta do Herpetoshow, utilizamos os banners e faixas confeccionadas para exposição de anfíbios e répteis – representando os animais da floresta.

Após montar a sala sensorial, com percursos secos e molhados, de diferentes texturas e misturas de cheiros, utilizamos parte da lona para tapar as entradas de luz na sala. A trilha montada iniciava simulando uma área de lamaçal, seguida pela serrapilheira, solo arenoso

com troncos caídos e, por fim, uma área com galhos e folhas de palmeiras penduradas, onde os visitantes teriam uma experiência com um monitor da turma vestido de Curupira.

Ao final desse percurso, estavam posicionadas no chão várias frutas geralmente encontradas em um quintal agroflorestal no Alto Solimões, como cupuaçu, borojó, cacau e carambola, para experiências olfativas (cheirar), táteis (sentir a textura) e palatáveis (degustação) dos visitantes. Ao redor desse espaço final da sala sensorial, estavam os banners do HerpetoShow.

3. DISCUSSÕES

A vivência aconteceu na sala de aula do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, durante o ENPET. A fim de recriar o ambiente natural, um pequeno fragmento da floresta amazônica foi construído pelos acadêmicos, levando em consideração os aspectos da percepção sensorial, numa caminhada (tour) que despertou medo, curiosidade e, sobretudo, conhecimento aos participantes. A importância do espaço sensorial está alicerçada em seu potencial educativo que ultrapassa o campo da Educação Inclusiva e da Educação Ambiental e, tratando-se de um espaço ao ar livre, qualifica-se também como Ambiente não-formal de aprendizagem. (MELO & COSTA, 2024).

Foi confeccionado um caminho no chão da sala, com cerrapilhetira, terra molhada, folhas secas, galhos e troncos. Nas laterais, montou-se a estrutura de árvores, com o uso de galhos e folhas verdes, de espécies como bambu, banana, galhos de embaúba e outras espécies.

O objetivo era que os visitantes, de olhos vendados, entrassem na sala, já escura, e desenvolvessem a capacidade de sentir por meio do toque com os pés descalços e com as mãos os elementos da floresta. Os estímulos podem produzir percepções sensoriais “capazes de associar as informações sensoriais à memória, à cognição e gerar conceitos sobre, o mundo, sobre nós mesmos e os outros” evocando reações afetivas (ASSUMPCÃO JUNIOR; ADAMO, 2007).

O chão molhado, espécies de plantas como o alho bravo, frutas como o cupuaçu, borojó, deixaram o ar do ambiente bastante peculiar com a ‘mata amazônica’, deixando os visitantes perceberem com o olfato os elementos, e trazendo a memória de fatos similares de suas vidas.

Figura 02 – Caminhada na Sala Sensorial



Fonte: OLIVEIRA, 2024.

Ao final da caminhada os participantes eram convidados a um banquete de frutas regionais. Essa atividade foi conduzida pelo aluno com deficiência visual, e buscou despertar nos participantes, a uso dos sentidos, com exceção da visão, para perceber o conhecimento sobre as frutas. Após foram apresentados aos participantes o projeto de extensão Herpetoshow, com a explanação pelos acadêmicos, dos animais amazônicos de importância para a herpetologia.

Essa proposta facilitou a reflexão quanto às formas de atuação docente e a percepção dos discentes sobre a Amazônia. Pois, mesmo sendo moradores de áreas urbanas do território, a troca de experiências em ambientes dos povos que reproduzem seus modos de vida, no campo, nas águas e na floresta, ainda é considerada novidade para muitos. Ou seja, alunos que nunca entraram na mata, sentiram a sensação de estarem emergidos nesse

ambiente de grande significância ambiental, social, cultural e econômica, não apenas para os povos, mas também para os que vivem na cidade.

Durante a semana do ENPET, recebemos visitantes de várias escolas de Tabatinga/AM. Os visitantes aguardavam a formação de grupos mistos (sem distinção de escolas de origem e idade) de 10 a 15 alunos por vez para experimentar a imersão sensorial. Após explicar a proposta da sala sensorial e o objetivo da experiência, os visitantes ficaram descalços e foram vendados para entrar em “fila única” e de mãos dadas na sala.

Além das texturas e sons, os alunos eram guiados por um monitor que descrevia o percurso e envolvia os visitantes em uma historinha fictícia sobre os mistérios e fenômenos da floresta durante a noite. A narrativa aborda desde a herpetofauna desses ambientes, como sapos e serpentes, até o lado místico da floresta, introduzindo a figura do Curupira como protetor da natureza. Esse conhecimento tradicional, no contexto da educação agroecológica torna-se importante ainda para as atuais gerações, um conhecimento que parte de uma memória coletiva sobre práticas de produção e reprodução da vida em seus territórios. (LITTLE, 2010).

Após vivenciar essa trilha sensorial guiada, os participantes foram convidados a se sentar no chão ainda vendados para sentir, cheirar e degustar os frutos disponíveis no quintal agroflorestal simulado. Durante esse momento, eram constantemente estimulados a lembrar que cheiro, gosto ou textura os frutos ofertados tinham. Essa atividade foi conduzida pelo aluno cego que estimulava os participantes a sentir, cheirar e degustar as frutas e os objetos presentes.

Após, cerca de cinco minutos, os visitantes eram convidados a retirar as vendas e as luzes eram acesas. Nesse momento, os visitantes eram incentivados a circular pelo ambiente para vê-lo iluminado. Aproveitamos essa oportunidade para refletir sobre como nossa imaginação é poderosa e como podemos perceber o ambiente de outras formas além da visão.

Figura 03 – Estímulo de uso dos órgãos dos sentidos com as frutas



Fonte: OLIVEIRA, 2024.

A atividade destacou a importância de refletir sobre as espécies que compõem o agroecossistema amazônico, principalmente de plantas consideradas não convencionais, mas que são importantes para a saber tradicional, no campo da cultura e economia local, além de levantar questões acerca de uma alimentação saudável, sem a introdução de venenos no processo produtivo.

Se por um lado, ao nos aproximarmos desses saberes tradicionais a escola possibilita um diálogo entre as práticas antigas e atuais, voltadas para o melhor aproveitamento e preservação do ambiente, por outro lado não podemos deixar de contextualizar as lutas pela ocupação do solo, do êxodo do/a trabalhador/a do campo e do aumento do uso de insumos agroquímicos nos cultivos (COSENZA et al., 2020).

Figura 04 – Apresentação dos banners do Projeto HerpetoShow



Fonte: OLIVEIRA, 2024.

Durante a apresentação dos banners do HerpetoShow, enfatizou-se que a floresta era o lar desses animais, assim como os ambientes agroflorestais. Destacamos a importância dos anfíbios e répteis para a manutenção do ambiente nos agroecossistemas, com uma breve explicação sobre cada grupo: anfíbios, como sapos, salamandras e cecílias; e répteis, como serpentes, quelônios, lagartos, crocodilos e anfisbenas. Através desse tipo de educação ecológica nos conscientizamos do nosso lugar no ecossistema, bem como num determinado sistema social e cultural (CAPRA, 2003).

Após toda a experiência vivenciada, abríamos espaço para que o público relatasse suas impressões. Os relatos sempre foram muito positivos. Muitos visitantes lembravam da infância, quando tinham maior contato com a natureza, enquanto outros ficaram em êxtase, dizendo que se sentiram dentro de uma floresta real e que nunca tiveram uma experiência tão imersiva.

De alguma maneira, os visitantes saíam bastante emocionados, reforçando a importância de proteger o ambiente natural e preservar ao máximo o que ainda temos em nossas florestas e quintais agroflorestais. Ao todo, cerca de 150 pessoas participaram da exposição, incluindo alunos e professores visitantes, além de servidores e alunos do IFAM.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de espaços acerca da agroecologia no ambiente escolar se torna cada vez mais iminente é necessário, uma vez que a agroecologia fornece os elementos essenciais para reflexão de uma possível educação ecológica frente às dinâmicas sociais, levando em consideração os processos contra hegemônicos que, em resiliência, continuam a garantir a soberania das populações tradicionais, bem como da conservação ambiental alinhada com as dimensões política, econômica, social e cultural em cada território.

A sala sensorial despertou olhares, para além dos órgãos dos sentidos, talvez imperceptíveis, do ponto de vista da dinâmica e do cotidiano de uma escola contemporânea.

Estar na Amazônia e vivê-la com um sentimento de pertencimento, nos revela que podemos assimilar o conhecimento profundo de tudo o que ela proporciona, além dos nossos olhos, por meio de ações e práticas inclusivas, que promovem a participação de todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sociais, culturais ou econômicas.

Considera-se nesse contexto que a Agroecologia pode contribuir para que aconteçam ações de transformações, onde as atividades educativas devem partir da realidade dos estudantes e que contribua para expor limites da compreensão dos estudantes expandindo suas leituras de mundo.

5. REFERÊNCIAS

ASSUMPTÃO JUNIOR, Francisco B; ADAMO, Samanta. **Reconhecimento olfativo nos transtornos invasivos do desenvolvimento**. Arquivos Neuro Psiquiatria, São Paulo, v. 65, n.4, dec., 2007.

BUENO, R.L.; ARRUDA, R.A. **Educação Ambiental**. Revista Eventos Pedagógicos. v.4, n.2, p. 182 - 190, ago. – Dez. 2013.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21**. Meio ambiente no século 21, n. 21, p. 18-33, 2003.

COSENZA, A.; GUERRA, J; TAVARES, E.; CIRIACO, F. **Percursos sustentáveis em busca de novas possibilidades para as Hortas escolares**. FAZERES SABERES PEDAGÓGICOS: Diálogos, insurgências e políticas. XX ENDIPE / Rio, 2020.

GARRIDO, L.S.; MEIRELLES, R.M.S.. **Percepção sobre meio ambiente por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental: considerações à luz de Marx e de Paulo Freire**. CIÊNCIA & EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 20, p. 671-685, 2014.

HOEFFEL, J. L.; FADINI, A. A. B. Percepção ambiental. In: FERRARO JR., L. F.

(Org.). **Encontros e caminhos Brasília**. MMA, 2007.

LEMES, A.F.G.; NUNES, C. E.P.[Orgs.] **Agroecologia na escola: planos de aula para o ensino de ciências**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LITTLE, P. E. (org). **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercimentificidade**. São Paulo: Annablume, 2010. 290p.

MELO, M. G.; COSTA, A. C. S. . Projeto de um espaço sensorial agroecológico em área pública no município de Maringá, Paraná. In: Pelloso, Murilo Fuentes; Hata, Fernando Teruhiko; Amaral, Higo Forlan. (Org.). **Agricultura em bases agroecológica e conservacionista** - Volume II. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2024, v. 2, p. 138-143.

SOUZA, M. L. **Ambiente e territórios: uma introdução à ecologia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CAPÍTULO 17

A ESCOLA DO JOVEM CAMPONÊS: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPUS BELO JARDIM DO IFPE

André Luís Gonçalves Pereira[1]

Pedro José da Silva Júnior[2]

Mayk Charles Silva Caldas[3]

O Instituto Federal de Pernambuco – IFPE tem um de seus campi na cidade de Belo Jardim, na porção semiárida deste estado. Nesse município, os habitantes da zona rural estão predominantemente envolvidos com a agricultura familiar, cultivando principalmente mandioca, milho, feijão e banana. Há também o cultivo de lavouras irrigadas pela população que habita nas margens das barragens do Bitury, Ipojuca e Tabocas (beterraba, couve-flor, pimentão, tomate, pepino, coentro, alface, cebolinha, etc.) em áreas menores que não ultrapassam a 1,0 há (IBGE, 2006). Em algumas comunidades rurais do município há a produção de materiais têxteis para o polo da “Sulanca” localizado em Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, duas cidades do agreste pernambucano.

Vale ressaltar que esta produção voltada para a “Sulanca” é desprovida de qualquer vínculo trabalhista, configurando um elemento de precarização do trabalho em tempos de acumulação flexível. A realidade descrita está de acordo com o que descreve Pérez (2001). Segundo essa autora, as comunidades rurais da América Latina desenvolvem diferentes atividades relacionadas ao artesanato, à agricultura, à pecuária, ao comércio ou aos serviços.

Nossa definição de trabalhador rural é advinda do que afirma Vendramini (2000). Para ela “trabalhadores rurais ou do campo são os assalariados rurais temporários ou permanentes, meeiros, produtores integrados às agroindústrias, produtores familiares que possuem algum meio de produção [...] ao lado de produtores tecnificados”. Esta diversidade está relacionada à integração do meio rural com toda uma cadeia produtiva em menor ou maior intensidade. Na região onde atuamos há a presença de um polo agroindustrial com fábricas de médio porte e a tentativa, ainda incipiente, de promoção do turismo rural.

[1] Coordenador de Extensão com os Povos do Campo (IFPE)

[2] Coordenador de Extensão do Campus Belo Jardim (IFPE)

[3] Professor EBTT (IFPE)

Os jovens que vivem nas áreas de assentamentos, quilombo ou em pequenos sítios são os que mais sofrem os efeitos da precariedade das condições de vida nestes locais. É uma parcela da sociedade que, repetindo os índices da juventude camponesa brasileira e pernambucana, chega mais tarde aos bancos escolares, têm maiores índices de reprovação e evasão e dificilmente acessam os estudos de nível superior.

Na escola regular ofertada a esta parcela da população predomina o desconhecimento e a não valorização das problemáticas relacionadas aos camponeses como parte de uma estratégia apresentada a nível nacional. As escolas localizadas na zona rural são mais precárias que as existentes na zona urbana e sofrem a constante ameaça de fechamento.

Quando deseja cursar o ensino médio, os jovens da zona rural precisam deslocar-se até a sede do município e este deslocamento é constantemente impossibilitado pela inexistência efetiva de transporte. Na zona rural do município de Belo Jardim, localizado na mesorregião do Agreste Pernambucano, vivem segundo dados do último recenseamento, cerca de 15 mil pessoas (IBGE,2022) A maioria desta população é composta de pequenos produtores dedicados a lavouras de subsistência.

No ano de 2016 foi criada a COMRURAL IFPE, uma comissão de integração entre o Campus Belo Jardim e as entidades camponesas do município. Esta iniciativa, em conjunto com o Projeto de Extensão intitulado “O IFPE promovendo a formação integral dos trabalhadores rurais”, foi decisiva para a oferta de cursos e oficinas diversas, relacionadas a conhecimentos de língua portuguesa e técnicas agrícolas e agroindustriais. Definitivamente, a comissão fez o Campus dialogar com os camponeses e estes serem protagonistas de diferentes ações do Instituto.

Em consonância com esta integração do nosso Campus com as entidades camponesas, entendemos que devíamos alargar nossos horizontes de atuação na zona rural do município, tendo como foco a sua juventude, a qual muitas vezes deseja uma vida distante das terras de seus pais e familiares por não ver nas mesmas uma condição mínima de satisfazer necessidades materiais.

A “Escola do jovem camponês” ofertou em 2017 e 2018, para jovens camponeses que estavam matriculados na educação básica, conhecimentos científicos agropecuários e agroindustriais ao lado de conhecimentos de língua portuguesa e literatura. Esta Escola foi composta por jovens de sete comunidades rurais de Belo Jardim e consistia em encontros com estes jovens, com duração de oito horas, nos sábados, onde eram vivenciadas as abordagens previstas através de oficinas, aulas expositivas e seminários.

Os alunos representavam diferentes comunidades e desenvolviam com os moradores de sua comunidade os conhecimentos compartilhados nas aulas da “Escola”, que não consistia em um espaço físico específico e sim no conjunto de discentes, docentes e monitores envolvidos no Projeto. Os encontros do projeto foram desenvolvidos predominantemente no IFPE.

Cerca de 100 estudantes foram envolvidos com as atividades da Escola a cada encontro, que multiplicam, por sua vez, seus conhecimentos para cerca de 10.000 trabalhadores rurais do município.

2. METODOLOGIA

A Escola do Jovem Camponês ofertou cursos e oficinas aos alunos camponeses de Belo Jardim, sendo uma preocupação da ação envolver as entidades do município na iniciativa. Por este motivo, no mês de fevereiro de 2017 os monitores e o coordenador da Escola participaram de reunião no Conselho de Desenvolvimento Rural da cidade para apresentar nossas ideias e responsabilizar as comunidades pelo envio de jovens aos nossos encontros. Apesar da excelente receptividade à iniciativa, nem todas as comunidades enviaram jovens aos encontros, por diferentes razões.

Importante frisar que toda a Escola foi financiada pelo IFPE, notadamente o transporte dos alunos e o almoço dos mesmos, cabia às comunidades, capitaneadas pelo STR da cidade e pela coordenação da comunidade quilombola, somente o envio da relação de estudantes envolvidos.

Foram ofertados inicialmente cursos relacionados as especialidades dos professores colaboradores e dos monitores (Literatura, Agropecuária e Agroindústria) e do coordenador (Língua Portuguesa e Língua Espanhola). Com o decorrer dos encontros, diferentes turmas regulares do IFPE e outros setores da sociedade abraçaram a Escola, o que levou a Informática a ser um dos conteúdos abordados, assim como a Música e o Teatro.

Cada encontro era iniciado às 8h e tinha seu término às 16h. A preocupação maior era não sobrecarregar os estudantes com informações e também trabalhar com eles conteúdos e aspectos relacionados a sua vida.

Depois de três encontros, percebeu-se a necessidade de um maior protagonismo destes jovens e por isso foi criado o Conselho de Representantes da Escola do Jovem camponês, que se reunia a cada encontro para avaliar as atividades realizadas e planejar os próximos passos.

Dentro da inspiração na metodologia da alternância, os jovens eram encorajados a compartilharem os conhecimentos em suas comunidades, em encontros realizados em conjunto com a associação rural da localidade, atuando assim de forma decisiva no território.

Desta forma, o projeto tinha o seu tempo escola realizado no Campus Belo Jardim e o seu tempo comunidade quando os discentes, sob a supervisão dos profissionais servidores e dos dirigentes dos movimentos sociais envolvidos atuavam nas comunidades baseados no dialogado e aprendido na unidade educacional do IFPE.

Sem esse repasse não estaríamos atendendo a um dos pilares básicos da educação do campo, ao mesmo tempo que a proposta teria um alcance mais reduzido e quiçá individualizado. No ano de 2017, dos jovens envolvidos, a maioria (14) foram concluintes do ensino fundamental. Esta etapa da educação básica também é a que mais teve representantes dentro da Escola (31 alunos ou 64,5 % do total). Esta realidade nos traz duas conclusões: a primeira é que estamos trabalhando predominantemente com um potencial público para os cursos do ensino médio integrado do IFPE. A segunda é que é um público com um amadurecimento escolar e experiências educativas diferentes dos que são alunos regulares de nossa Instituição. Somente 16 alunos cursam ensino médio (33,3% do total) nas modalidades regulares (15) e EJA (1).

Nesta conjuntura seria necessária uma efetiva articulação com as escolas de origem destes estudantes, para o efetivo intercâmbio de conhecimentos entre as redes e para a resolução de alguns entraves diários (alunos que não compareciam as atividades por estarem envolvidos com tarefas escolares ou com aulas nas escolas regulares). Essa articulação efetiva foi um desafio no decorrer da Escola, já que os jovens estão espalhados por 12 unidades educacionais municipais e estaduais.

Como a educação do campo do município é bastante fragilizada, com uma predominância de escolas com estrutura precária e professores com vínculos temporários e sem formação continuada específica, representou uma batalha cotidiana fazer essa conexão, que muitas vezes representava uma antítese do desejado pela gestão municipal.

Quando analisamos a origem dos estudantes matriculados na Escola, mas que não necessariamente participaram de todas as atividades ou completaram o curso, observamos que o Quilombo Barro Branco foi a comunidade mais presente, com 15 estudantes, e a seguir vem a Comunidade Lagoa da Chave com 11 matriculados. Importante ressaltar que a efetiva participação das lideranças comunitárias destas localidades na

articulação dos jovens foi um fator fundamental para esses números. O Assentamento Eliete, com suas lideranças também extremamente envolvidas, teve um número de matriculados aparentemente baixo (5) fator que pode ser explicado pelo reduzido número de jovens na comunidade.

No primeiro encontro, realizado em março de 2017, houve aula de informática básica ministrada pelos alunos do curso subsequente, ocorrendo em seguida uma oficina de alimentos ministrado pelas extensionistas, além de uma aula de língua portuguesa ministrada pelo coordenador do Projeto. Este encontro foi iniciado por falas da direção geral, direção de desenvolvimento de ensino e coordenação de extensão do Campus, além da intervenção da representante da Proext. Como foi o encontro inicial, houve a preocupação de fazer os estudantes conhecerem os diferentes espaços do Campus e os “guias” foram os nossos extensionistas. A partir daí tivemos ainda outros encontros, como veremos a seguir.

O segundo encontro foi iniciado com uma oficina sobre poesia, em que um dos professores colaboradores recitou vários poemas aos alunos. Em seguida, houve oficina de cocada de doce de leite e cocada de leite condensado com as extensionistas e também oficina de avicultura. No período da tarde, houve oficina de informática básica ministrada pelos alunos do curso subsequente. No final das atividades fizemos uma avaliação coletiva do percurso da Escola.

No terceiro encontro, as atividades foram iniciadas no setor de onde um docente colaborador ministrou uma oficina sobre saneantes com fabricação de sabão, água sanitária e desinfetante. Na parte da tarde foi ministrada oficina de informática por alunos do Campus. Importante ressaltar que neste mês, antes do terceiro encontro, nos reunimos com representantes das associações envolvidas com a Escola para debater os impactos da mesma nas comunidades e questões burocráticas diversas. Também neste mês instituímos o conselho de representantes da Escola do Jovem Camponês, envolvendo dois representantes de cada comunidade, escolhidos pelos estudantes e que começaram a organizar reuniões mensais. Com este conselho, houve um salto de qualidade na Escola, pois fortalecemos os jovens discentes. Sendo assim, as discussões e encaminhamentos que travamos diretamente com as associações locais passaram a ser feitas junto aos estudantes, fortalecendo seu protagonismo na comunidade e sua participação nas próprias associações.

No quarto encontro, foi promovida uma oficina sobre saneantes com fabricação de água sanitária e desinfetante por toda a manhã. Na parte da tarde houve a apresentação da peça teatral “*Alguém pra fugir comigo*” do Grupo Resta Um de Teatro do Recife. Tal apresentação ocorreu ao ar livre para os alunos, que majoritariamente nunca tinham visto tal

tipo de espetáculo. O texto aborda vários aspectos sobre opressões cotidianas e foi acompanhado atentamente pelo público. Muitos estudantes choraram durante toda a apresentação. No debate que precedeu a apresentação, envolvendo o público e a equipe de artistas, os depoimentos foram emocionados e muitos relataram a identificação plena com os assuntos abordados.

Quinto Encontro: Ao chegarem ao IFPE os alunos tiveram oficina de manejo de suínos ministrado por alunos do curso integrado de agropecuária, onde aprenderam a pesagem, o número de lote, o corte marcação na orelha, manejo, gestação e amamentação destes animais. Após esta oficina, houve um minicurso sobre PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais), com os alunos do curso integrado de agroindústria. Na parte da tarde houve minicurso com extensionistas sobre salada de frutas. Cada fruta foi trazida de uma comunidade diferente. Encerrando os trabalhos do dia o professor coordenador ministrou uma oficina de língua espanhola.

O sexto encontro, de acordo com deliberação do Conselho de Representantes, foi realizado na Comunidade Quilombo Barro Branco e teve uma participação intensa de cerca de 20 estudantes regulares do IFPE, dos cursos integrados e subsequentes de agropecuária e agroindústria. Os alunos do curso subsequente de agroindústria ministraram uma oficina sobre confecção de doces e os alunos do curso integrado de agropecuária ministraram um minicurso sobre agricultura orgânica. Neste encontro tivemos uma significativa participação de vários membros do Quilombo.

O sétimo encontro, realizado em novembro, foi o último encontro da Escola em 2017. Foi iniciado com uma oficina de saneantes ministrada por um professor colaborador. Na parte da tarde foi ministrada uma oficina sobre plantio de mudas típicas da caatinga por alunos do curso integrado de agropecuária e por um técnico de nossa instituição. Finalizou-se o dia com a entrega dos certificados aos jovens camponeses ao som dos alunos do curso superior de Licenciatura em Música.

A partir do segundo encontro sempre reservamos um espaço de tempo para que houvesse a socialização dos repasses nas comunidades. Percebemos que em algumas comunidades o repasse era pontual e ocorria junto com as assembleias das associações. Em outras comunidades, os alunos faziam os repasses nas escolas situadas na zona rural e em algumas (felizmente, a minoria delas) os repasses eram esparsos e inconstantes.

No ano de 2018 foram oferecidas quarenta vagas e no primeiro encontro recebemos cinquenta e dois jovens, mas isso não foi problema pois conseguimos atender a essa demanda. Com o passar dos encontros, infelizmente, o número de alunos foi caindo,

ficando na faixa de vinte e cinco alunos por encontros. Esse número sempre oscilou e, mesmo assim, os discentes campesinos sempre tiveram um bom desempenho e conseguimos sempre compartilhar todos os ensinamentos para os mesmos e assim conseguir realizar os repasses para as suas comunidades de forma mais fácil.

Das comunidades que fizeram parte do projeto em 2018, dez alunos foram do Quilombo Barro Branco, do Sítio Rodrigues são cinco alunos, da Lagoa da Chave tivemos quatro e do Sítio Boi Manso, seis. Estes foram os alunos que continuaram no projeto até a diplomação. Dezesete alunos conseguiram receber o seu diploma da Escola do Jovem Camponês. Esses jovens também estudam em suas escolas regulares, onde uma parte deles está terminando o ensino médio e uma pequena parte o ensino fundamental.

Importante ressaltar que em 2018, pela primeira vez, tivemos oficinas e minicursos na área de saúde, o que era uma reivindicação dos discentes camponeses. O envolvimento dos docentes e discentes do curso técnico subsequente de enfermagem ofertado pelo campus garantiu esse diferencial, que discutiu aspectos aparentemente básicos, mas na verdade cruciais para a juventude como discussões sobre reprodução e reprodução de forma prevalente.

Contamos também com duas mulheres adultas que já terminaram os seus estudos, mas relatam que o projeto também foi de grande importância para as mesmas, tanto para o crescimento pessoal como o profissional. E afirmam também que as técnicas são aprendidas sendo colocadas em prática nas suas vivências diárias, como, por exemplo, a produção de saneantes que as mesmas fazem em suas comunidades e com isso geram um retorno financeiro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo De Castro (2009, p.185) “os processos de exclusão daqueles identificados como jovens são complexos e envolvem a intercessão de questões de classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade e, como veremos, o lugar aonde se vive”. A juventude é a parcela mais atingida pelas dificuldades objetivas de sobrevivência no meio rural e é, como assinalamos, frequentemente a fração dos camponeses mais desejosa de abandonar o campo em busca de emprego e moradia na sede do município, em cidades maiores da própria região ou mesmo no Recife.

É necessário existir uma maior atenção às regiões rurais ao mesmo tempo que dialeticamente defendemos que é preciso superar a falsa dicotomia campo/cidade ou produção agrícola/produção industrial, visto que a permanência desta dissociação somente

serve aos interesses do capital (Ribeiro, 2013). Caldart (2004) defende que o ser humano precisa de raízes e somente começa a produzi-las ao participar de um espaço coletivo em que possa cada vez mais ser educado por essa coletividade.

A Escola do Jovem Camponês sempre se preocupou com o critério de somente aceitar jovens vinculados ao ensino básico, moradores efetivos de comunidades rurais, mesmo que saibamos que ser um jovem camponês não significa necessariamente trabalhar com a terra, com a agricultura, pois o conceito do que é rural, do que é do campo, é um conceito mais amplo.

A preocupação de que os jovens presentes estivessem vinculados ao ensino básico parte de uma compreensão de integralidade da educação, onde está não pode servir somente para transmitir conceitos e compreensões parciais para os discentes e sim preparar esse coletivo para ser dirigente e para isso devem ter direito ao conjunto de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. “A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante” (Gramsci, 2022).

A conjunção de oferta de ensino básico aos alunos em suas escolas de origem e diferentes outros saberes na Escola da Jovem Camponês pretende, de forma dialética e abarcando as categorias contradição e totalidade, caminhar em direção a uma escola integral em que se dissolva a fronteira entre os que formulam e os que executam. Caminho que é o preconizado nos documentos fundantes dos Institutos Federais, notadamente na abordagem do ensino médio integrado (Frigotto, 2018).

Durante o ano, as atividades que foram feitas surtiram um grande efeito nas comunidades e nas vidas dos jovens camponeses, pois os conhecimentos compartilhados auxiliaram várias famílias. Tudo o que é compartilhado na Escola também foi repassado para que todas as comunidades aprendam. Essa premissa básica serviu para fortalecer os conhecimentos adquiridos pelos jovens colocando-os pela primeira vez como protagonistas nos seus territórios, tendo o reconhecimento dos dirigentes das entidades representativas e do conjunto dos camponeses e povos tradicionais. Esse protagonismo está dentro de um projeto maior que fortalece nesse segmento o sentimento de pertencimento à comunidade ao mesmo tempo que desperta o desejo de atuar coletivamente dentro de uma perspectiva em direção a uma nova hegemonia.

Muitas vezes a inserção no mercado de trabalho e na própria escola não são experiências que acolham os desejos da juventude representando ao contrário lugares estranhos a suas demandas e necessidades (Dayrell, 2003). Este entendimento leva para os

espaços formativos direcionados a essa parcela da população uma responsabilidade imensa, que não pode também confundir protagonismo com iniciativas da educação hegemônica que a confundem propositalmente com o trabalho com emoções e sentimentos que os tornam palatáveis ao capital, notadamente no campo.

Neste sentido as reuniões periódicas com os cursistas e com as organizações envolvidas desenvolveram um verdadeiro protagonismo aos estudantes e organização social, discutindo a totalidade dos aspectos do curso e notadamente suas problemáticas realizando uma educação do campo, com os sujeitos envolvidos com sua formação.

Durante o decorrer da formação, muitos jovens se inscreveram para prestar vestibular e ingressar no Campus IFPE de Belo Jardim, por se identificarem com os cursos a partir do contato com o Campus a partir do Projeto. Tivemos um percentual de ingresso no Instituto nos anos vindouros de aproximadamente 50% dos egressos do projeto, o que nos parece um ganho importante no sentido de fortalecer a presença camponesa no campus, muitas vezes prejudicada por diversos fatores, inclusive a não existência de alternância no campus citado nos seus cursos regulares.

Os arranjos produtivos locais, o atendimento às populações marginalizadas e a integração entre ensino-pesquisa-extensão são elementos fundantes do IFPE. Os campi com vocação agrícola, a partir destes elementos, devem ter uma atenção especial direcionada às populações mais marginalizadas econômica e culturalmente. Essa atenção tem que ser materializada em superar tradições conservadoras arraigadas nas antigas escolas agrícolas e agrotécnicas na direção de uma escola em que haja uma verdadeira prevalência da cultura camponesa e onde os dirigentes de suas organizações participem efetivamente de suas deliberações.

A Escola do Jovem Camponês foi uma tentativa de fortalecer a relação do IFPE com os povos do campo e dar elementos para a construção de um ensino integrado em nossa Instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessária a avaliação da caminhada para fazer da mesma um projeto piloto que pode ser replicado por diferentes campi e em outras instituições, sempre partindo da articulação com as entidades representativas dos povos do campo.

Essa articulação foi fundamental para o projeto. Não existe educação do campo sem o protagonismo dos movimentos sociais e organizações camponesas, sem esta compreensão a educação pode ter perigosas trilhas como o mero assistencialismo ou ainda a confusão

com iniciativas pedagógicas do agronegócio que nos últimos anos são propagadas por entidades patronais.

Em uma perspectiva de extensão dialógica acreditamos que a iniciativa foi exitosa, onde a evasão e outros percalços observados devem ter uma avaliação que os relacione com as dificuldades de executar uma formação hostil ao agronegócio em uma cidade com administrações locais que sucessivamente não priorizam a educação do campo.

5. REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DE CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260170&idtema=1&search=pernambuco|belo-jardim|censo-demografico-2022:-sinopse>. Acesso em: 23 mar. 2025.

PÉREZ. Edelmira C. Hacia una nueva visión de lo rural. *In*: GIARRACA, Norma (org.). **Uma nueva realidad en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VENDRAMINI, Célia. Terra, Trabalho e Educação. **Experiências educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Unijuí, 2000.

CAPÍTULO 18

HORTO MEDICINAL ORGÂNICO E SUA FUNÇÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA: UM RELATO DE 12 ANOS DE VIVÊNCIA

Dra. Flávia Cartaxo Ramalho Vilar
Dr. Vitor Prates Lorenzo
Msc. Adelmo Carvalho Santana

1. INTRODUÇÃO

As plantas medicinais são utilizadas em comunidades tradicionais para a fabricação de remédios caseiros e servem como matéria prima para a fabricação de fitoterápicos e outros medicamentos (Leão; Ferreira; Jardim, 2007). Possuem princípios ativos, ou seja, compostos químicos produzidos durante o metabolismo da planta, que lhe conferem a ação terapêutica (Wagner e Wisenauer, 2006). Uma importante vantagem dos fitoterápicos em relação aos produtos sintéticos é a menor toxicidade, fator que tem maior peso na terapia de grupos especiais, como idosos, gestantes e crianças (Scheffelmeyer, Miasato, e Vieira, 2018).

O uso de plantas com finalidade terapêutica tem ampla aceitação popular e apoio da Organização Mundial de Saúde uma vez que podem ser considerados como sendo uma modalidade de terapia complementar ou alternativa em saúde e o seu uso tem sido crescente, motivando pesquisas científicas (Souza, Galdino e Lopes, 2018).

Em atendimento às diretrizes da POLÍTICA NACIONAL DE PLANTAS MEDICINAIS E FITOTERÁPICOS (Decreto nº 5.813, 22 de junho de 2006), principalmente a 1ª, 5ª e 10ª diretriz, onde estabelece: regulamentar o cultivo, o manejo sustentável, a produção, a distribuição e o uso de plantas medicinais e fitoterápicos, considerando as experiências da sociedade civil nas suas diferentes formas de organização; Fomentar pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação com base na biodiversidade brasileira, abrangendo espécies vegetais nativas e exóticas adaptadas, priorizando as necessidades epidemiológicas da população e Promover e reconhecer as práticas populares de uso de plantas medicinais e remédios caseiros, em 2013, foi instalado, o Horto Medicinal Orgânico, no Campus Petrolina Zona Rural - CPRZ/IFSertãoPE, Petrolina/PE, com 20 espécies medicinais contida na Relação Nacional de Plantas Medicinais de Interesse ao SUS (RENISUS), com uso aprovado pela ANVISA.

As espécies do Horto Medicinal Orgânico são cultivadas com boas práticas agrícolas, sendo sua exploração uma alternativa de renda para a agricultura familiar. Os hortos de plantas medicinais são importantes fontes de matéria-prima para processamento e prescrição/dispensação nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), para uso dos profissionais de saúde e da população. Servem, ainda, como fonte de mudas para plantio nos jardins/quintais da comunidade. O horto é também local de ações de educação popular e educação permanente para profissionais de saúde e para a população, onde podem ocorrer oficinas com orientações sobre uso racional de plantas medicinais, aulas práticas para escolas primárias e outras ações de promoção da saúde (PNPIC, 2018).

O Horto Medicinal Orgânico, tem contribuído nesses 12 anos para conservação de espécies vegetais e para a preservação e valorização do conhecimento tradicional e popular sobre o uso de plantas medicinais, distribuindo mudas, instalando hortas medicinais em unidades básicas de saúde, escolas municipais, assentamentos e comunidades. Ele promove e reconhece as práticas populares de uso de plantas medicinais e elaboração de remédios caseiros (balas, xarope, lambedor, pomada, gel, tintura e aromatizante) através de oficinas, curso e palestras as comunidades, agentes comunitários e agentes de saúde, capacitando mais de 10 mil pessoas.

As práticas desenvolvidas no Horto, aumenta a possibilidades para a discussão sobre uso correto de plantas medicinais, cultivo utilizando as boas práticas agrícolas e a necessidade da abordagem sobre esse conhecimento entre estudantes dos cursos técnicos, graduação e pós-graduação, profissionais de saúde do município e usuários do SUS.

A procura pelas plantas medicinais suas oficinas, e palestras, tem sido intensa e diária, principalmente por entidades sociais, instituições públicas, comunidade e unidades básicas de saúde, com isso, há uma grande necessidade de aumentar a produção de mudas de plantas medicinais para a distribuição e de ervas frescas. No ato de distribuição sempre é realizada palestras sobre o uso correto das plantas medicinais.

O Horto Medicinal Orgânico possui uma área total de cerca de 0,5ha, com 20 espécies medicinais nativas e de uso tradicional, cultivadas agroecologicamente. Seu espaço físico é utilizado para ministrar aulas práticas de biologia vegetal, propagação vegetal, morfologia e botânica sistemática, agricultura geral, extensão rural, solos e nutrição vegetal, culturas anuais, artes para os alunos do primeiro e terceiro ano do ensino médio integrado (EMI) em agropecuária. As atividades de instalação de horta, manejo, colheita, beneficiamento e produção de fitoterápicos naturais são executadas pelos alunos, promovendo o trabalho em grupo, uso de habilidades na disciplina de matemática, física e química,

estimulando a oralidade e a extensão rural quando são ofertadas as oficinas, palestras, aulas práticas e dia de campo.

As aulas práticas realizadas em ambientes naturais utilizando as plantas disponíveis na região, como complemento das aulas teóricas, têm se mostrado uma metodologia eficiente em envolver e motivar os alunos na construção do conhecimento (Rodrigues; Miguel; Lopes; 2023). Assim, as plantas medicinais se tornaram uma importante ferramenta para tentar superar as limitações e amenizar as dificuldades relacionadas ao ensino de botânica, pois permitem que sejam trabalhados os conhecimentos científicos e populares e possibilitam uma abordagem interdisciplinar (Silva e Santos, 2016).

Nas escolas, as plantas medicinais oferecem uma oportunidade para interligar conhecimentos de várias disciplinas, possibilitando que essas plantas possam ser utilizadas para abordar conteúdos como: química (composição, princípios ativos), biologia (fisiologia e anatomia vegetal, corpo humano, saúde, tipos de espécies, habitats das plantas, etc.), artes (desenhar e pintar plantas), história (origem das espécies) e geografia (centros de origem e diversidade das plantas). As plantas medicinais podem ser utilizadas também para introduzir a discussão em sala de aula sobre as consequências da redução da diversidade biológica para compreender a importância da preservação das espécies (Nunes et al.).

Esse relato de vivência durante os 12 anos do Horto Medicinal Orgânico, tem como objetivo apresentar dados de como as atividades de produção das plantas medicinais, de droga vegetal para atender as demandas de pesquisa/ensino/extensão das instituições parceiras e todas as ações sociais solicitadas pela comunidade, contribui para o fortalecimento do ensino agrícola através de aulas práticas e da interdisciplinaridade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O emprego de plantas medicinais na recuperação da saúde tem evoluído ao longo dos tempos desde as formas mais simples de tratamento local, provavelmente utilizada pelo homem das cavernas até as formas tecnologicamente sofisticadas da fabricação industrial utilizada pelo homem moderno (LORENZI, 2002).

O uso de plantas medicinais pela população mundial tem sido muito significativo nos últimos tempos. Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) mostram que cerca de 80% da população mundial fez uso de algum tipo de erva na busca de alívio de alguma sintomatologia dolorosa ou desagradável. Por essas razões é que trabalhos de difusão e resgate do conhecimento de plantas vêm-se difundindo cada vez mais, principalmente nas áreas mais carentes (MARTINS et al, 2009).

A aprovação da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos através do Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006, e da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, prevendo o tratamento com Plantas Medicinais e Fitoterápicos no Sistema Único de Saúde – SUS, conforme disposto na Portaria nº 971, de 3 de maio de 2006, do Ministério da Saúde, constitui um incentivo ao mercado interno sem precedentes na história do país, no qual incentiva a implementar mecanismos de compartilhamento do conhecimento produzido na área de plantas medicinais e fitoterápicos aos agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária e aos povos e comunidades tradicionais.

O comércio de plantas de uso medicinal vem sendo estimulado nas últimas décadas pela necessidade crescente de uma população que busca na diversidade natural uma saída para as afecções que assolam parte da sociedade. E dentre outras formas de utilização das plantas de uso medicinal, diversos autores como (ALBUQUERQUE, 1997; MAIOLI AZEVEDO & FONSECA-KRUEL, 2007) afirmam que é grande o interesse por tais plantas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, pois estas apresentam um potencial terapêutico e econômico, visado especialmente pela indústria farmacêutica que realiza a prospecção de novos produtos.

As políticas atuais incentivam o uso de plantas medicinais no cuidado à saúde e apoiam o reconhecimento e resgate das práticas populares de uso de plantas medicinais e remédios caseiros, estimulando a participação popular na criação de hortos de espécies medicinais. Os quais tornam possível o cultivo de espécies medicinais e a utilização de recursos naturais em busca de qualidade de vida e saúde, se caracterizando como importante espaço de aglutinação cultural (BRASIL, 2006).

Os poderes terapêuticos das plantas, até agora utilizados de acordo com a sabedoria popular, também passam a contar com orientações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que regulamentou a produção e a comercialização desses produtos. A medida faz parte da RDC 10, publicada em 10 de março de 2013. O emprego de plantas medicinais na recuperação da saúde tem evoluído ao longo dos tempos desde as formas mais simples de tratamento local, provavelmente utilizada pelo homem das cavernas até as formas tecnologicamente sofisticadas da fabricação industrial utilizada pelo homem moderno (Lorenzi, 2002).

As plantas medicinais utilizadas pela tradicionalmente pela população em suas necessidades básicas de saúde, em função da facilidade de acesso e do baixo custo, atualmente vem ocupando espaços em quintais de residências, creche, escolas e associações, a produção e mudas é o primeiro passo para o resgate do uso das plantas medicinais.

A implantação e manutenção de hortos medicinais nas unidades de saúde é fundamental para aplicação dos procedimentos oferecidos pelos SUS, para o fornecimento das plantas medicinais e o atendimento da demanda por meio de farmácias públicas de manipulação de fitoterápicos.

Hortas escolares com plantas medicinais são ferramentas de incentivo aos alunos para aprenderem sobre a biodiversidade local, a importância da sustentabilidade e a conexão entre o ambiente natural e a saúde humana, promovendo a agroecologia. Com as práticas de cultivo e acompanhamento do crescimento dos vegetais, os discentes adquirem novas aptidões, conexão com a natureza, consciência ecológica, e desenvolvem a habilidade de trabalhar em grupo. Tudo isso pode promover a formação de cidadãos mais conscientes, com maior preocupação com a alimentação e a utilização de medicamentos naturais. Além disso, essas práticas podem fortalecer comunidades, impulsionar a economia local e contribuir para a inovação na medicina, integrando conhecimentos tradicionais e pesquisas científicas (Medeiros et al., 2023).

A criação de hortas medicinais interdisciplinares permite discussões abrangentes sobre saúde e meio ambiente, incentivando questionamentos sobre o bem-estar da comunidade ao cultivar plantas benéficas. A introdução da horta medicinal como ferramenta pedagógica sensibiliza a formação de valores e promove relações harmoniosas entre as pessoas e a natureza, fortalecendo o trabalho em equipe, a formação de cidadãos críticos em relação às questões ambientais e à preservação do meio ambiente (SANTOS et al., 2023).

As hortas em ambientes rurais podem fortalecer o senso crítico e despertar o empreendedorismo, juntamente à educação ambiental como transformadoras em todos os níveis de ensino (Medeiros et al., 2023).

As atividades realizadas no Horto proporcionam ao aluno do ensino agrícola desenvolver vivências e experiências para construção de novos saberes, podendo fortalecer o senso crítico despertando o empreendedorismo, além de resgatar e valorizar o conhecimento tradicional e o uso correto das plantas medicinais.

3. METODOLOGIA

O Horto Medicinal Orgânico é um laboratório “vivo”. As atividades realizadas desde a instalação, produção e manutenção (aulas práticas) são executadas por turmas do primeiro e terceiro ano EMI em agropecuária, coordenadas por professores do curso, por bolsistas de pesquisa (PIBIC Jr), ensino (PIBITI Jr) e extensão (PIBEX Jr), proporcionam ao aluno do

ensino agrícola integrado desenvolver habilidades propostas nos componentes curriculares de disciplinas técnicas e propedêuticas. Essas atividades são realizadas em aulas práticas durante o semestre letivo, despertando a agroecologia, empreendedorismo, além de resgatar e valorizar o conhecimento tradicional e o uso correto das plantas medicinais.

Cada etapa de execução na instalação do Horto foi proporcionada as seguintes atividades para a construção de novos saberes:

- Medição da área- matemática (cálculo de área, conversão de unidades de medidas, uso do teorema de Pitágoras), solos (tipos de solos).
- Limpeza da área – biologia (definições de plantas invasoras, daninhas), morfologia vegetal e botânica (identificação das espécies).
- Seleção das espécies - morfologia vegetal e botânica (identificação das espécies).
- Levantamento de canteiros: matemática (cálculo de área, conversão de unidades de medidas, uso do teorema de Pitágoras).
- Plantio – nutrição mineral (adubação orgânica, elaboração de compostagem), cálculo de espaçamento entre plantas e fileira; irrigação (tipo de irrigação, cálculo de vazão).
- Manejo, colheita e distribuição: produção de mudas usando as boas práticas agrícolas, controle agroecológico de pragas e doenças, controle de ervas daninhas. Emprego das boas práticas para colheita das plantas medicinais. Uso da extensão rural no ato da distribuição, explicando a forma correta do uso das plantas medicinais.
- Preparo de fitoterápicos naturais – utilização da química analítica, matemática e noções básicas de farmacologia.
- Oficinas e palestras – desenvolvimento da oralidade nos dias de campo e visitação de escolas na área do Horto.

O horto medicinal orgânico recebe aproximadamente mil alunos/ano da educação básica para conhecer suas atividades e projetos desenvolvidos, esses alunos são recebidos pela equipe composta por alunos do EMI em agropecuária e do curso de bacharelado em agronomia. Os alunos envolvidos recebem os visitantes, explicam a função e uso correto das plantas medicinais, modo de propagação, como extrair os princípios ativos e importância das plantas medicinais para saúde básica.

A equipe do Horto oferta oficinas e palestras para as comunidades, assentamentos e acampamentos da cidade de Petrolina/PE e cidades vizinhas.

Toda experiência e vivência das atividades executadas no Horto, permitiram a participação ao longo dos 12 anos dos alunos do EMI de agropecuárias em projetos de pesquisas/extensão e ensino. Os projetos proporcionaram aos bolsistas a descoberta

e necessidade de mais conhecimento agrícola, e assim através de ENEM, estão cursando agronomia ou são concluintes trabalhando na área.

4. DISCUSSÕES

O horto Medicinal Orgânico, tem contribuído nesses 12 anos, na cidade de Petrolina/PE, para conservação de espécies vegetais e para a preservação e valorização do conhecimento tradicional e popular sobre o uso de plantas medicinais, distribuindo mudas, instalando hortas medicinais em unidades básicas de saúde dos bairros de Areia Branca, UBS de Pedra Linda, Cacheado, escolas municipais, lar de idosos (Cantinho do aconchego), centro de recuperação de pessoas com dependências químicas (Hortoterapia – Ágape, CAPS, e Clínica Renascer), residenciais de projetos sociais da “Minha Casa Minha Vida” (Nova Petrolina e Residencial Brasil), assentamentos rurais (Boqueirão, Mandacaru) e Campus do IFSertãoPE (Campus Reitoria), Farmácia Viva da UNIVAFS. Ele promove e reconhece as práticas populares de uso de plantas medicinais e elaboração de remédios caseiros (balas, xarope, lambedor, pomada, gel, tintura e aromatizante) através de oficinas, curso e palestras as comunidades, agentes comunitários e agentes de saúde, capacitando mais de 5000 mil pessoas direta e indiretamente.

Até a presente data, foram aprovados e executados 86 projetos (PIBIC, PIBICjr e PIBEX, PIBEXjr), 15 TCC (CPZR/IFSertãoPE), 10 TCC (UNEB), 5 TCC (UNIVAFS) e 2 dissertações de mestrado/UNIVAFS, 3 teses de doutorado/IFBA. Foram 23 publicações em eventos nacional e internacional, um capítulo de livro e 10 artigos em periódicos indexados utilizando a matéria prima vegetal (droga vegetal) do Horto, 4 capítulos de livros e um livro.

Através de projetos de pesquisa os alunos, do EMI em agropecuária, envolvidos se transformam em pessoas mais críticas e pensantes dentro do âmbito social, que segundo Rummert (2006) proporciona um perfil de cidadão que o mundo necessita e não que o mercado econômico requer, ou seja, pessoas independentes e indagadoras. Segundo Seabra (2001), os estudos dos fenômenos diários, através de projetos de pesquisa, é um ato reflexivo para sua prática e modificação pessoas e profissional.

Os projetos de extensão podem ser instrumento de formação, pois os jovens estudantes são participantes ativos dos processos vividos, sabendo o que fazem, como o fazem e de que maneira aprendem. Assim, a aprendizagem por meio de projetos de extensão pode tornar-se, também, veículo de formação e investigação (Oliveira e Costa, 2021).

As atividades realizadas no Horto com caráter educativo permitem ao aluno do EMI do curso Técnico em agropecuária, segundo Oliveira e Costa (2021), permite refletir e desenvolver ações sistematizadas de extensão reforçam a natural integração do ensino e da

pesquisa, uma vez que a extensão para se materializar precisa do conhecimento produzido em sala de aula (ensino), além do desenvolvimento de novas descobertas (pesquisa) na área, que só podem ser feitas se forem instigadas pela extensão.

Foram aprovados em editais e desenvolvidos nos anos de 2023, 2024 e 2025, para alunos do curso Técnico em agropecuária (EMI) os seguintes projetos:

Iniciação científica (PIBIC JR)

- AULA DE CAMPO NO HORTO MEDICINAL ORGÂNICO: INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TECNOLÓGICA (2025).
- INFLUÊNCIA DA TEMPERATURA DE SECAGEM NOS COMPOSTOS MAJORITÁRIOS DO ÓLEO ESSENCIAL DAS LAMIACEAE CULTIVADAS NO HORTO MEDICINAL ORGÂNICO (2024).
- MORFODIAGNOSE E TEOR DO ÓLEO ESSENCIAL DE COLÔNIA SOB CULTIVO ORGÂNICO (2024).

Projetos de Extensão (PIBEX JR)

- ÁGUA DE REUSO: UMA TECNOLOGIA SOCIAL PARA UMA PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL (2025).
- PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MUDAS DE PLANTAS MEDICINAIS ARBÓREAS E ARBUSTIVAS DA CAATINGA (2024)
- CONHECENDO AS POTENCIALIDADES FITOTERAPÊUTICAS DAS PLANTAS ESPONTÂNEAS E SUA INDICAÇÃO NA ReniSUS (2024)
- O PRIMEIRO PASSO PARA RESGATAR O USO DE PLANTAS MEDICINAIS: DISTRIBUIÇÃO DE MUDAS (2020)
- PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MUDAS DE PLANTAS MEDICINAIS ARBÓREAS E ARBUSTIVAS DA CAATINGA (2024)
- HORTAS VERTICAIS COM USO DE MATERIAL RECICLADO NA ESCOLA MUNICIPAL OLAVO BILAC/PETROLINA-PE (2020)

Além de desenvolvimento de projetos de pesquisa/extensão no Horto, a procura por aula prática, e a demanda por oficinas e palestras, tem sido intensa e diária, principalmente por entidades sociais, instituições públicas, comunidade e unidades básicas de saúde, com isso, há uma grande necessidade de aumentar a produção de mudas de plantas

medicinais para a distribuição e de ervas frescas, como é feito na participação no outubro Rosa nas UBS do N4, Bairros Cacheado e Pedra Linda. No ato de distribuição sempre é realizada palestras sobre o uso correto das plantas medicinais.

Além das unidades de saúde, associações e assentamentos, a equipe do horto, vai até as escolas municipais estaduais, falar sobre a importância das plantas medicinais, seu uso correto, como aconteceu na Escola de ensino fundamental do Assentamento Água Viva ou instalar horta como ocorrido na Escola Estadual Don Malar/Petrolina PE.

Os alunos do EMI teve participação em feiras da agricultura familiar (Parnamirim, Malhada Real, Boqueirão), Bora Petrolina, participação na Semana da Saúde do CSMBV, dia de campo com a turma de agropecuária do CSMBV, semana IFBahia, programas de TV, Exposições (Dormentes/PE, Afrânio/PE e Juazeiro/BA), Capacitação com oficinas na UNIVAFS/Espaço Plural, SemiáridoShow, Feira da agricultura familiar CPZR/IFSertãoPE, Semana da ciência e Tecnologia atendendo diretamente e indiretamente um público de mais de 10.000 pessoas.

A ferramenta socioeducativa/pedagógica do Horto Medicinal Orgânico utilizada, para Velloso et al. (2005), promove o aprendizado e a reflexão, tornando os indivíduos sujeitos da sua própria saúde, responsáveis pelas suas escolhas e hábitos de vida. Propõe uma forma de tratamento baseada na observação de cada indivíduo e nos primeiros cuidados que podem ser tomados para evitar transtornos de saúde.

Sendo assim, a realização de projetos socioeducativos que visam resgatar a utilização de plantas medicinais pela população é de suma importância, uma vez que a trabalhos voltados para o desenvolvimento desta metodologia no semiárido é extremamente escasso. Além disso, a flora da Caatinga é conhecida mundialmente pela variedade de plantas que possuem potencial medicinal, podendo assim, realizar adaptações com plantas encontradas no nosso bioma dentro deste sistema.

A aula de campo (aula prática) desenvolvida no horto pelos docentes do curso Técnico em Agropecuária (EMI), é uma atividade extra-sala/extra-escola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a modalidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende a elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido (Oliveira e Assis, 2009).

De acordo com Silva (2010), as aulas práticas ou visita de áreas no campo permitem que os alunos construam conceitos e conhecimentos a partir da experiência vivida com o movimento dos objetos observados.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A utilização do Horto Medicinal Orgânico como ferramenta socioeducativa/pedagógica e extensionista, promove de maneira significativa a ampliação da visão do aluno sobre ciência exatas e da natureza, ao relacionar o aprendizado com o espaço que ele vivencia. Além disso, torna as disciplinas mais prática, dinâmica e envolvente. Esse recurso também atua como um facilitador do trabalho pedagógico, atribuindo maior significado e propósito aos conteúdos abordados em sala de aula.

As contribuições da aula de campo como metodologia de ensino para a educação em ciências exatas e da natureza são fundamentais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Elas vão além da simples exposição dos conteúdos, oferecendo uma compreensão mais profunda e prática da realidade complexa por meio da experiência direta no campo.

Como ferramenta metodológica, a aula de campo é uma atividade didática essencial na formação dos alunos, sendo um recurso educacional valioso e indispensável para o ensino de biologia e de diversas outras disciplinas. Nesse contexto, as aulas de campo promovem o desenvolvimento de diversas habilidades, como a observação e análise das paisagens, estimulando a pesquisa prática. Além disso, proporcionam aos estudantes a oportunidade de relacionar o conteúdo aprendido na escola com o espaço que eles já conhecem.

6. REFERÊNCIAS

RODRIGUES, M. R. S.; MIGUEL, J. R.; LOPES, J. R. Abordagem do conteúdo de Botânica para o Ensino Fundamental utilizando áreas livres no espaço interno do colégio. In: **Encontro de Pesquisa em ensino de ciências e matemática: questões atuais**. Anais. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2013. p. 101-103. 2013.

RUMMERT, S. M. A educação e as teses de inclusão social. **Revista Espaço Acadêmico, Maringá**, n 58, p. 1-4, mar 2006. Disponível em: encontros.cariri.ufc.br. Acesso em: 12, Fev, 2012.

SEABRA, G de F. **Pesquisa científica: o método em questão**. Brasília: EDUNB, 2001.

SILVA, D. F.; SANTOS, M. G. Plantas medicinais, conhecimento local e ensino de botânica: uma experiência no ensino fundamental. **Revista Ciências & ideias**, v. 8, n. 2, 2017.

NUNES, M. J. M. et. al. **Herbário didático como ferramenta diferenciada para a aprendizagem em uma escola de ensino médio em Parnaíba- Piauí**. *Momento*, v. 24, n. 2, 2015.

CAPÍTULO 19

POÉTICAS DO CAMPO: O VIDEODOCUMENTÁRIO E OS SABERES EM MOVIMENTO

Ludymylla Maria Gomes de Lucena

1. INTRODUÇÃO

Este relato de vivência detalha as práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas com uma turma do sétimo semestre da Licenciatura em Educação do Campo, do Instituto Federal do Pará – Campus Bragança, entre outubro de 2024 e maio de 2025. A LEDOC do IFPA – Campus Bragança organiza seu percurso formativo em um modelo pedagógico de alternância, que integra o Tempo Acadêmico (TA) – dedicado aos estudos teóricos em sala de aula – ao Tempo Comunidade (TC) – período em que os estudantes retornam às suas comunidades de origem para aprofundar conhecimentos e desenvolver pesquisas. Para formalizar e registrar essas vivências do Tempo Comunidade, os discentes são responsáveis por elaborar relatórios escritos, que são posteriormente entregues aos professores do semestre como forma de avaliação.

É válido destacar que para Roseli Caldart (2002), o Tempo Comunidade e o Tempo Acadêmico (TA) são a materialização da inseparabilidade entre teoria e prática na Educação do Campo. O tempo acadêmico é o momento de aprofundamento teórico-metodológico, de sistematização do conhecimento acumulado. O tempo comunidade, por sua vez, é o espaço de imersão na realidade, de estudo a partir da prática social, de interlocução com os saberes locais e de intervenção nas lutas e necessidades das comunidades do campo. Juntos, eles garantem uma formação contextualizada e comprometida com os sujeitos e com a transformação do campo.

Desde que comecei a lecionar nas turmas da LEDOC, em setembro de 2022, o grande volume de relatórios escritos produzidos pelos alunos a cada semestre sempre me causou estranhamento e desconforto. Constantemente, eu levantava essa questão nas reuniões de colegiado e planejamento, buscando alternativas. Comecei, então, a explorar a possibilidade de um formato de socialização diferente, que pudesse dar mais liberdade criativa aos discentes. No lugar dos tradicionais relatórios escritos, visualizei uma atividade que incentivasse os estudantes a criar registros visuais e sonoros sobre as ricas experiências vivenciadas no campo, durante o período do Tempo Comunidade (TC).

Desse incômodo inicial, surgiu o projeto de pesquisa “Poéticas do Campo: o videodocumentário e os saberes em movimento”. O foco desse projeto era impulsionar a pesquisa estética de novas formas de produção de narrativas através da troca de experiências, olhares e saberes sobre o território – para além do relatório escrito.

Acreditávamos que, assim como a palavra, a imagem também poderia ser um potente veículo capaz de comunicar experiências, saberes, movimentos e resistências. Tínhamos o desejo de evidenciar não só a oralidade das populações do campo, mas as movimentações dos corpos em seus espaços de trabalho e de vida, os sons peculiares do território e as texturas do espaço. Nesse sentido, concordamos com Walter Benjamin (1994, p. 220-221) quando diz que “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”.

A apropriação coletiva e criativa da linguagem audiovisual, por meio da produção de curtos videodocumentários pelos alunos da Licenciatura em Educação do Campo, teria também o poder de configurar visibilidade e protagonismo tanto aos discentes da LEDOC quanto às populações do campo. Ao elaborarem livremente sobre seus saberes, memórias e práticas, discentes e trabalhadores do campo (artesãos, pescadores, agricultores) fortaleceriam seus valores, sua identidade e sua autonomia. Consequentemente, ampliaríamos nosso conhecimento sobre a rica rotina e o cotidiano de experiências e trabalhos das pessoas que ali vivem.

2. METODOLOGIA

O projeto “Poéticas do Campo: o videodocumentário e os saberes em movimento” se desenvolveu em **três etapas principais:** de outubro de 2024 a junho de 2025. A metodologia adotada buscou articular teoria e prática em alinhamento com os princípios da Educação do Campo e as especificidades de cada comunidade. Buscamos integrar ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na abordagem participativa e na construção coletiva do conhecimento.

Etapa 1 (Explorar)

Iniciamos o projeto dentro da disciplina “Filosofia da Estética”, ministrada no 7º semestre da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA – Campus Bragança. No primeiro dia de aula, ao conversarmos sobre a ementa e o início da disciplina, desafiei-os a realizar um trabalho prático durante os períodos de Tempo Comunidade. A proposta do trabalho foi explicada e debatida já nesse primeiro dia. Meu objetivo com essa ação foi fazer com que os

alunos ao longo de todo o semestre e durante as aulas do Tempo Acadêmico pudessem articular a teoria debatida em sala com a futura prática que iriam realizar. Em outras palavras, tratava-se de saber como aquele conteúdo que estava sendo compartilhado e problematizado em sala poderia estar alinhado com as futuras ações.

Durante o primeiro Tempo Acadêmico procuramos apresentar questões mais introdutórias. Um primeiro ponto trabalhado foi o conceito de Estética: suas problematizações filosóficas ao longo da história (Antiguidade Clássica, Idade Média e Modernidade) e os mais variados conceitos que permeiam esse estudo. Essa primeira via de orientação de natureza mais teórica e filosófica tinha o objetivo de aprofundar conhecimento e gerar discussões pertinentes.

Num segundo momento os conceitos de Imagem e Movimento ganharam destaque. Os alunos ficaram encantados em saber que a busca pela imagem em movimento precede em muito o próprio cinema. Vimos como, desde a pré-história, a humanidade já tentava reproduzir a ilusão de movimento. Por meio de desenhos nas paredes das cavernas, nossos ancestrais tentavam capturar essa dinâmica, um exemplo notável é o Bisão da Caverna de Altamira, no norte da Espanha, que com suas linhas e sobreposições, já sugeria a ideia de movimento.

Em sala, também exploramos questões introdutórias da linguagem cinematográfica: o plano, a montagem, a decupagem, a narrativa cinematográfica. Com uma pergunta-desafio em mente – Que imagens vocês gostariam de produzir? – Os discentes iniciaram o primeiro Tempo Comunidade. Essa fase, denominada “Explorar”, foi guiada pela seguinte metodologia.

1. Formação de equipes
2. Pesquisa inicial: a) qual a ideia do vídeo? Do que ele trata? O que será abordado?
3. Qual a importância de transformar esse tema em um produto audiovisual?
4. Descrição do objeto/personagem/manifestação/saber que será retratado?
5. Estrutura inicial do filme
6. Descrição dos espaços de gravação (com fotos)

No retorno ao Tempo Acadêmico, socializamos a Etapa 1 (Explorar). Em uma roda de conversa, os alunos compartilharam suas vivências no Tempo Comunidade, com cada equipe apresentando à turma, por meio de fotos e pequenos vídeos, suas futuras propostas de criação. Eles também apresentaram as motivações e justificativas que os levaram a querer transformar determinados objetos e saberes tradicionais em produções audiovisuais. As oito propostas escolhidas para os vídeos e suas respectivas comunidades foram as seguintes:

1. Panela de barro São Mateus (Taperaçu-Campo – Bragança – Pará)
2. Biojoias do campo (Urubuquara – Bragança – Pará)
3. Cultivo de ostras (Nova Olinda – Augusto Corrêa – Pará)
4. A arte de tecer cestarias (Vila dos Neves – Tracuateua – Pará)
5. Extrativismo do Caranguejo-Uça (Vila do Tamatateua – Bragança – Pará)
6. Confecção de Vassoura de Cipó (Comunidade Quilombola da Pontinha – Tracuateua – Pará)
7. Feitura do Beiju (Vila do Tamatateua – Bragança – Pará)
8. Casa de Farinha (Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu – Bragança – Pará).

Etapa 2 (Planejar e Criar)

As aulas do tempo acadêmico iniciaram por mais um período e novos conceitos foram trabalhados em sala de aula: Cultura, Arte, Patrimônio, Memória, Cultura de Massa, Indústria Cultural, etc. O trabalho desses conceitos em sala gerou diferentes debates e ricas problematizações, tais como: Quais as formas de apropriação da Arte pelos sujeitos do campo, considerando a diversidade de linguagens e seus usos? De que forma a arte pode ajudar neste resgate das raízes de um povo? O que a escola do campo pode fazer para resgatar essa cultura? Etc.

Antes da próxima ida dos alunos ao Tempo Comunidade, assistimos juntos ao média-metragem de Alexandre Veras, *“As Vilas Volantes: o verbo contra o vento”* (55 minutos). A experiência coletiva de assistir a esse documentário e o debate que se seguiu foram muito enriquecedores e inspiradores para eles. O filme, ambientado em uma pequena vila pesqueira na costa oeste do Ceará, retrata comunidades forçadas a migrar pela ação contínua e lenta dos ventos e das marés, que deslocam as dunas da região. No filme, é através da reelaboração da memória que os antigos moradores vão reconstruindo a vila que já não existe mais.

Tendo em mente as propostas de vídeo que gostariam de realizar os alunos receberam o desafio de elaborar um breve pré-projeto escrito. Nele, deveriam organizar e apresentar: a) a descrição da proposta; b) a justificativa; c) a descrição dos lugares/paisagens/objetos; d) a abordagem; e) a linha estrutural; f) o cronograma. Com o pré-projeto em mãos cada equipe saiu para o último Tempo Comunidade com o desafio criativo de materializar imagicamente tudo que tinha sido planejado em conjunto.

Figura 1, 2 e 3: Imagens dos filmes



Fonte: Captura dos filmes: “A arte de tecer cestarias” (Antônio Saraiva, Edna Maria, Genilce Luz, Gleydson Matos, Raimundo Nonato e Rafaela Ribeiro, 2025), “Feitura do beiju” (Maria Edite e Clara Denise, 2025) e “Extrativismo do Caranguejo-Uça” (Joana Jaqueline, Vallene da Silva, Ana Clelma e Taynara da Silva, 2025).



Etapa 3 (Socializar)

A última etapa do projeto envolvia a entrega dos vídeos, os ajustes finais de edição e som (momento que teve a ajuda do técnico em audiovisual do campus) e o planejamento para a primeira exibição.

Definimos coletivamente que a primeira exibição ocorreria em 21 de março de 2025, no auditório do campus. A ocasião reuniu todos os alunos da turma, que contribuíram para um ambiente acolhedor, com mingau de milho e sorteio de brindes, como panelas de barro e biojoias. Após a sessão, um rico debate se seguiu, com cada equipe compartilhando suas experiências e os aprendizados do processo.

Figura 4 e 5: Exibição dos filmes no auditório do IFPA – Campus Bragança



Fonte: Ludymylla Lucena, 2025

Outra exibição foi realizada no dia seguinte para a turma LEDOC 23, permitindo que um aluno, protagonista de um dos filmes (que retrata a arte de tecer cestarias), demonstrasse sua habilidade para os colegas de turma. A outra exibição aconteceu na escola ECRAMA, na zona rural de Bragança, durante o planejamento do curso.

Atualmente, há uma grande mobilização dos alunos para levar a exibição dos filmes às escolas e comunidades do campo. Com esse objetivo, um projeto de extensão chamado “Cine Campo” foi elaborado e está em fase de avaliação, concorrendo a um edital interno. Além disso, na última semana, três trabalhos que falam sobre o processo criativo do projeto, foram aprovados para o XVII Seminário de Iniciação Científica, Tecnológica e Inovação (SICTI) que aconteceu em setembro na cidade de Bragança.

3. DISCUSSÕES

A vivência no Projeto “Poéticas do Campo: o videodocumentário e os saberes em movimento” proporcionou uma profunda reflexão sobre a intrínseca relação entre teoria e prática, bem como a indissociabilidade dos pilares do ensino, pesquisa e extensão. Essa experiência prática, focada na produção audiovisual, conseguiu fortalecer a compreensão teórica dos alunos e, ao mesmo tempo, gerar conhecimentos e o desejo por realizar ações de extensão nas comunidades. Nesse sentido, a alternância entre Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade foi fundamental para integrar esses pilares e para que a teoria ganhasse vida na prática dos estudantes.

Miguel Arroyo, em seu livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, ao refletir sobre a marginalização histórica de alguns coletivos, destaca a importância de reconhecer, analisar e afirmar essas “outras histórias”, esses “outros sujeitos”, essas “outras pedagogias”:

Na medida em que em nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas. Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra (Arroyo, 2014, p. 12).

A chegada do vídeo digital revolucionou a produção audiovisual, democratizando o acesso e barateando os custos. Essa democratização gerou um campo fértil para que “histórias outras”, marginalizadas na maioria das vezes pelo discurso hegemônico e pelos padrões dominantes de reprodução da realidade, fossem contadas e ganhassem visibilidade, – “escovando a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225).

Esse “boom” digital é fundamental porque capacita jovens e, especialmente, o campesinato a produzir e protagonizar suas próprias narrativas sobre suas realidades, territórios e trabalhos. Trata-se de um gesto de resistência que lhes permite reivindicar a orquestração da própria palavra e memória, criando novas linguagens.

É fundamental, também, romper com o monopólio da produção e do conhecimento artístico. O audiovisual, como forma de expressão coletiva e combativa, pode proporcionar aos discentes da Licenciatura em Educação do Campo a possibilidade de expressarem o mundo de acordo com seus próprios valores, fortalecendo identidades e o sentido de “coletividade”. Assim, não se trata apenas de testemunhar sobre seus espaços, mas também de disputar e afirmar sua memória e existência.

Assim, com o projeto “Poéticas do Campo: o videodocumentário e os saberes em movimento” tornou-se importante incentivar a produção cinematográfica dos alunos, estimulando-os a produzir suas próprias representações em busca de uma formação estética em sentido mais amplo. Uma formação que fosse capaz de promover processos reflexivos,

criativos, lúdicos e afetivos – onde a aproximação e o reencontro com os saberes, as práticas e as memórias se tangenciariam por eles mesmos, e não por intermédio de interpretações, ficções e discursos impostos de fora, de um suposto “sujeito detentor do saber” (Bernardet, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essa pesquisa contribuiu de maneira efetiva de diferentes maneiras no campo educacional, cultivando nos discentes a sensibilidade, a criticidade, a autoestima, o trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar. Ante a especificidade e a potencialidade da linguagem audiovisual, reconhecemos nela um recurso privilegiado e um potente instrumento para empoderar e encorajar esses sujeitos para que passem a elaborar as suas próprias histórias, para que criem suas próprias linguagens de maneira ativa, para que ponham em foco e evidenciam os territórios em que vivem – com todas as especificidades e singularidades que o compõem. Pois como defende César Guimarães sobre os poderes do documentário:

Certamente ele [o cinema documentário] dispõe de um recurso privilegiado para atestar a presença do que se coloca diante da câmera, a ligação indissociável – produzida pelos meios de registro visual e sonoro – entre o discurso, os corpos filmados e o lugar onde as coisas filmadas se passam (2009, p. 35).

Nesse sentido, torna-se importante não tanto incentivar um olhar da academia sobre o outro, mas de agenciar possibilidades formativas para que essa produção e protagonismo advenham do campo e do campo. Que esses sujeitos de experiência possam se apropriar da linguagem audiovisual para dar visibilidade e compartilhar sua própria cultura, seus próprios saberes e práticas, suas memórias e experiências de vida.

Acreditamos que a apropriação de maneira ativa e autônoma dessa linguagem artística pela juventude do campo – particularmente pelos alunos que compõem a Licenciatura em Educação do Campo – pode motivá-los na construção de produtos audiovisuais que partam de sua própria realidade. Esse material, no futuro, pode ser utilizado em sala de aula como ferramenta pedagógica geradora de visibilidade e conhecimento sobre os saberes, memórias e práticas das comunidades e territórios em que vivem.

Esse “tateamento” imagético e sonoro sobre a realidade local seria produzido e documentado, gerando um arquivo que poderia ganhar múltiplos acessos, nos mais diferentes lugares. Outras pessoas – que não fazem parte desse território – passariam a ter acesso a essas experiências, a esses “vestígios privilegiados”, conhecendo de maneira mais ampla as especificidades, singularidades e desafios dessas populações e desses territórios de vivência.

5. REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

GUIMARÃES, César. Documentário, testemunha do presente. In: FURTADO, Beatriz (org). **Imagem contemporânea**: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games... Vol 1. São Paulo: Hedra, 2009. p. 33 – 49.

TEMÁTICA 4: INCLUSÃO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E TECNOLOGIAS SOCIAIS

TERRITÓRIOS DA TEMÁTICA 4: CONHECENDO OS CAMPI

Romper com a lógica excludente e hegemônica exige que a ciência, a tecnologia e a inovação estejam enraizadas nos saberes locais e a serviço da justiça social. Na abertura desta última temática, convidamos o leitor a conhecer a cartografia das instituições que transformaram seus laboratórios, salas de informática e espaços de extensão em trincheiras de inclusão, economia solidária e letramento digital. Os perfis institucionais a seguir demonstram a capilaridade de uma Rede Federal laica e socialmente referenciada, cujos *Campi* atuam como polos de resistência e empoderamento para os povos do campo, das águas e das florestas.

IFTM - CAMPUS UBERABA IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://i.em.com.br/JAhnjzG7JPTc_eq4iWRmM_LxRLI=/790x/smart/imgsapp.em.com.br/app/noticia_12798324_2361/2022/01/13/1337436/iftm-1_132273.jpg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFTM Campus Uberaba atua como um polo altamente estratégico e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região do Triângulo Mineiro,

consolidando-se como um centro fundamental de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e cidadania. Enquadrado na Tipologia Agrícola (120/90), o campus traz em sua essência sólidas raízes históricas como instituição formadora de profissionais do agro, estruturando sua matriz pedagógica a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão rural. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade funciona sob o consolidado modelo de fazenda-escola, dispondo de uma infraestrutura robusta e vasta, composta por laboratórios de ciências, química, biologia e informática, além de amplos espaços voltados à produção animal, vegetal, agroindústria e áreas de recomposição florestal.

A unidade está estrategicamente localizada em pleno Cerrado mineiro, no município de Uberaba — mundialmente reconhecido como a capital do Zebu —, cenário que coloca a instituição em contato direto com a vanguarda do setor produtivo e com a complexidade sociocultural do campo na região. Essa inserção socioespacial potencializa o compromisso social do campus com as populações tradicionais e camponesas, promovendo um potente diálogo de saberes com os trabalhadores rurais e as comunidades da Agricultura Familiar. Ao articular suas ações com os movimentos sociais parceiros da região, a instituição cumpre seu papel transformador de tensionar os modelos hegemônicos, colocando a ciência e a inovação tecnológica a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento das identidades e da resistência no território camponês.

Endereço: Rua João Batista Ribeiro, 4000 – Distrito Industrial I, Uberaba – MG.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus envolve as Ciências Agrárias, Recursos Naturais e Informação e Comunicação. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento agropecuário e sustentável do Triângulo Mineiro, focando em:

- Agropecuária, Zootecnia e Medicina Veterinária.
- Engenharia Agrônoma e Gestão do Meio Ambiente.
- Suporte e Manutenção em Informática.
- Formação de Professores e Inclusão na Educação Profissional.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e adaptada às demandas do setor produtivo e da comunidade regional:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Meio Ambiente e Manutenção e Suporte em Informática.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária e Zootecnia.
Graduação (Superior)	Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária, Zootecnia, Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas.
Pós-Graduação	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, Mestrado em Produção Vegetal e cursos de especialização.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.200 a 1.500 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 150 a 180 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs), todos atuando para apoiar o corpo discente e a infraestrutura dos laboratórios.

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do IFTM Campus Uberaba é a capacidade de aliar a alta tecnologia do agronegócio à educação inclusiva e ao apoio aos sujeitos do campo. O campus atende:

- **Agricultores Familiares e Produtores Rurais:** Através de projetos de extensão, assistência técnica e disseminação de conhecimentos agronômicos.
- **Comunidades do Cerrado:** Integrando ações voltadas para a preservação ambiental, recomposição de áreas florestais com espécies nativas e conscientização ambiental.
- **Pessoas com Deficiência no Contexto Agrário:** Destacando-se pelo forte engajamento com a inclusão (incluindo acessibilidade arquitetônica e de comunicação). Isso engloba o acolhimento da comunidade surda nas ciências agrárias por meio do desenvolvimento e uso da Língua de Sinais (Libras) aplicada ao campo.
- **Trabalhadores Rurais:** Através da formação profissional continuada e de práticas que visam a melhoria do processo produtivo em sintonia com a sustentabilidade.

IFCE - CAMPUS IGUATU

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://acervo.ifce.edu.br/iguatu/imagens/galeria_fotos/album/copy_of_dsc00030.jpg/@@images/7bb3152f-daf2-4dae-aea4-30f4cbcdca76.jpeg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFCE Campus Iguatu atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região Centro-Sul do Ceará, consolidando-se como um dos maiores e mais tradicionais centros de excelência de ensino, pesquisa e extensão da Rede Federal. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus traz em sua essência o compromisso de sintonizar a formação humana integral às dinâmicas locais, operando com uma estrutura harmonicamente dividida entre a Unidade Cajazeiras (sede administrativa e urbana) e a Unidade Areias (fazenda-escola) para garantir a materialização da indissociabilidade entre o saber elaborado e as práticas de campo. Para dar suporte a essa dinâmica de formação omnilateral, a instituição dispõe de uma infraestrutura robusta, contando com modernos laboratórios de microbiologia, química, informática e nutrição animal, além de uma vasta área experimental voltada para cultivos e produção zootécnica.

A unidade está estrategicamente inserida no contexto do semiárido cearense, cenário que exige o desenvolvimento de tecnologias sociais e pedagógicas adaptadas ao manejo de recursos hídricos e à convivência com a região. Essa inserção socioespacial potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações do campo e das águas,

estabelecendo um potente diálogo de saberes com as comunidades tradicionais e os trabalhadores rurais do Sertão cearense. Ao articular suas ações com as organizações parceiras e com os movimentos sociais da região, o campus cumpre sua função social de tensionar modelos hegemônicos, colocando a ciência e a inovação tecnológica a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento da identidade e da resistência da Agricultura Familiar camponesa.

Endereço:

- **Unidade Cajazeiras:** Av. Dr. José Holanda Montenegro, s/n - Bairro Cajazeiras, Iguatu – CE. CEP: 63503-025.
- **Unidade Areias:** Rodovia Iguatu/Várzea Alegre, km 05 - Vila de Areias, Iguatu – CE.

Área de atuação: O campus é referência no desenvolvimento regional, atuando principalmente nos eixos de Recursos Naturais, Produção Alimentícia, Informação e Comunicação e Infraestrutura. Suas ações focam em:

- Desenvolvimento Sustentável do Semiárido.
- Agropecuária e Medicina Veterinária.
- Tecnologia da Informação e Gestão de Negócios.
- Construção Civil e Comércio.

Cursos Ofertados

O campus oferece uma ampla gama de formação gratuita, atendendo desde o ensino médio técnico até o nível superior:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Informática e Nutrição e Dietética.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária, Comércio, Eletrotécnica e Enfermagem.

Modalidade	Cursos
Graduação (Superior)	Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Serviço Social, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Química, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física e Tecnologia em Irrigação e Drenagem.
Pós-Graduação	Especialização em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.800 a 2.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 180 a 210 profissionais, distribuídos entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O compromisso do Campus Iguatu com o desenvolvimento rural e a inclusão social reflete-se no atendimento direto a:

- **Agricultores Familiares e Sertanejos:** Através de assistência técnica e extensão rural voltada para convivência com o semiárido, agroecologia e técnicas de irrigação sustentável.
- **Pequenos Produtores de Leite e Carne:** Fortalecidos por meio das clínicas veterinárias e projetos de manejo animal na Fazenda Areias.
- **Comunidades em Vulnerabilidade Social:** Atendidas especialmente pelos projetos de extensão vinculados ao curso de Serviço Social e programas de segurança alimentar.
- **Juventude Rural:** Proporcionando formação técnica que permite a permanência do jovem no campo com alta qualificação tecnológica.

IFSULDEMINAS - CAMPUS INCONFIDENTES

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: https://terradomandu.com.br/wp-content/uploads/2023/04/IMG_20210103_093000.jpg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFSULDEMINAS Campus Inconfidentes atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Sul de Minas Gerais, consolidando-se como uma das instituições mais tradicionais e emblemáticas da Rede Federal. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus traz em sua essência uma sólida trajetória histórica que remonta à antiga Escola Agrotécnica Federal, funcionando sob o modelo de Escola-Fazenda para garantir a materialização da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão rural. Para dar suporte a essa dinâmica de formação humana integral e omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura vasta e robusta, composta por laboratórios avançados de agrimensura, tecnologia de alimentos, informática e biologia, além de uma Fazenda-Escola estruturada com setores diversificados de produção animal e vegetal.

A unidade está geograficamente inserida no Circuito das Águas e das Malhas, em uma região de forte vocação cafeeira e agropecuária, cenário que permite integrar harmonicamente a preservação ambiental da Serra da Mantiqueira com a inovação tecnológica voltada ao campo e à agroindústria. Essa inserção socioespacial privilegiada potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações do campo, das

águas e das florestas, estabelecendo um potente diálogo de saberes com os trabalhadores rurais e as comunidades da Agricultura Familiar camponesa. Ao articular suas ações com os movimentos sociais parceiros do território sul-mineiro, o campus cumpre seu papel transformador de tensionar os modelos convencionais, colocando a ciência e o desenvolvimento tecnológico a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento das identidades e da resistência no meio rural.

Endereço: Praça Tiradentes, nº 416 - Centro, Inconfidentes – MG. CEP: 37576-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus envolve os Eixos de Recursos Naturais, Produção Industrial, Infraestrutura e Informação e Comunicação. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento regional, focando em:

- Agropecuária, Cafeicultura e Agroindústria.
- Engenharia de Agrimensura e Cartografia.
- Tecnologia da Informação e Redes de Computadores.
- Licenciaturas e Formação Pedagógica.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita de excelência, com forte tradição no ensino técnico e superior:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Administração, Alimentos, Geoprocessamento, Informática e Meio Ambiente.
Técnicos Subsequentes	Geoprocessamento, Informática e Administração.
Graduação (Superior)	Engenharia de Agrimensura e Cartografia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrônômica, Engenharia Ambiental, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Redes de Computadores.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especialização em Matemática; Especialização em Gestão Ambiental.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 18.000 estudantes matriculados nas diversas modalidades (presencial e EAD).
- **Servidores:** Cerca de 300 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O diferencial do Campus Inconfidentes é sua história centenária ligada à reforma agrária e à agricultura familiar mineira. O campus atende:

- **Agricultores e Cafeicultores Familiares:** Através de assistência técnica, análise de solos e projetos de melhoria da qualidade do café e produtos agroindustriais.
- **Comunidades de Assentados e Acampados:** Por meio de programas específicos de extensão e educação do campo que visam a soberania alimentar e a agroecologia.
- **Trabalhadores Rurais e Artesãos:** Integrando a formação técnica com o cooperativismo e o associativismo para fortalecer a economia solidária local.
- **Povos da Mantiqueira:** Com ações voltadas para o manejo sustentável de recursos hídricos e preservação da biodiversidade da Mata Atlântica de altitude.

IFSULDEMINAS - CAMPUS TRÊS CORAÇÕES

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSMjxIXc2s5hl0Mtb2h4UlxemAMRj3Sq_UiBA&s

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFSULDEMINAS Campus Três Corações atua como uma unidade altamente estratégica e como um polo avançado para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região Sul de Minas Gerais, consolidando-se como um centro fundamental de desenvolvimento regional sustentável, inclusão e inovação. Enquadrado na Tipologia (40/26), o campus traz em sua essência o compromisso de sintonizar a formação humana integral às dinâmicas locais, estruturando sua matriz formativa a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para promover a integração entre a tecnologia da informação, a gestão de negócios e a produção sustentável. Para dar suporte a essa dinâmica de formação omnilateral, a unidade dispõe de uma infraestrutura moderna e em constante expansão, contando com laboratórios especializados de informática, redes de computadores, química e biologia, além de oficinas e espaços voltados à mecânica e à inovação tecnológica.

A unidade está estrategicamente posicionada em um importante entroncamento logístico e rodoviário do Sul de Minas, cenário geográfico privilegiado que favorece uma

forte e engajada interação com o setor produtivo regional. Essa inserção socioespacial permite ao campus estender suas ações de forma a abranger tanto a área urbana industrial quanto o cinturão agrícola que envolve a histórica "cidade de Pelé", estabelecendo um potente diálogo de saberes com os trabalhadores rurais, pequenos produtores e as comunidades da Agricultura Familiar local. Ao articular suas atividades de ensino e extensão com as organizações parceiras e movimentos sociais do território, o campus assume o papel de colocar a ciência e o desenvolvimento tecnológico a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento das identidades camponesas e da classe trabalhadora da região.

Endereço: Rua Cel. Joaquim Benedito de Souza, nº 465 - Bairro Cassuarina, Três Corações – MG. CEP: 37410-212.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus envolve os Eixos de Informação e Comunicação, Gestão e Negócios e Produção Industrial. Ele desempenha um papel fundamental no fortalecimento do arranjo produtivo local, focando em:

- Desenvolvimento de Software e Redes.
- Logística e Gestão Empresarial.
- Mecânica e Automação Industrial.
- Formação Profissional Continuada.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação técnica e superior gratuita, alinhada às demandas do mercado regional:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Informática e Administração.
Técnicos Subsequentes	Enfermagem, Mecânica, Logística e Informática.
Graduação (Superior)	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Administração.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especialização em Gestão Estratégica de Negócios e cursos voltados à Formação Pedagógica.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 900 a 1.200 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 80 a 100 profissionais, entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Embora possua um perfil tecnológico e urbano marcante, o diferencial do Campus Três Corações é a sua capacidade de levar inovação ao setor rural da região:

- **Pequenos Empreendedores Rurais:** Através de cursos de gestão e logística que auxiliam na comercialização da produção agrícola local.
- **Juventude do Campo:** Oferecendo qualificação técnica em informática e administração, permitindo que jovens de distritos rurais acessem o mercado de trabalho tecnológico sem abandonar suas origens.
- **Trabalhadores da Agroindústria:** Com foco no aperfeiçoamento de processos mecânicos e logísticos voltados para o beneficiamento de produtos da região.
- **Comunidades em Vulnerabilidade:** Através de projetos de extensão que promovem o letramento digital e a inclusão socioprofissional de populações periféricas e rurais.

IFCE - CAMPUS CRATO IMAGEM PANORÂMICA



Fonte: https://i.ytimg.com/vi/j_4xoVJXoMY/sddefault.jpg

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFCE Campus Crato atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região do Cariri cearense, consolidando-se como um centro histórico de excelência em ensino, pesquisa e extensão da Rede Federal. Enquadrado na Tipologia (120/90), o campus funciona sob o consolidado modelo de Escola-Fazenda, formato que assegura a materialização direta da indissociabilidade entre o saber elaborado e as práticas de campo para promover uma formação humana integral e omnilateral. Para dar suporte a essa robusta dinâmica pedagógica, a unidade dispõe de uma infraestrutura extensa e diversificada, composta por laboratórios modernos de solo, fitossanidade e processamento de alimentos, biblioteca, alojamentos masculinos e femininos, além de uma vasta área experimental agrotecnológica.

A unidade está estrategicamente situada no sopé da Chapada do Araripe, cenário geográfico de rica biodiversidade que favorece o desenvolvimento de soluções voltadas à realidade e à convivência com o semiárido cearense. Essa inserção socioespacial diferenciada potencializa o profundo compromisso social do campus com os povos do campo e das águas,

estabelecendo um potente diálogo de saberes com as comunidades tradicionais, assentados da Reforma Agrária e trabalhadores rurais da região. Ao articular suas ações com os movimentos sociais parceiros do Cariri, o campus cumpre seu papel transformador de colocar a ciência, o cultivo vegetal e os setores de produção animal (bovinocultura, suinocultura, avicultura e apicultura) a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento da identidade e da resistência da Agricultura Familiar camponesa.

Endereço: Rodovia CE-292, Km 15 - Bairro Gisélia Pinheiro (Gisélia Brígido), Crato – CE. CEP: 63115-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus concentra-se no Eixo de Recursos Naturais e no Eixo de Produção Alimentícia, exercendo influência direta no desenvolvimento sustentável do interior do Ceará. O campus foca em:

- **Agropecuária de Precisão:** Foco na convivência com o semiárido.
- **Gestão Ambiental:** Conservação dos recursos hídricos e da biodiversidade da Chapada do Araripe.
- **Inovação em Alimentos:** Processamento e controle de qualidade de produtos regionais.
- **Sistemas de Informação:** Tecnologia aplicada ao desenvolvimento regional.

Cursos Ofertados

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária e Informática.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária e Agroindústria.
Graduação (Ensino Superior)	Agronomia, Zootecnia, Sistemas de Informação e Licenciatura em Letras (Português/Inglês).
Pós-Graduação	Mestrado em Recursos Naturais e Especialização em Gestão Ambiental.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.200 a 1.400 alunos matriculados.
- **Servidores:** Cerca de 160 profissionais, entre docentes e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

O Campus Crato possui uma forte inserção social, atuando como um polo de transformação para diversos grupos da região:

- **Agricultores Familiares:** Atendidos por meio de dias de campo e assistência técnica voltada à agricultura de sequeiro e irrigada.
- **Criadores de Animais de Médio e Pequeno Porte:** Foco no melhoramento genético e manejo alimentar adaptado à caatinga.
- **Comunidades do Entorno da Chapada:** Projetos de extensão que visam o uso sustentável da floresta nacional e a preservação de nascentes.
- **Cooperativas Agroindustriais:** Suporte técnico para pequenos produtores de leite e derivados, visando a segurança alimentar e a agregação de valor aos produtos locais.

IFPB - CAMPUS SOUSA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

<https://estudante.ifpb.edu.br/media/noticias/imagens/266af547-e39e-40c4-b64d-3a8d2a67b89e.jpeg>

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFPB Campus Sousa atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado da Paraíba, consolidando-se como o principal centro de excelência em Ciências Agrárias do Sertão Paraibano. Enquadrado na Tipologia (90/70), o campus funciona sob o consolidado modelo de Escola-Fazenda, formato que assegura a materialização direta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão rural, promovendo uma formação humana integral e omnilateral. Para dar suporte a essa robusta dinâmica pedagógica, a unidade dispõe de uma infraestrutura robusta de maneira descentralizada, distribuindo suas salas de aula, laboratórios especializados de solos e fitossanidade, alojamentos estudantis e blocos técnicos entre duas unidades integradas: a Unidade Sede e a Unidade São Gonçalo.

A unidade está estrategicamente localizada no Alto Sertão, cenário geográfico que favorece o estreito contato com as zonas de semiárido e com as dinâmicas socioambientais da bacia do Rio Piranhas-Açu. Essa inserção socioespacial diferenciada potencializa o profundo

compromisso social do campus com os povos do campo e das águas, estabelecendo um potente diálogo de saberes com as comunidades tradicionais, assentados da Reforma Agrária e trabalhadores das áreas de fruticultura irrigada e perímetros irrigados da região. Ao articular suas ações com as organizações parceiras e com a Agricultura Familiar local, o campus cumpre sua função social de tensionar modelos hegemônicos, colocando a ciência e os vastos setores de produção animal a serviço da soberania alimentar, da transição agroecológica e do fortalecimento da identidade e da resistência camponesa no semiárido paraibano.

Endereço: Rua Presidente Tancredo Neves, s/n - Jardim Sorrilândia e Unidade São Gonçalo - Zona Rural, Sousa – PB. CEP: 58805-215.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Recursos Naturais e Produção Alimentícia. Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico e tecnológico do Sertão da Paraíba, focando em:

- Agropecuária e Medicina Veterinária.
- Recursos Hídricos e Irrigação.
- Tecnologia de Alimentos e Agroindústria.
- Educação e Formação de Professores.

Cursos Ofertados

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, meio Ambiente e Informática.
Técnicos Subsequentes	Agropecuária e Alimentos.
Graduação (Ensino Superior)	Medicina Veterinária, Agronomia, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Agroecologia e Licenciatura em Química.
Pós-Graduação	Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (PROFNIT) e Especializações em Educação e Meio Ambiente.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 1.800 a 2.100 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 230 a 260 profissionais, distribuídos entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Assim como o modelo de referência, o Campus Sousa possui um forte compromisso social com as comunidades rurais e tradicionais do semiárido, atendendo especificamente:

- **Agricultores Familiares:** Através de projetos de extensão voltados à convivência com o semiárido e técnicas de cultivo irrigado.
- **Comunidades Quilombolas:** Localizadas na região de Sousa e municípios vizinhos, com ações de inclusão produtiva e valorização da identidade local.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo suporte técnico para o manejo de solo, caprinovinocultura e organização de cooperativas de produção.
- **Vazanteiros e Irrigantes:** Atuando diretamente no fortalecimento das cadeias produtivas ligadas aos perímetros irrigados de São Gonçalo e Várzeas de Sousa.

IFAL - CAMPUS BATALHA

IMAGEM PANORÂMICA



Fonte:

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSHV6tGxxcP9r8yeAZxyu_RK6OciPAqUuM9Og&s

DESCRIÇÃO DO CAMPUS

Localização

O IFAL Campus Batalha atua como uma unidade altamente estratégica e de referência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado de Alagoas, consolidando-se como um centro fundamental para o desenvolvimento tecnológico, educacional e social do Sertão e do Agreste alagoano. Enquadrado na Tipologia (70/45), o campus traz em sua essência o compromisso de sintonizar a formação humana integral e omnilateral às realidades locais, estruturando sua matriz pedagógica a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão rural. Para dar suporte a essa dinâmica de formação e inserção social, a unidade conta com uma infraestrutura moderna e especificamente desenhada para a verticalização da produção agroindustrial, dispendo de laboratórios avançados de processamento de alimentos (leite, carnes e vegetais), além de salas de aula e espaços de convivência integrados à realidade produtiva local.

A unidade está estrategicamente inserida no coração da bacia leiteira de Alagoas, cenário de forte tradição pecuária que favorece o contato contínuo com as dinâmicas socioambientais e com o desenvolvimento do semiárido. Essa localização geográfica e sócio espacial diferenciada potencializa o profundo compromisso social do campus com as populações camponesas, estabelecendo uma potente mediação entre o conhecimento científico e as práticas tradicionais da região. Ao articular suas ações com as organizações parceiras e com a Agricultura Familiar camponesa, a instituição cumpre sua função social de colocar a ciência e a inovação tecnológica a serviço da soberania alimentar, do fortalecimento da economia solidária circular e da resistência das comunidades tradicionais e dos trabalhadores rurais do território alagoano.

Endereço: Rodovia AL-220, Km 161 - Zona Rural, Batalha – AL. CEP: 57420-000.

Área de atuação: A principal área de atuação do campus é o Eixo de Produção Alimentícia e o Eixo de Recursos Naturais. Ele desempenha um papel fundamental no fortalecimento da cadeia produtiva do leite e no desenvolvimento socioeconômico da Bacia Leiteira, focando em:

- Agroindústria e Processamento de Alimentos.
- Biotecnologia e Qualidade de Produtos de Origem Animal.
- Agricultura, Pecuária e Pesca Sustentável no Semiárido.
- Gestão e Empreendedorismo Rural.

Cursos Ofertados

O campus oferece formação gratuita e de qualidade, estruturada da seguinte forma:

Modalidade	Cursos
Técnicos Integrados	Agropecuária, Agroindústria e Biotecnologia.
Técnicos Subsequentes	Agroindústria.
Graduação (Ensino Superior)	Bacharelado em Biotecnologia e Tecnologia em Alimentos.

Modalidade	Cursos
Pós-Graduação	Especializações voltadas à Segurança Alimentar e Tecnologias de Processamento.

Total de Servidores e Estudantes

- **Estudantes:** Aproximadamente 600 a 800 alunos matriculados nas diversas modalidades.
- **Servidores:** Cerca de 70 a 90 profissionais, distribuídos entre docentes (professores) e técnicos-administrativos em educação (TAEs).

Populações do Campo Atendidas

Assim como o modelo de referência, o Campus Batalha possui um forte compromisso social com as comunidades rurais do sertão alagoano, atendendo especificamente:

- **Pequenos e Médios Produtores de Leite:** Por meio de capacitações em boas práticas de fabricação e análise de qualidade físico-química e microbiológica.
- **Agricultores Familiares:** Através de projetos de extensão que visam o aproveitamento integral de frutos nativos e a diversificação da renda familiar.
- **Mulheres Empreendedoras do Campo:** Com cursos de formação inicial e continuada voltados ao processamento artesanal de derivados do leite.
- **Assentados da Reforma Agrária:** Oferecendo suporte técnico para a melhoria dos processos produtivos e adequação às normas sanitárias vigentes.
- **Pescadores Artesanais:** O *campus* desenvolve ações de pesquisa e extensão em pelo menos duas das quatro comunidades de pescadores artesanais localizadas em sua área de abrangência.
- **Comunidades quilombolas:** Existem, na área de abrangência do *campus*, 16 comunidades quilombolas distribuídas em oito municípios. Em pelo menos dez dessas comunidades, há alunos matriculados no *campus* ou são desenvolvidas ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO 20

ENGENHARIA AGRONÔMICA E A LÍNGUA DE SINAIS: UMA EXPERIÊNCIA CONSTRUTIVA NAS AGRÁRIAS DO IFTM CAMPUS UBERABA

Eleni de Oliveira RAMOS[1]

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência envolve a trajetória de um estudante surdo e a minha vivência como tradutora intérprete de libras (Tilsp) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Campus Uberaba no período de 2020 até a presente data.

Inicialmente, pretendo discorrer sobre o estudante surdo, que ingressou no IFTM no ano de 2017, matriculando-se no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Após concluir o curso ingressou na graduação em Bacharel em Engenharia Agrônômica na mesma instituição, iniciativa que surpreendeu a todos, visto ser a primeira vez que esse curso recebia um estudante surdo. Desde seu ingresso sempre foi acompanhado por mim, como sua tradutora e intérprete de libras.

Em seguida, pretendo relatar um pouco da minha trajetória profissional. Em 2006, concluí a Licenciatura Plena em Matemática sendo convidada a lecionar na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, onde fiquei por quatorze anos como professora de Matemática e de Libras.

Este período me conduziu à certeza de que minha vida profissional seria o de Tradutora Intérprete de Libras, considerando que “vive-se um período de transição, de grandes problemas e dificuldades nos diferentes espaços-tempo da vida humana, dentre eles, o da educação” (VITKOWSKI, 2004, p. 10).

Em minha caminhada de trabalho na formação de alunos surdos percebi que já não há mais tempo nem espaço para modelos intuicionistas, cientificamente defasados, simplificadores e mutiladores dos processos de construção do conhecimento e da própria

[1] Tradutora e Intérprete de Libras – IFTM Campus Uberaba (Mestre em Educação Tecnológica pelo IFTM – Campus Uberaba; Pós-Graduação Lato Sensu em Libras (Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ); Em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO) e Especialização em Docência, Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (UNINTESE); Graduação em: Matemática pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2006); Letras/Português pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. (2014); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Franca - UNIFRAN (2018); Letras/Libras pela Faculdade Eficaz (2019); Bacharel em Libras pela Faculdade Eficaz (2020); Tradutora/Intérprete da Língua Portuguesa / LIBRAS - TILSP no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM; Professora em cursos de Libras desde 2007).

dinâmica da vida, já tão fortemente criticados pelas diversas correntes pedagógicas. Por isso, realizei vários cursos de Libras e associados a algumas experiências na graduação, iluminaram muitas facetas da minha caminhada como Tradutora e Intérprete de Libras. Isso porque “uma educação sem vida produz seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimentos” (MORAES, 1996, p. 58).

Sabe-se que a inclusão do estudante surdo no ensino superior é reflexo de uma série de conquistas da comunidade surda ao longo das últimas décadas. Assim, nesse processo de inclusão, o papel do tradutor e intérprete de Libras é fundamental.

Assim, no ano de 2015 participei do Concurso para Tradutor e Intérprete de Libras no IFTM, sendo a primeira classificada e iniciando uma nova caminhada como servidora efetiva no campus.

O importante nesse momento foi reconhecer que sou a minha história. Portanto, preciso valorizar e aprender com os fatos e respeitar a sua representatividade histórica. Somos o que trazemos em nossa essência. Por isso, estamos sujeitos sempre a novas descobertas.

Logo após começarem as aulas no ano de 2020, iniciou-se a pandemia da covid-19, levando as aulas presenciais a serem suspensas, sendo introduzido um novo formato na educação, no qual, as aulas passaram a ser remotas. As aulas foram interpretadas em Libras para o estudante nas salas do *Meet*. Sempre que ocorriam atividades avaliativas ou em grupo com os colegas, a Tilsp acompanhava o estudante para que ele tivesse acesso à comunicação.

Da mesma forma, todos os docentes da graduação tiveram contato com o estudante através das telas do computador. Em síntese, ocorreu a interação estudante surdo/docentes/colegas/Tilsp.

Ao retornar as atividades para o presencial o contato entre eles ficou mais contínuo, momento em que puderam compreender melhor sobre a cultura surda e também entenderem que a Língua de Sinais possui uma estrutura gramatical.

Durante toda a trajetória com esse aluno, vivenciei experiências positivas como também muitas frustrações, haja visto que na graduação em Bacharel em Engenharia Agrônômica muitos vocábulos utilizados pelos docentes, não existem na Língua Brasileira de Sinais (Libras), momento em que juntamente com o aluno tivemos que criar novos sinais, que foram catalogados dentre do curso.

Desta forma, cabe nesse contexto apresentar pontos relevantes da Língua de Sinais, que como qualquer outra língua natural, possui uma gramática própria, estruturada e complexa, reconhecida oficialmente desde 2002 (Lei nº 10.436/2002).

A gramática da Língua de Sinais é visual-espacial e envolve parâmetros específicos, tais como: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais (como movimentos faciais e corporais). Esses elementos são usados em conjunto para formar os sinais e construir sentenças com sentido completo.

A estrutura sintática da Língua de Sinais difere significativamente da do português. Por exemplo, a ordem mais comum na Libras é o Objeto-Sujeito-Verbo (OSV), embora variações possam ocorrer dependendo do contexto e da ênfase. Além disso, o uso do espaço e das expressões faciais desempenha um papel fundamental na marcação gramatical, como nas perguntas, negações e classificações.

Outro aspecto importante é o uso de classificadores, sinais que representam classes de objetos ou pessoas e suas posições ou movimentos no espaço. Eles contribuem para a expressividade e a precisão da linguagem.

Em síntese podemos afirmar, que a gramática da Língua de Sinais é um sistema linguístico completo, que expressa conceitos abstratos e concretos com a mesma complexidade e riqueza das línguas orais.

Durante essa experiência, uma das maiores dificuldades encontradas durante esse processo de aprendizado foram os termos específicos de cada disciplina e os sinais que muitas das vezes era desconhecido pelo estudante surdo e alguns que não existiam (foram feitas muitas pesquisas por mim e pelo aluno).

Assim, para os sinais que não existiam nas disciplinas tivemos que lançar mão de uma estratégia, que se resume em: primeiramente durante as aulas eu anotava em papel os termos desconhecidos por mim e pelo aluno, em seguida nós pesquisamos se existia um sinal para cada expressão desconhecida.

Quando não encontrávamos um sinal, eu procurava explicar para o estudante o surdo o significado do vocábulo e ele criava o sinal referente ao termo. Desta forma, após a criação do sinal, ele passaria a ser usado por nós durante as aulas. A criação de sinais por sujeitos surdos na Língua de Sinais é um fenômeno linguístico e sociocultural rico, que envolve criatividade, necessidade comunicativa e a vivência da surdez como experiência de mundo. Todos os sinais criados foram por mim catalogados em vídeos ou fotos realizadas no celular.

Isso porque, a Língua de Sinais, assim como qualquer língua viva, está em constante evolução e transformação. Um dos processos mais importantes nesse dinamismo é a criação de sinais por sujeitos surdos. Esse fenômeno é parte do que se entende como neologismo na língua de sinais (a invenção ou adaptação de sinais para nomear conceitos, objetos,

tecnologias ou experiências novas, ou ainda para adaptar termos à realidade cultural e linguística da comunidade surda).

É evidente, que o sujeito surdo, como usuário pleno da Língua de Sinais, é um agente ativo na criação de sinais. Isso ocorre em contextos diversos, tais como na sala de aula, em comunidades locais, em redes sociais ou mesmo no cotidiano familiar. Os sinais criados são, muitas vezes, motivados por aspectos visuais, associativos ou descritivos. A iconicidade, ou seja, a relação entre a forma do sinal e o significado, costuma desempenhar papel importante nesse processo.

Sabe-se que a criação de sinais pode surgir individualmente, mas sua consolidação depende da aceitação e uso coletivo por parte da comunidade surda, processo conhecido como convencionalização. Sinais que não encontram ressonância social tendem a desaparecer, enquanto outros, quando adotados por um número maior de usuários, tornam-se parte do léxico da língua. É importante ressaltar, que o contexto educacional e institucional tem papel fundamental, momento em que professores muitas vezes criam sinais para facilitar o ensino de conteúdos para os quais não existem equivalentes em língua de sinais. Entretanto, a criação de sinais é uma expressão da agência linguística e cultural da pessoa surda e contribui diretamente para o enriquecimento e a vitalidade da Línguas de Sinais.

No cenário educacional, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) desempenha um papel essencial no processo de inclusão educacional do estudante surdo, por ser um mediador linguístico e cultural, garantindo que esse estudante tenha acesso equitativo à comunicação, ao conhecimento e à participação plena em contextos escolares e acadêmicos.

Partindo do princípio da experiência que já vivenciei durante a minha trajetória profissional, procuro estar incluindo diariamente o aluno surdo no processo de ensino aprendizagem, planejando momentos de interação com os docentes e com os seus colegas, especialmente nas aulas práticas.

Daí a importância de inovar as estruturas para essa nova prática educacional que evidencia os diferentes espaços-tempo educacionais e que apontam a necessidade de se quebrar os paradigmas epistemológicos dentro da educação, no qual, “o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula. [...], onde o professor além de ensinar, aprende e o educando além de aprender, ensina, [...]” (MOARAES, 1996, p. 67).

Portanto, percebe-se que o espaço e tempo educacional precisam a cada ciclo regional-temporal adequar-se a este objeto e recriar-se conforme cada realidade sociocultural, promovendo uma educação de qualidade, interativa, criativa, instigante e que leve o aluno

surdo a novas descobertas, novas transformações, recriando uma nova realidade, consciente, racional, crítica e humanizada (SANTOS, 1997).

Como tradutora e intérprete da Língua de Sinais procuro reconhecer esse aluno, como cidadão consciente de sua ação transformadora, de homem agente e construtor, que seja inspirado a lutar e a sonhar, valorizar a utopia e o surreal, a questionar e buscar suas próprias respostas. Isto é o fazer histórico. É o homem objeto que se renova e rompe com velhos paradigmas estruturados em busca de um pensamento transversal e multidimensional que amplia as exigências de uma nova forma de aprender (SANTOS, 2003).

Em conformidade com Santos (2003), podemos ressaltar que a aplicação dos novos sinais criados no curso vai proporcionar ao aluno surdo novos conhecimentos que lhes tenha correspondência e significar importante colaboração para o resgate do ser humano a partir de uma visão totalitária, no qual, para Moraes (1996, p. 62):

Aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando a multidimensionalidade humana, todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, os seus sentimentos, as suas sensações e emoções (MORAES, 1996, p. 62).

Entre tantos desafios para realizar melhor o meu trabalho como Tils, o maior foi não desvincular a pesquisa, de trabalho, considerando que o “cotidiano produz fatos que geram informações; para que elas se transformem em dados, precisam passar pelo processo de investigação, da pesquisa propriamente dita” (GOHN, 2005, p. 256).

Ou seja, o conhecimento se dá, à medida que a pesquisa se completa, separando o essencial do aparente, e, “à medida que se aprofunda, capta os nexos internos da problemática, ou seja, apanha as aparências e as trabalha. [...] dá vida e confere aquela aparência aos conhecimentos” (GOHN, 2005, p. 258).

Isto porque todos os entendimentos fazem parte de uma totalidade, e por isso, indicam, em si mesmos, um todo significativo dos “embasamentos teóricos de como ocorre a participação do sujeito nos processos de construção do conhecimento” (MORAES, 1996, p. 62).

À luz dessa experiência, observo que o sistema de ensino e a cultura escolar ainda necessitam avançar significativamente para que a inclusão plena de todos no contexto da educação superior se concretize. No entanto, persistem obstáculos como a escassez de

investimentos, a falta de profissionais devidamente capacitados, entre outros fatores, que dificultam esse progresso — ainda que já tenham sido observados avanços importantes.

Avanços os quais compreendem, por exemplo, os obtidos durante reuniões com regentes e coordenadores quando receberam orientações que ressignificaram suas metodologias de ensino, e puderam compreender a forma de escrita do surdo e entenderam que a Língua Portuguesa é a segunda língua do sujeito surdo conforme a lei 14.191 de 03 de agosto de 2021, em seu Art. 60-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Como também, o uso de estratégias de ensino para o estudante que foram possíveis, entre outros fatores, pelo empenho deste na construção do aprendizado durante todo o tempo. É um estudante esforçado, determinado, gosta de estudar e almeja um futuro promissor. Tanto quanto o domínio das estratégias de interpretação da Língua de Sinais por parte do profissional para construir o contexto de comunicação e entendimento para o sujeito surdo.

Lacerda (2002), Harrison e Nakasato (2004) e Martins (2008), entre outros autores, discutem a importância de se ter uma formação de qualidade para atuar como tradutora e intérprete, associado ao conhecimento linguístico amplo em Libras, assim como em Português.

Em anuência com Lima (2020, p. 19), podemos afirmar que além de ser de grande importância o papel do tradutor intérprete de Libras na esfera educacional, a legislação também aponta a relevância, embasa, define e designa o seu ofício, contribuindo para que o estudante surdo entenda e se faça entender dando “voz” a este. Sendo assim, este profissional é fundamental para uma das premissas mais básicas da vida do ser humano que é a comunicação e está no ambiente escolar é, no mínimo, básica, essencial, fundamental.

Ao avaliar a minha prática nesse relato, posso constatar que mesmo diante dos desafios enfrentados por mim e pelo aluno, desde o seu ingresso no IFTM, conclusão do

ensino médio e no nível superior referente ao curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, estamos construindo juntos novas possibilidades que potencializam o processo de inclusão.

Espero que futuramente, esse relato venha consolidar o reconhecimento da proeminência do TilsP no ambiente universitário, e, sobretudo, garantir o direito linguístico e educacional do estudante surdo. Quando bem valorizado e inserido no contexto pedagógico, o TilsP não apenas traduz conteúdos, mas contribui para que o aluno surdo desenvolva autonomia, senso crítico e vínculo com o ambiente escolar, ajudando a quebrar barreiras na comunicação (experiência prática dialógica) e a promover a inclusão na educação, o que é algo extraordinariamente gratificante.

Para concluir, é possível afirmar que cada dia representa uma nova oportunidade de aprendizado e desenvolvimento, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Trabalhar na construção de um ambiente educacional genuíno — pautado no respeito à diversidade, na escuta atenta e na valorização das individualidades — nos permite crescer continuamente, ampliando nossa compreensão sobre o outro e sobre o papel transformador da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial da união, 23 dez. 2005.**

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13/05/2025.

GOHN, M. da G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas”. In: **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005.

HARRISON, M. P.; NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A.C.B. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre, 2004.

LACERDA, C. B. F. O intérprete Educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre, p.120-128, 2002.

LIMA, S. C de. **A importância do tradutor/intérprete de Libras no âmbito escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) pelo Instituto Federal da Paraíba, 2020.

MARTINS, V. R. O. Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: **Relações de poder e (re) criações do sujeito**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**: Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. DE S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

VITKOWSKI, J. R. Educação e Conhecimento para uma Vida Decente. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná. v. 5. n.1p. 9-22, jan./jun. 2004.

CAPÍTULO 21

INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: TRAJETÓRIA DE UM JOVEM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM AGROPECUÁRIA

Francisco Heber da Silva
Ieda Edva de Oliveira Couras Amaro
José Ricardo Mota, Alexandre Reuber
Almeida da Silva e Maria Maiza Barros

1. INTRODUÇÃO

Desde que o Brasil incorporou as resoluções da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 a seu sistema legislativo, o país tem se esforçado para difundir, em todo território nacional, o marco mais distintivo desse documento: a concepção de deficiência. De acordo com a Convenção, deficiência não deve ser entendida como algo inerente a indivíduos, mas representa o resultado da interação de determinados impedimentos nas estruturas do corpo, sejam de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, com barreiras erigidas socialmente. (ONU, 2006)

Assim sendo, barreiras podem ser definidas como quaisquer obstáculos que surgem como fruto da desconsideração das diferenças motoras, psíquicas ou sensoriais causadas por impedimentos funcionais no corpo. Portanto, pessoa com deficiência é um termo que reconhece o indivíduo em suas particularidades, mas denuncia um sistema de opressão que atribui a tais sujeitos o papel social de deficientes, com base em um conceito de normalidade e anormalidade, restringindo sua efetiva participação nos diversos segmentos da sociedade. (BRASIL, 2008)

Nesse sentido, a lei brasileira de inclusão (Brasil, 2015), propõe-se a compendiar os marcos legais que asseguram às pessoas com deficiência todos os direitos fundamentais garantidos aos cidadãos típicos, ao estabelecer que a erradicação de barreiras de acesso em todas as suas dimensões é o meio de proporcionar equidade de oportunidades. Dentre estes, destacamos particularmente o direito à educação e ao trabalho, bem como a educação para o trabalho nos mesmos espaços formativos.

Partindo do pressuposto apresentado por Moura (2010), de que trabalho e educação não podem ser dissociados na constituição do ser humano e, por meio do trabalho, o homem produz sua existência, este deve ser entendido em sua natureza ontológica: é inerente ao homem; assim como em sua dimensão histórica, visto que as pessoas socialmente produtivas

devem antes receber conhecimentos que as habilite para o exercício dessas atividades. Isso se dá por intermédio do processo educativo. Logo, o direito à educação é imprescindível para que o homem satisfaça plenamente suas necessidades materiais e espirituais.

Por outro lado, conforme Santos Fogli e Silva Filho (2009), a formação profissional da pessoa com deficiência reflete o contexto e o cenário histórico, os quais estabelecem valores e concepções sociais que definem o que é ser pessoa com deficiência no dado momento, como também os próprios rumos da educação profissional e o acesso à educação de maneira geral. Desse modo, as oportunidades de formação para o trabalho de pessoas com deficiência estão vinculadas à perspectiva educacional vigente.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passou a assumir caráter inclusivista a partir do início dos anos 2000 com a implementação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – hoje específicas - (TEC NEP), repercutindo em uma reestruturação das instituições da rede para acolhimento desse público.

O Instituto Federal do Ceará (IFCE), a exemplo de outros institutos, têm promovido, desde então, diversas ações que, de forma gradual, procuram desenvolver condições de acesso, permanência, participação e êxito para esses discentes, cujo ingresso tem se mantido crescente ao longo dos últimos anos. Como desdobramento da política adotada pelo IFCE, convém destacar as iniciativas do *campus* Iguatu, por ser o primeiro no Ceará a instituir um núcleo de acessibilidade (atual NAPNE) e por desenvolver e manter em suas dependências uma estrutura de equoterapia que durante 08 anos atendeu à comunidade interna e externa.

A oferta da equoterapia redundou em uma parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Iguatu, cujos alunos eram o principal público assistido pelo projeto, pondo muitos deles em contato cotidiano com o campus. No entanto, a relação de proximidade entre as instituições ao longo dos anos, que deveria ter se convertido em um caminho natural para que tal público buscasse o IFCE como uma das primeiras opções nos cursos dos níveis Médio e Superior, só se materializou a partir de 2019, com o primeiro ingresso de um estudante atendido pela APAE em um curso na modalidade subsequente do *campus* Iguatu.

Antes, porém, de passarmos ao relato de tal experiência, cabe breve contextualização do processo de inclusão escolar no município de Iguatu. A primeira instituição a ofertar algum tipo de atendimento educacional para pessoas com deficiência na cidade foi a APAE, que assistia a um público bem diverso, inclusive pessoas cegas e surdas,

de 2000 a 2004, quando foi fundada a Associação dos Surdos de Iguatu (ASI) que, em parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Gonzaga Mota, instituiu algumas turmas com a presença de professores e intérpretes da Libras. A partir do ano de 2005, estas turmas foram transferidas do CEJA para à Escola de Ensino Fundamental Dr. Manoel Carlos de Gouvêa, implementando-se também, nesse espaço, salas especiais para pessoas cegas.

Tal cenário perdurou até o fim de 2010, pois o Ministério da Educação tinha lançado em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazendo a figura da escola regular como lugar de aprendizagem dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, a despeito de sua condição. A referida política propôs que, dentro dos ambientes escolares convencionais, fossem criadas condições e disponibilizados recursos destinados a assegurar o ingresso, a participação, a aprendizagem e a continuidade em todos os níveis, sendo efetivada por meio do atendimento educacional especializado, a formação inicial e continuada de docentes para o AEE, bem como dos demais profissionais da educação para desenvolvimento de uma cultura inclusiva, que pudesse contar com a participação da família e comunidade no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e a tecnologia assistiva como forma de garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional, nos transportes e na aprendizagem (Brasil, 2008).

Mota (2022) esclarece que, com a mudança do *status* da Educação Especial, que passou a ter caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, houve consequente transferência de matrículas de estudantes de escolas ou classes especiais para escolas regulares, admitindo-se dupla matrícula e duplo financiamento em classe comum e no atendimento especializado.

Em 2011, o decreto 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, propôs as seguintes ações, como sinal do compromisso brasileiro com a política na perspectiva inclusiva:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - Aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. [...] (BRASIL 2011, p. 1).

Diante do exposto, o ano de 2011 foi marcado pelo ingresso massivo e compulsório à rede regular de ensino de Iguatu de estudantes que, em sua maioria, até então, só tinham frequentado escolas ou classes especiais ou especializadas. Contudo, tais matrículas se concentraram nas redes municipal e estadual, fazendo com que, na realidade local, muitos desses estudantes só procurassem o Instituto Federal após o término do Ensino Médio, a exemplo do caso que relataremos neste trabalho.

2. METODOLOGIA

O estudante José Edval Couras Neto, conhecido como Val, ingressou no IFCE - *campus* Iguatu no semestre 2019.1, no curso técnico em Agropecuária, modalidade subsequente. Val Neto foi a primeira experiência de matrícula de um estudante diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e DI (Deficiência Intelectual) associada no IFCE - *campus* Iguatu, definido nos seguintes termos pela lei 12.764/12:

É considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela com:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL 2012, p. 01)

A deficiência intelectual, por sua vez, tem como características déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, manifestando-se antes da idade escolar. Com início, no período do desenvolvimento, que inclui déficits funcionais tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático” (DSM-V, 2014, p. 33).

Conforme laudo e relato de experiência preliminar, Val Neto apresentava inúmeras limitações de comportamento e de interação social, circunstâncias que exigiam da instituição bastante sensibilização, engajamento e mobilização para sua inclusão, permanência e posterior êxito.

Os primeiros dias do Val na instituição foram de adaptação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, docentes, equipe pedagógica, além de uma estrutura pessoal presente no organograma institucional dos IFs, tais como setor de psicologia, assistentes de alunos e NAPNE (Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas). Inúmeras ações foram planejadas para a superação dos desafios que ora se apresentavam, como por exemplo.

i) Reunião com todos os docentes do curso, equipe pedagógica, assistentes de alunos, conduzida pelo setor de psicologia e pela profissional Iêda Couras, então Presidenta da APAE de Iguatu, e Mãe do estudante Val Couras.

ii) Reunião com todos os estudantes da turma, assistentes de alunos, docentes do curso, equipe pedagógica, também conduzida pelo setor de psicologia e pela profissional Iêda Couras, então Presidenta da APAE de Iguatu, que pode compartilhar todo relato de experiência de rotina vivenciada pelo Val durante o processo de escolarização até o seu ingresso no IFCE - *campus* Iguatu.

Todas essas ações formativas foram importantes e fundamentais para que o processo de adaptação do Val Neto, e demais envolvidos, pudesse transcorrer da maneira mais natural possível, diante das inúmeras barreiras presentes no currículo de um curso técnico com bastante carga horária prática, de essência genuinamente profissionalizante. Em um desses momentos, os docentes chegaram a indagar sobre, *“que profissional seria formado naqueles 18 meses”?* *“o que o estudante iria aprender em todo processo”?* *“como ensinar disciplinas práticas, tais como a condução de um trator, a esses estudantes com necessidades específicas, se não tivemos essa formação na academia”?* Segundo a profissional e Mãe do estudante, Iêda Couras, não havia naquele momento resposta pronta, e que só o tempo, as metodologias adotadas pelos docentes e as oportunidades de vivências que lhe seriam propiciadas, diriam o que o Val Neto seria capaz de aprender.

Durante todo esse processo, foi notório e perceptível os inúmeros ganhos que o estudante Val Neto teve ao longo do curso, as diversas aprendizagens, não somente dos conteúdos curriculares das disciplinas, conquistando aprovação nas disciplinas, participando dos seminários, trabalhos em equipe, atividades de estágio, bem como na socialização com os colegas, com as companhias até o refeitório, no trajeto do deslocamento do transporte escolar,

enfim, uma mudança brusca de comportamento e rotina de uma pessoa com TEA. Val Neto teve uma maior aceitação à mudança na seletividade alimentar, adquirindo novos hábitos e ampliando o repertório.

As adaptações curriculares das disciplinas teóricas e práticas também fizeram parte do processo de inclusão, além das avaliações de aprendizagem voltadas para as condições de limitação apresentadas. Vale ressaltar também a participação e envolvimento da turma (colegas do Val), como apoio, suporte e acompanhamento nas atividades desenvolvidas em sala e no campo.

A trajetória acadêmica do Val Neto, iniciada em 2019, passando pelo Ensino Remoto em caráter emergencial, praticado durante a pandemia, representou enorme divisor de águas no IFCE - *campus* Iguatu, ratificando definitivamente o caráter inclusivo dessa instituição, e abrindo portas para o acolhimento de jovens estudantes com alguma necessidade específica.

3. DISCUSSÕES

O período de permanência de Val Neto coincidiu com um momento de efervescência nacional referente à viabilidade do modelo inclusivista para educação sintetizado na LBI no Capítulo V em que o artigo 27 e parágrafo único respectivo enfatiza:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 6)

De acordo com Mota (2022), a publicação do decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, que visava estabelecer a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020), representou uma tentativa do governo à época de implementar uma nova política educacional de inclusão escolar, ao conceber que um sistema educacional inclusivo não deve se ocupar em agregar no mesmo ambiente indivíduos diversos, mas propor modelos de escolas que oferecem diferentes tipos de serviços educacionais.

Em outras palavras, a nova proposição defendia que a educação formal não somente deveria ocorrer em classes comuns, mas, para um grupo significativo de estudantes, seria vantajoso serem educados em ambientes especializados, sejam classes ou escolas.

Mota (2022), ainda analisa que os pontos de apoio da política proposta foram:

- parcela significativa dos estudantes público-alvo da Educação Especial se encontra fora da escola;
- cerca de 12,8% dos legalmente matriculados não foi beneficiada com o modelo compulsório de inclusão por conta da diversidade de suas especificidades de aprendizagem;
- falta de pleno preparo das escolas e professores para atendimento adequado a essa clientela.
- foram mantidas todas as garantias conquistadas no ordenamento jurídico brasileiro concernentes ao direito à educação na perspectiva inclusiva;
- ampliação de possibilidades em resposta a clamores sociais por uma reforma no modelo de educação especial; visando atender a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação com características que os tornam mais vulneráveis dentro do sistema vigente. (BRASIL, 2020)

A referida política acabou sendo considerada inconstitucional visto que, com a incorporação da Convenção dos direitos da pessoa com deficiência como norma constitucional, o artigo 24, que trata do direito à educação, veda qualquer exceção ao direito à escola comum, ao prescrever no inciso II que ninguém deve ser excluído do sistema geral de ensino sob alegação de deficiência, derrubando, assim, o antigo argumento baseado no disposto na LDB 9.394/96, no art. 58, no conhecido §2º, que afirma: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular”. (BRASIL, 1996, p. 24)

O panorama acima apresentado nos ajuda a refletir sobre a experiência vivenciada pelo campus Iguatu no acolhimento do estudante Val Neto. Desde que houve ciência de seu iminente ingresso, ocorreu uma mobilização institucional na tentativa de entender as reais condições de aprendizagem do discente, bem como um processo de identificação e eliminação de barreiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover práticas pedagógicas mais eficazes para estudantes dos cursos técnicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e contribuir para uma vivência mais acolhedora nas instituições federais de ensino, é fundamental compreender os desafios enfrentados por esses alunos no cotidiano escolar. Nesse processo, ouvir e valorizar as experiências de quem esteve diretamente envolvido no acolhimento e na mediação do ensino como gestores, professores, servidores técnicos administrativos e as suas respectivas famílias permite identificar quais apoios acadêmicos realmente fazem a diferença e são capazes de assegurar a permanência, o êxito e a efetividade do papel dos institutos federais para a sociedade.

À medida em que a relação de Val Neto com colegas e docentes foi sendo construída com base no respeito às suas especificidades, o processo de aprendizagem, a conquista da confiança e da autonomia, foram superando gradualmente as expectativas iniciais e encorajando a todos os envolvidos a estabelecerem novas metas e conceitos para um atendimento humanizado e inclusivo em todos os níveis e modalidade da educação profissional, científica e tecnológica.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 08 mar 2025.

BRASIL, **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 10.502** de 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 05 mar 2025.

BRASIL, Ministério da educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Secretaria de modalidades especializadas de educação. Brasília. MEC/SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

DOS SANTOS FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro; DA SILVA FILHO, Lucindo Ferreira. **A Formação Profissional da Pessoa com Deficiência: Barreiras e Possibilidades**. Disponível

em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/download/450/162>. Acesso em 01 abr 2025.

MOTA, José Ricardo. Formação Continuada de Professores: acessibilidade ao material didático em ambientes virtuais de aprendizagem. 2022. **Dissertação mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. PROFEPT/IFPB.** Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/262>. Acesso em: 27 de mar. 2025.2

MOURA, Dante Henrique. A educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Sobre os Direitos Da Pessoa com Deficiência**, 2006.

CAPÍTULO 22

PROGRAMA: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS IFSULDEMINAS – CAMPUS INCONFIDENTES

Geovani José de Carvalho
José Roberto de Carvalho
Luiz Flávio Reis Fernandes

1. INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo compartilhar e analisar criticamente a experiência vivenciada no programa “**Aprendendo com as Diferenças**”, desenvolvido no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, desde o início de 2024, sob coordenação conjunta de Geovani Carvalho e de José Roberto de Carvalho. Esta ação de extensão tem como foco a **promoção da inclusão social, o desenvolvimento de habilidades práticas e o fortalecimento das relações interpessoais** de pessoas com deficiência intelectual atendidas por cinco APAEs da região: Borda da Mata, Ouro Fino, Jacutinga, Bueno Brandão e Ipuíuna.

Figura 1- Setor de bovinocultura: alunos, participantes, professor e técnico



Fonte: Próprio autor (2024).

Trata-se de uma proposta inovadora, que articula **educação inclusiva, saberes agrícolas e ecológicos e desenvolvimento comunitário**, tendo como pano de fundo a

valorização do território rural e da diversidade humana. O programa realiza encontros semanais às quintas-feiras, nas Unidades Educativas de Produção (UEPs) do campus, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que integra professores, estudantes, técnicos administrativos e monitores voluntários.

Os usuários das APAEs são inseridos em atividades práticas nos setores do **Viveiro de Mudas, Bovino de Leite, Horta, Suinocultura/Avicultura, Fruticultura e Processamento de Frutas e Hortaliças**, vivenciando saberes técnicos e culturais que dialogam com suas realidades.

Inspirado nos princípios da **educação do campo**, o programa reconhece o contexto rural como espaço legítimo de produção de conhecimento e de vida. Busca, portanto, superar **práticas assistencialistas**, apostando em uma inclusão emancipatória, na qual o conhecimento técnico se alia à valorização da identidade e da cultura do campo.

Essa experiência se ancora nas diretrizes da **educação inclusiva** e da **extensão universitária como prática transformadora**, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), as políticas públicas de inclusão e a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

2. METODOLOGIA

A implementação do programa “Aprendendo com as Diferenças” tem sido realizada de forma contínua e sistematizada desde janeiro de 2024. As atividades ocorrem semanalmente, às quintas-feiras, organizadas em uma metodologia participativa, inclusiva e interdisciplinar.

A abordagem adotada segue os seguintes princípios metodológicos:

- **Planejamento coletivo e adaptado:** Cada encontro é previamente planejado por cada equipe responsável pelo setor, considerando as especificidades de cada grupo e das atividades propostas.
- **Integração entre teoria e prática:** As atividades práticas são precedidas por momentos de contextualização e explicação teórica adaptada, facilitando a compreensão e a participação.
- **Acompanhamento individualizado:** Os usuários das APAEs são acompanhados estudantes, voluntários e servidores, que atuam como mediadores do processo de aprendizagem.
- **Rotação entre setores:** Os grupos percorrem diferentes UEPs ao longo do ano, garantindo uma formação abrangente e diversificada.

- **Registro e avaliação contínua:** São aplicados instrumentos de avaliação formativa, como rodas de conversa e registros fotográficos e audiovisuais, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento dos participantes e identificar oportunidades de aprimoramento.

As UEPs envolvidas no programa são:

- ✓ **Viveiro de Mudas**
- ✓ **Bovino de Leite**
- ✓ **Horta**
- ✓ **Suinocultura/Avicultura**
- ✓ **Fruticultura**
- ✓ **Processamento de Frutas e Hortaliças**

Figura 2: Participantes na avicultura



Fonte: Próprio autor (2024).

Durante as atividades, os usuários das APAEs têm a oportunidade de aprender técnicas de cultivo, manejo animal, beneficiamento de produtos agroindustriais, compostagem, entre outras práticas sustentáveis, sempre com ênfase na **autonomia, no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento.**

Destaca-se também a realização de **oficinas temáticas complementares**, como Educação Ambiental, Culinária Saudável, Reciclagem e Artesanato com materiais naturais, que enriquecem a formação integral dos participantes.

Ao final de cada ano de programa, ocorre a **Cerimônia de Certificação**, que simboliza a conclusão do ciclo formativo e valoriza publicamente os avanços conquistados. Este momento, marcado por emoção, é aberto à comunidade, familiares e representantes das APAEs, promovendo o reconhecimento social do protagonismo dos participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência do programa revela, na prática, o poder transformador da educação quando orientada por valores como inclusão, equidade, solidariedade e diálogo intercultural. O contato entre os estudantes do Instituto e os usuários das APAEs gera **vivências ricas em afetividade, empatia e cooperação**, além de romper estigmas relacionados à deficiência.

Figura 3: Participantes no viveiro de mudas



Fonte: Próprio autor (2024).

Do ponto de vista formativo, o projeto permite que todos os envolvidos desenvolvam competências cognitivas, técnicas, sociais e emocionais. Os usuários das APAEs ampliam seu repertório prático e fortalecem sua identidade como sujeitos de direitos, enquanto os estudantes vivenciam a **extensão crítica e engajada**, consolidando sua formação como futuros profissionais éticos e comprometidos com a transformação social.

A presença dos participantes nos espaços do campus sinaliza uma **reconfiguração simbólica e política do espaço educativo**, tornando-o mais plural, acessível e representativo da diversidade presente no território. Sob uma perspectiva freiriana, essa prática se constitui como um **ato político-pedagógico**, que rompe com lógicas excludentes e promove a construção de novos saberes por meio do diálogo e da escuta ativa.

No âmbito da **educação do campo**, o programa se insere como estratégia concreta de valorização dos saberes locais, da agricultura familiar e da sustentabilidade, contribuindo para a construção de um projeto educativo alinhado às necessidades e potencialidades das populações rurais.

Entre os desafios identificados, destacam-se:

- A necessidade de **formação continuada** dos envolvidos em temáticas de inclusão e acessibilidade.
- A **logística de transporte** dos usuários das APAEs.
- A importância de adaptar metodologias para diferentes níveis de compreensão e desenvolvimento.

Em contrapartida, os fatores facilitadores incluem o **alto engajamento da comunidade escolar**, o apoio das gestões das APAEs e o fortalecimento das parcerias institucionais.

As lições aprendidas transcendem o campo técnico, revelando o valor da convivência com a diferença, do cuidado com o outro e da coautoria no processo educativo. O programa se consolida, assim, como uma **prática de cidadania ativa, justiça social e reconhecimento da dignidade humana**.

Figura 5: Viveiro de mudas



Fonte: Próprio autor (2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa “**Aprendendo com as Diferenças**” tem se consolidado como uma experiência inovadora e transformadora, reafirmando o papel da educação como instrumento de inclusão, empoderamento e desenvolvimento humano. Por meio da integração entre ensino, **extensão e pesquisa**, o projeto demonstra que é possível construir espaços educativos mais justos, equitativos e sensíveis à diversidade.

Figura 6: Participantes na bovinos de leite



Fonte: Próprio autor (2024).

A valorização dos saberes do campo, das práticas agroecológicas e da convivência plural revela um horizonte de possibilidades para a educação rural e inclusiva, apontando caminhos para a construção de uma sociedade mais solidária e sustentável.

Recomenda-se a **expansão do programa** para outros campi e instituições da Rede Federal, bem como a **sistematização dos resultados obtidos** para subsidiar estudos acadêmicos e políticas públicas em educação inclusiva e desenvolvimento rural sustentável.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação do Campo: território de conhecimento**. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire Santos de (orgs.). *Por uma educação do campo*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014.

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

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e inclusão: um desafio necessário**. *Revista Campo Aberto*, v. 8, n. 2, 2019.

CAPÍTULO 23

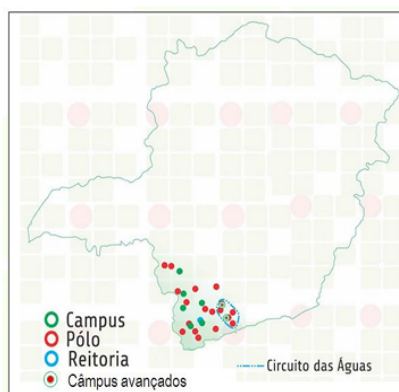
FAZER E FRUIR MÚSICA NO IFSULDEMINAS: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CIRCUITO DAS ÁGUAS

Emanuela Francisca Ferreira Silva

1. INTRODUÇÃO

O IFSULDEMINAS, constituído pela Lei no 11.892 92008), delimita seus serviços educacionais dentre aqueles pertencentes à educação profissional, técnica de nível médio e superior, tendo como um de seus objetivos fortalecer o arranjo produtivo, social e cultural regional. Ele se consolida como uma instituição que se organiza como autarquia educacional multicampi, em que cada campus possui autonomia administrativa e pedagógica. Suas unidades físicas se distribuem no Sul de Minas Gerais compondo atualmente nove campi conforme Figura 1.

Figura 1 - Unidades do IFSULDEMINAS.



Fonte: IFSULDEMINAS (2013).

Cada Campus possui uma especificidade que o destaca. Tem-se por exemplo os campi Muzambinho e Machado que são prioritariamente agrícolas e estão localizados na zona rural destes municípios. Eles se destacam por investir em pesquisas que investiguem e proporcionem melhoria no plantio, colheita e bom aproveitamento dos recursos naturais desta região e em culturas como o café.

Este relato de vivência se direciona especificamente para o Campus Três Corações, que conforme Projeto Pedagógico de todos os cursos oferecidos por ele, possui uma presença relevante e significativa na região denominada Circuito das Águas (Minas Gerais), tanto pela

demanda de profissionais qualificados, quanto pela representatividade com vistas a uma política de expansão do IFSULDEMINAS. (Figura 2).

Figura 2



Fonte: Secretaria de Estado de Turismo de Minas Gerais (2015).

O Campus Três Corações está numa região industrial e com uma forte importância devido ao turismo das águas sulfurosas. Segundo a Unesco, a gestão da água tem de ter em conta as novas realidades econômicas e sociais, incluindo as alterações climáticas e geopolíticas e as suas implicações nos recursos hídricos. Alavancar a água para a prosperidade e a paz, portanto, requer ações além do domínio hídrico. Ações de conscientização tratando a água como um bem comum e único são constantes neste Campus.

A região do Circuito das Águas possui uma outra especificidade, a cultura, em destaque, a música. O campus Três Corações se destaca por apresentar projetos culturais que o integram a toda a região por esse viés, levando o diálogo artes e sustentabilidade a essa região que cuida de suas águas e do planeta.

Em 2019, os participantes do projeto Plastissom tiveram aulas de flauta doce e se apresentaram na Semana Cultural do Campus Avançado Três Corações e em Poços de Caldas – Campus IFSULDEMINAS. Também participaram da 3ª Feira de Ciências e do Conhecimento do Campus ficando em primeiro lugar com o tubofone (Anexo 1) construído pelos discentes e participantes do projeto. Este instrumento musical foi construído a partir de PVC e abriu as portas para a formação de um grupo de estudos- Plastissom - que tem como objetivo estudar a influência das Artes/música e sua relação com a sustentabilidade através de construção de instrumentos musicais a partir de materiais diversos.

Segundo dados da UNESCO, o setor cultural e criativo é um dos mais poderosos motores de desenvolvimento, sendo responsável por mais de 48 milhões de empregos em todo o mundo—quase metade dos quais são ocupados por mulheres— representando 6,2% de todos

os empregos existentes e 3,1% do PIB global. É também o setor que emprega e oferece oportunidades para o maior número de jovens com menos de 30 anos. (KUNTZ, 2023).

No biênio 2023/2024 o Projeto Professor Visitante e Plastissom trouxe para o Campus Três Corações um professor doutor em música com a prerrogativa de promover a cultura e a inovação com a possibilidade de construir instrumentos musicais com tubos de PVC (policloreto de vinila), garrafas PET (politereftalato de etila), metais e outros materiais recicláveis, trazendo um hibridismo entre o construir e o tocar um instrumento musical. Duas profissões, a princípio distintas, o luthier e o instrumentista se encontram no mesmo projeto. Uma camerata e um grupo de música regional surgiram com esse projeto e a música tomou conta de todo o Campus.

Dentre os resultados alcançados, quer-se-á apresentar para esse relato, em especial, a perspectiva de inclusão. Alunos atendidos pelo Napne (Núcleo de Apoio a pessoas com necessidades especiais) participaram do projeto como músicos e fruidores. Mister destacar que o Campus Três Corações possui o Coral Vozes do Coração, que é um coral misto posto que agrega coralistas do IFSULDEMINAS e da Apae Três Corações, com ensaios semanais em ambas as instituições. O relato que se segue foi possível através de uma pesquisa qualitativa realizada por um bolsista PIBICEM-CNPQ que como observador, participou de todo o projeto colhendo dados e experienciando todo o processo.

2. METODOLOGIA - Do método à prática: uma experiência de pesquisa

Os relatos foram realizados no segundo semestre de 2024 e início de 2025 com estudantes dos três cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Campus Três Corações, por meio de observações diretas da vida social no ambiente escolar em suas várias dimensões, em uma tentativa de nos aproximar de um pensar relacionalmente (Bourdieu, 2007, p. 27-28), ou seja, da tomada de consciência de que o fenômeno investigado não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial das suas propriedades.

[...] peguem, por exemplo, livros de sociologia ou de antropologia, que sejam de sociedades primitivas ou então do campesinato, e que o pesquisador articulou dados de fontes secundárias [...] com observações diretas de vida social em suas várias dimensões com entrevistas. Comparem isto com pesquisas em que o único meio de produção de conhecimento foi entrevista, ou seja, aquelas que são análise do discurso. Cada um tem um valor em si, mas [...] aquele primeiro procedimento é muito mais rico, quer dizer, o procedimento em que vocês jogam com o material exegético, com material ideológico em formação, com a fala, com o discurso do sujeito, mas articulado com aquilo que vocês viram, aquilo que vocês compreenderam, como descrições das relações que vocês, mais adiante, estarão tentando interpretar, com o material da fala, do discurso das pessoas que vocês viram vivendo, se relacionando, trabalhando e assim por diante. (Rodrigues Brandão, 2007, p. 19).

Dentro desta proposta, foi elaborado um plano de trabalho dividido em três etapas:

a) a inserção do pesquisador enquanto observador participante nos contextos educativos onde a música se fazia presente para observação do fenômeno investigado, especificamente os projetos musicais de Ensino, Pesquisa e Extensão em andamento do Campus;

b) um movimento de distanciamento do pesquisador deste contexto a fim de tentar compreender, pela análise de sua experiência, o funcionamento e a dinâmica das atividades musicais no campus, buscando lógicas subjacentes, regras de conduta e os princípios operativos das relações sociais, e;

c) a solicitação, por parte do pesquisador, para que os sujeitos refletissem sobre as práticas musicais, sobre sua experiência no grupo, sobre as relações com outros estudantes etc. Em suma, o que buscamos foi uma sistematização dos momentos onde ocorriam as atividades musicais no campus para que, desta sistematização, encontrássemos nas falas dos sujeitos entrevistados relatos equiparáveis em seus níveis de experiência.

Por fim, como terceira e última etapa do tripé metodológico proposto pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1998, p. 18), foi redigido o presente artigo como conclusão do processo de experiência etnográfica, fundamentada no observar, no ouvir e no escrever. Como afirma o autor (1998, p. 18), “enquanto no olhar e no ouvir ‘disciplinados’ - a saber, disciplinados pela disciplina - realiza-se nossa percepção, será no escrever que nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo como próprio das ciências voltadas à construção da teoria social”, sendo arquetípico do método qualitativo nas Ciências Humanas a necessidade de saber ver, saber estar com (os outros e consigo mesmo) e saber escrever (traduzir para um público terceiro as análises e resultados da pesquisa).

3. DISCUSSÕES: O olhar científico e a aplicação em uma escola técnica do Circuito das Águas em Minas Gerais

A vivência desenvolvida no projeto de pesquisa “Plastissom II: Um passo à frente”, realizado no Instituto Federal Campus Três Corações entre 2024 e 2025, teve como foco principal aprofundar a investigação sobre os impactos da cognição no campo cerebral, com especial atenção à influência da música e das artes no desempenho intelectual e emocional dos estudantes. A proposta nasceu da necessidade de fortalecer as atividades artísticas e inclusivas no ambiente escolar, com base na hipótese de que as práticas artísticas atuam

diretamente sobre os mecanismos cognitivos, favorecendo o foco, a memória e o raciocínio. Também é importante salientar que a pesquisa surge a partir da prática musical e da construção de instrumentos musicais com sustentabilidade, promovendo a preservação das águas e do meio ambiente.

Para isso, a pesquisa foi conduzida por meio de estudos teóricos em fontes científicas sobre cognição, neurociência e educação, além da observação participativa em projetos artísticos já em andamento no campus, como apresentações musicais, oficinas de artes visuais e atividades interativas com os estudantes. Quando se fala sobre aprendizagem, geralmente são cobrados os mesmos padrões educacionais para o desenvolvimento racional e cognitivo de uma pessoa. Entretanto, a neurociência, a psicologia e pesquisadores educacionais vêm descobrindo novas formas e métodos que influenciam a ação cognitiva. Entre as principais ferramentas de estimulação cognitiva, a música destaca-se por desafiar e fortalecer funções mentais como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem.

Assim como um deficiente visual necessita de uma bengala e de um piso tátil para se locomover, um aluno PcD precisa de estratégias desenvolvidas por parte do professor para que desenvolva as tarefas necessárias para seu aprendizado de forma autônoma. O caso do aluno portador de autismo do relato acima exemplifica bem a importância do desenvolvimento destas estratégias por parte do professor, pois o recurso empregado pelo educador no caso específico deste aluno foi um sutil redirecionamento do hiperfoco que já é típico do transtorno do espectro autista para uma rápida aprendizagem da leitura musical.

No IFSULDEMINAS - Campus Três Corações as famílias de todos os estudantes PcD sujeitos desta pesquisa têm a opção de solicitar um Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo este o caso de uma aluna do 2º ano do curso Integrado ao Ensino Médio de Administração que é integrante do coral do campus e que possui a Síndrome de Moebius, anomalia congênita que causa paralisia total ou parcial dos nervos abducente e facial. Uma das principais características das pessoas portadoras desta síndrome é uma grande dificuldade de interação social devido à falta de expressão facial, chegando em muitos casos a levar à uma total reclusão social. No entanto, segundo relato da AEE desta estudante,

[...] participar do coral tem sido benéfico para a aluna em sua socialização e interação com os colegas e os professores. É perceptível que ela gosta de participar do Coral Vozes do Coração e que se sente pertencente. Ela é muito acolhida por todos. As viagens com o grupo proporcionam a ela experiências novas, que talvez não teria a oportunidade de vivenciá-las. Ela tem sido mais participativa dentro da sala de aula e está cada dia mais comunicativa. (Atendente Educacional Especializada - AEE, 2024)

Aqui vemos um claro exemplo onde a Música desempenha, além da formação musical da estudante como cantora coral, um papel socializador de extrema importância para a vida escolar da aluna. E dentro deste contexto, cabe ao educador musical a responsabilidade e a sensibilidade de perceber que, para uma aluna como esta, a participação em um coral é muito mais importante e eficaz para o seu desenvolvimento e para atender suas necessidades do que uma aula de canto ou instrumento individual em uma sala fechada. Por fim, veremos o relato de um aluno do 2º ano do curso Integrado de Administração, portador de hidrocefalia, autismo e superdotação:

“Quando comecei eu não sabia absolutamente nada de piano... e agora, com menos de quatro meses, eu já estou lendo partitura. Isso é algo que eu nunca achei que conseguiria tão rápido. Ler partitura assim, tão rápido. O jeito que o professor ensina é muito tranquilo, bem direto. Eu sinto que realmente estou aprendendo. E mesmo nas semanas que não têm aula, por causa das viagens do professor com os grupos musicais da escola, deu pra manter o ritmo e continuar evoluindo, praticando bastante em casa. Acho que está sendo uma experiência muito positiva, pois está me ajudando a aprender piano e música no geral.” (Aluno do 2o ano do curso de Mecânica, 2024).

Neste relato temos um caso raro de um estudante com um acúmulo de necessidades especiais que encontrou na Música não somente um refúgio pessoal, mas também uma auxiliadora no processo formativo de seu curso. Como aluno do curso Técnico Integrado de Administração, este aluno não somente aproveita a experiência como estagiário no coral de seu campus para colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso técnico como também consegue participar de todos os projetos musicais da escola. Vemos claramente que a Música, mas principalmente a Educação Musical - considerando que o aluno aprendeu a ler partitura recentemente por meio dos projetos musicais do campus -, aparece aqui como um sustentáculo para superação das dificuldades encontradas por este aluno em sua trajetória escolar. Algo importante a ser mencionado aqui é que este aluno é o único aluno de todo campus que participa de todos os projetos musicais da escola como instrumentista, além de fazer estágio e ser bolsista do coral.

3.1 Aprendendo com as diferenças

O Encantus é o mais antigo e o principal projeto artístico musical do IFSULDEMINAS - Campus Três Corações, estando em acordo com o Art. 6º da seção II da resolução 92/2019, que afirma que os projetos se constituem em ações contínuas de caráter educativo, social e cultural, justificado econômica e socialmente e estando vinculado ao programa Aprendendo com as diferenças do IFSULDEMINAS. Este vínculo com o referido programa é, sem dúvida, o principal diferencial deste projeto e o motivo de sua apresentação neste contexto de uma educação musical inclusiva. Desde 2019 o projeto Encantus mantém atuante o Coral Vozes do Coração como um coral misto, tendo em sua formação os discentes

do Campus Três Corações em uma profícua parceria com os assistidos da APAE de Três Corações, estando, por isso, integrado ao Programa Viva as Diferenças e atendendo homens e mulheres em situação de vulnerabilidade.

Este projeto sempre se pautou em ações que vão além de uma prática extensionista assistencialista, trabalhando com uma interface em pesquisa na construção do conhecimento de forma dialética e agregando o conhecimento musical proveniente da música erudita aos saberes populares e às práticas culturais de todos os envolvidos com o projeto. Com isso o projeto Encantus trabalha numa gradação crescente, tendo em vista que a cada ano ele agrega à extensão a oportunidade de pesquisa e de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de todos os participantes.

Para além de uma dimensão prática promovida pela extensão, o projeto também contempla ações de pesquisa na área de sustentabilidade por meio da construção de instrumentos com materiais reciclados, iniciativa está vinculada ao projeto Professor Visitante e Plastissom II: Sustentabilidade e diversidade cultural através da prática musical, proporcionando também a perspectiva de estágio de discentes da mecânica para atividades, que entre outras, contemplará a construção do instrumento kântele nos laboratórios de mecânica do IFSULDEMINAS - Campus Três Corações.

Figura 03: Coral da APAE Três Corações no IFSULDEMINAS - Campus Três Corações



Fonte: <https://portal.tco.ifsuldeminas.edu.br/noticias/2004-ensaio-musical>

Figura 04: Coral da APAE Três Corações se apresentando com o Coral Vozes do Coração na 9ª Semana Cultural do IFSULDEMINAS - Campus Três Corações



Fonte: Acervo pessoal

Uma das vivências mais importantes para os alunos do IFSULDEMINAS - *Campus* Três Corações, tanto para os alunos PcDs que participam dos projetos musicais do campus quanto para os demais membros do Coral Vozes do Coração, é a possibilidade de ensaiarem quinzenalmente, às segundas-feiras, com os assistidos do Coral da APAE Três Corações. Os ensaios são momentos de grande aprendizado, tanto para os estudantes quanto para os assistidos da APAE, com ensaios sempre carregados de muita emoção e sensibilidade.

É importante mencionar também que o projeto Encantus possui uma perspectiva empreendedora, no sentido em que se abre para os discentes de todos os cursos integrados possam fazer estágio no próprio coral. Com esta oportunidade, muitos alunos que tinham que sair dos projetos culturais devido ao estágio obrigatório, acabam tendo a oportunidade de fazer parte de um projeto cultural e cumprir a exigência do estágio de seu curso, aprimorando suas habilidades técnicas e, o mais importante, desenvolvendo empatia, compaixão e uma singular capacidade de olhar, compreender e respeitar o outro em suas diferenças.

Figura 05: Assistidos da APAE Três Corações chegando na Unidade Atalaia



Fonte: <https://portal.tco.ifsulde Minas.edu.br/noticias/2004-ensaio-musical>

Sobre a logística, o Coral Vozes do Coração possui ensaios regulares todas as terças-feiras, após o horário das aulas do vespertino. Isso contribui para que todos os interessados possam participar dos ensaios. Às segundas-feiras o coral tem um ensaio quinzenal com os coralistas habituais e com os assistidos da APAE Três Corações, que com ônibus próprio vão até a unidade Atalaia do Campus Três Corações para os ensaios. A regente sempre busca proporcionar um repertório que amplie o conhecimento musical e de todos, desenvolvendo técnicas de aquecimento vocal que influem diretamente na dicção e comunicação dos coralistas. Excepcionalmente o professor visitante de Música do Campus Três Corações se dirige até a APAE Três Corações para o ensaio de repertório quando de apresentações com músicas novas que demandam um maior número de ensaios para alguma apresentação.

Figura 06: Membros do Coral Vozes do Coração se apresentando para os assistidos da APAE do município de Cambuquira



Fonte: Acervo pessoal

A figura 6 conclui essa discussão com esse encontro entre o coral misto de Três Corações e seus fruidores da Apae – Cambuquira. Segundo Salles (2017) as águas sulfóreas de Cambuquira foram consideradas a segunda melhor água para se beber do mundo. Essa referência leva essa região a compreender a amplitude de se proteger seu bem comum: a água. Para as proponentes deste projeto água, cultura e sustentabilidade dialogam incessantemente. Essa imagem ficou marcada no projeto como uma faceta que se abre para a inclusão e para reflexão. Todos se encontram pela música, ora como cantantes, ora como fruidores.

A música também exerce profunda influência sobre as emoções, que dominam outras áreas do raciocínio humano. Pesquisadores como Thaut (2009) evidenciam que a música cria

experiências emocionais únicas, ativando redes neurais complexas que decodificam não apenas o som, mas sua estrutura emocional e harmônica. Essa conexão pode ser usada terapêuticamente para melhorar a saúde mental e emocional, ajudando na modulação do humor, redução de ansiedade e promoção do bem-estar. Desde a antiguidade, civilizações como os egípcios, gregos e romanos já reconheciam o poder curativo e regulador da música, atribuindo-lhe capacidades de restauração do equilíbrio físico e emocional. Trazer a música para esse contexto da sustentabilidade e da preservação das águas é uma forma de trabalhar o que se tem de melhor no indivíduo, sua essência.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: Circuito das Águas: uma proposta inclusiva e sustentável

A música tem papel crucial na inclusão social e cultural. Ela promove a expressão de opiniões, emoções e histórias, facilitando o respeito às diferenças e a empatia entre os indivíduos. Hargreaves (1986) defende que a participação em atividades musicais em ambientes escolares e comunitários contribui para a construção de uma convivência mais respeitosa e inclusiva, fortalecendo competências sociais e emocionais fundamentais. A música é uma ferramenta multifacetada que ultrapassa o simples entretenimento, atuando diretamente no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neurológico do ser humano. Seu poder de estimular a memória, linguagem, emoções, criatividade e plasticidade cerebral revela seu potencial para transformar processos educacionais e terapêuticos. Além disso, ao promover inclusão e empatia, a música contribui para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas. Dessa forma, investir em práticas musicais na educação e na saúde não é apenas benéfico, mas essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A aplicação das artes, especialmente a música, no campus Três Corações e na comunidade do Circuito das Águas representa uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento educacional, social e cultural dessas regiões. Os benefícios associados à música e às artes vão muito além do entretenimento, impactando diretamente a aprendizagem, a saúde emocional, a criatividade e a inclusão social dos indivíduos envolvidos. Toda a prática no ensino do Campus Três Corações trabalha com a perspectiva de temas transversais como sustentabilidade, água como bem comum e a cultura como forma de inclusão. No contexto do campus Três Corações, a integração da música e das artes no ambiente acadêmico pôde potencializar as funções cognitivas dos estudantes, estimulando a memória, a atenção e o raciocínio lógico. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e para a formação de profissionais mais preparados e criativos. Além disso, o estímulo à neuroplasticidade por meio da prática musical contribuiu para a adaptação cerebral,

facilitando o aprendizado contínuo e a superação de desafios, conforme depoimentos dos sujeitos informantes.

Já na comunidade do Circuito das Águas, conhecida por sua diversidade cultural e potencial turístico, a música e as artes desempenham papel crucial na promoção da inclusão social. Ao fomentar atividades culturais e artísticas, a comunidade cria espaços de convivência e respeito às diferenças, fortalecendo os laços sociais e promovendo a empatia entre seus membros. O acesso às artes ajuda a valorizar as identidades locais, ao mesmo tempo em que abre portas para a inovação e o pensamento criativo, essenciais para o desenvolvimento sustentável da região.

Além disso, as atividades musicais e artísticas promovem a saúde emocional, oferecendo ferramentas para a expressão e regulação das emoções, essenciais em tempos de desafios sociais e pessoais. A prática coletiva da música, por exemplo, incentiva a cooperação e o sentimento de pertencimento, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Portanto, investir nas artes no campus Três Corações e na comunidade Circuito das Águas é investir no desenvolvimento integral das pessoas, unindo educação, saúde, cultura e inclusão social. Esse compromisso fortalece tanto o ambiente acadêmico quanto a vida comunitária, gerando impactos positivos duradouros que beneficiam indivíduos e a sociedade como um todo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBANO DE LIMA, Sônia Regina; BRAZ, Ana Lúcia Nogueira. **Ensino Musical sob uma perspectiva sensibilizadora**. Revista Interdisciplinaridade. Nº 09 (p. 117-128). São Paulo: 2016.

ALBANO DE LIMA, Sônia Regina; PICOLLO, Cláudio; ALBANO DE LIMA, Flávia. **A inserção das Artes no Ensino: sua função e importância**. Revista Interdisciplinaridade. Nº 06 (p. 28-36). São Paulo: 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura, vol. 10, p. 11-27, nº 1, Jan/Jun. 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. In: O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HARGREAVES, David. **The Developmental Psychology of Music**. Cambridge:Imprensa da Universidade de Cambridge: 2009.

KUNTZ, Lúcia Iglesias. MONDIACULT 2022: **Estados adotam Declaração histórica para a Cultura**. UNESCO. Disponível em: https://www-unesco.org.translate.google/en/articles/mondiacult-2022-states-adopt-historic-declaration-Zulture?hub=701&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc. Acesso em: 02 Jan. 2023.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LOURO, V. S. **Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões**. In: SILVA, H. L. da; ZILLE, J. A. B. (Orgs.). *Música e Educação*. v. 2. Barbacena: UduEMG, 2015

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. Maria da C. de Almeida; Edgard de A. Carvalho (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SALLES, Camila silva. Trabalho de Conclusão de curso. **ÁGUA COMO BEM PÚBLICO: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOB A LUZ DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA**. Disponível em: <https://www.caxambu.mg.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/Sales-2017-%C3%81gua-mineral-SP-MONOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 01 jun.2025.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 2012.

THAUT, Michael. **Music and the Brain: Studies in the Neuroscience of Music**. Oxford: Heinemann Educational Books, 1977.

VIANA DA SILVA, Crislany; GALDINO DE ALMEIDA, Cristiane Maria. **Educação Musical e Inclusão: Um estudo sobre as práticas de professores de Música no Ensino Fundamental**. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Vol. 14, Nº 4. Out./Dez.

CAPÍTULO 24

CULTIVO TERAPIA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM AÇÃO

Bianca Silva Tavares[1]

Rômulo Vinícius Cordeiro Conceição de Souza [2]

Lilium Maria Henrique da Silva[3]

Marta dos Santos Inácio[4]

1. INTRODUÇÃO

Considerando os aspectos de amplitude do conceito de ser humano: biológico, psicológico, social, espiritual e ecológico, as plantas perpassam todos estes aspectos. Com tantos benefícios, elas são incluídas progressivamente nas ações terapêuticas e ganham espaço nas transformações de vida e na ampliação do conceito de “cuidados”.

O avanço da urbanização tem levado à substituição de ambientes naturais por espaços artificiais, resultando em um distanciamento crescente entre o ser humano e a natureza. Nesse contexto, a jardinagem tem se destacado como uma alternativa de reconexão com os ciclos naturais. Diversos estudos já evidenciam seus efeitos positivos sobre a saúde física e mental (Oliveira Júnior, 2020).

Práticas de horticultura e jardinagem, empregadas como terapia ocupacional em projetos desenvolvidos pelo Instituto Federal Catarinense em parceria com o CAPS, têm demonstrado eficácia no apoio ao tratamento de pacientes, promovendo sua reintegração ao convívio social por meio de atividades acessíveis e de fácil aplicação (Titon et al., 2023).

Em um projeto de extensão voltado à humanização dos espaços e à promoção da saúde mental, Oliveira e colaboradores destacaram a jardinagem como um agente de transformação dos ambientes sociais. Segundo os autores, a atividade gerou benefícios significativos tanto no aspecto físico e emocional quanto no ambiental (Oliveira et al., 2024).

De forma complementar, Barrozo e colaboradores (2022) investigaram o interesse da população pela jardinagem durante o período de confinamento provocado pela pandemia de COVID-19. Os resultados indicaram que o cultivo de plantas em casa foi percebido como uma estratégia que contribuiu para a melhoria da qualidade de vida, promovendo bem-estar físico e emocional por meio do contato com a natureza.

[1] IFPE Campus Barreiros, bianca.tavares@barreiros.ifpe.edu.br;

[2] IFPE Campus Barreiros, romulo@barreiros.ifpe.edu.br;

[3] IFPE Campus Barreiros, lmhs@discente.ifpe.edu.br;

[4] IFPE Campus Barreiros, msi@discente.ifpe.edu.br .

O projeto de extensão “Cultivo Terapia: Cultivando Emoções” é uma ação desenvolvida desde 2022 pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia, Agricultura Orgânica e Desenvolvimento Sustentável (NEADS) do IFPE – Campus Barreiros, em parceria com a Secretaria de Ação Social do município de Barreiros–PE. Sua proposta principal é promover a saúde emocional, o bem-estar social e a valorização dos saberes agroecológicos por meio da jardinagem como prática terapêutica, educativa e integradora.

A ideia surgiu da percepção de que o cultivo de plantas ornamentais, além de suas funções estéticas e ambientais, possui potencial terapêutico significativo, sobretudo para grupos em situação de vulnerabilidade psicossocial. Assim, o projeto foi direcionado especialmente a mães de crianças atípicas, pessoas idosas e crianças neurodivergentes assistidas pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Em sua metodologia, combina oficinas práticas de jardinagem e paisagismo com atividades integrativas e reflexões sobre ecologia, saúde mental e agroecologia.

Este relato tem como objetivo descrever e analisar a trajetória do projeto de extensão Cultivo Terapia: Cultivando Emoções. Busca-se evidenciar as contribuições da iniciativa para a promoção da saúde emocional, a valorização dos saberes agroecológicos, o fortalecimento de vínculos comunitários e a inclusão social de grupos em situação de vulnerabilidade

2. METODOLOGIA

A metodologia do projeto “Cultivo Terapia: Cultivando Emoções” foi construída de forma participativa e contextualizada, articulando atividades práticas de jardinagem e paisagismo com reflexões sobre saúde, agroecologia, sustentabilidade e inclusão. O projeto está em execução desde 2022, com edições anuais consecutivas, sempre com o envolvimento de docentes, bolsistas e voluntários vinculados ao Núcleo de Estudos em Agroecologia, Agricultura Orgânica e Desenvolvimento Sustentável – IFPE Campus Barreiros (NEADS), em parceria com o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS da Secretaria Municipal de Ação Social do município de Barreiros.

1. Seleção do público participante

Inicialmente, o projeto foi pensado exclusivamente para mães atípicas, como uma ação de cuidado, acolhimento e suporte emocional. No entanto, durante a realização das primeiras oficinas, foi identificado que muitas dessas mães não tinham rede de apoio ou local seguro para deixar seus filhos durante as atividades. Em resposta a essa realidade, o projeto passou a incluir crianças atípicas e outros membros da família como público-alvo, promovendo um

espaço mais inclusivo e acolhedor. Além disso, o grupo foi ampliado para contemplar também pessoas idosas, muitas delas integrantes do programa municipal “Bom Viver”.

2. Seminário inicial e sensibilização

As atividades iniciaram em 2022 com a realização de um seminário de apresentação do projeto no Campus Barreiros (Figura 1), voltado à comunidade acadêmica e aos participantes externos. Neste momento, além da apresentação da proposta, foi realizada uma campanha de arrecadação de materiais recicláveis, mobilizando os estudantes do curso de Agroecologia e promovendo o engajamento coletivo.

Figura 1. Seminário de apresentação do projeto



Fonte: Autoria própria

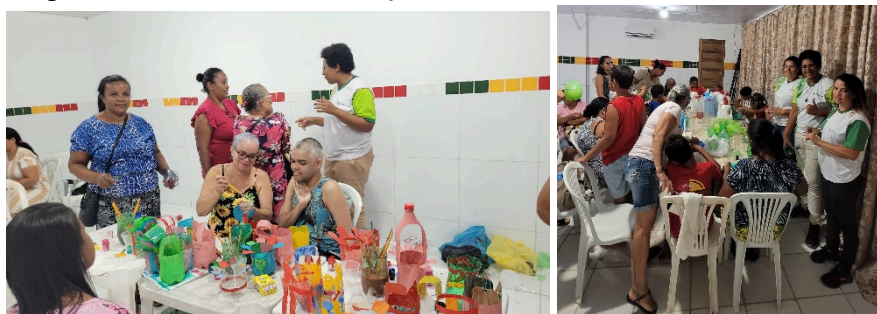
3. Estruturação das oficinas

As oficinas práticas foram divididas em dois momentos complementares:

Etapa 1 – Oficina de confecção de vasos com garrafas PET

Nesta fase (Figura 2), os participantes confeccionaram vasos reutilizando embalagens plásticas, promovendo a reflexão sobre educação ambiental, consumo consciente, descarte de resíduos e reciclagem. Essa prática simples foi enriquecida por rodas de conversa sobre o papel das plantas na saúde mental e no equilíbrio ambiental.

Figura 2 – Oficina de confecção de vasos



Fonte: Autoria própria

Etapa 2 – Oficina de jardinagem e agroecologia

Após o preparo dos recipientes, os participantes realizaram o preparo do substrato com húmus de minhoca (produzido no próprio campus) e areia lavada e o plantio de espécies ornamentais. Durante a prática (Figura 3), foram abordados temas ligados à agroecologia, como o manejo da fertilidade do solo, uso racional da água e importância das espécies endêmicas.

Figura 3 – Oficina de confecção de vasos



Fonte: Autoria própria

4. Propagação e manutenção das mudas

As mudas utilizadas nas oficinas foram propagadas (Figura 4) previamente com técnicas simples, como estaquia, divisão de touceiras e plantio de sementes, sendo provenientes de coleções pessoais dos participantes, doações da comunidade e áreas de cultivo do IFPE. As matrizes escolhidas priorizaram espécies ornamentais adaptadas ao clima local e ao bioma Mata Atlântica, contribuindo para a valorização da flora regional.

Figura 4 – Propagação das mudas



Fonte: Autoria própria

5. Práticas integrativas e trilhas ecológicas

Em articulação com o componente educativo-ambiental (Figura 5) do projeto, foram organizadas trilhas ecológicas na área de preservação do Bioma Mata Atlântica do campus, promovendo vivências de contato com a natureza e abordando temas como conservação do

solo, fauna e flora, recursos hídricos e agroecologia. Também foram realizadas tardes integradoras com atividades lúdicas, rodas de diálogo, musicoterapia e piqueniques.

Figura 5 – Atividades integradoras



Fonte: Autoria própria

6. Avaliação participativa

No início e ao final de cada ciclo anual de oficinas, foi aplicado um questionário semiestruturado com o objetivo de avaliar os estados emocionais dos participantes, seus conhecimentos sobre jardinagem e os impactos da vivência. Essa ferramenta serviu tanto como instrumento de pesquisa (inclusa no TCC de uma das participantes) quanto de planejamento para adaptações pedagógicas.

7. Envolvimento acadêmico

As ações foram coordenadas por docentes do curso de Agroecologia e em cada ciclo anual contava com um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão do IFPE e discentes voluntários. Além das atividades de campo, os estudantes participaram da sistematização das atividades do projeto de extensão (Figura 6), produziram resumos expandidos para congressos, relatórios parciais, resumos finais para publicação do Encontro de Extensão, gravaram vídeos (que estão disponibilizados no canal oficial do IFPE no youtube) e defenderam TCC sobre os efeitos psicossociais do projeto.

Figura 6 – Sistematização das atividades



Fonte: Autoria própria

8. Adaptação e ampliação do projeto (edição 2025)

Ao longo das edições, o projeto foi sendo aprimorado conforme as demandas da comunidade e os aprendizados das vivências anteriores. Em 2025, atendendo a uma solicitação da equipe técnica do CRAS, foi incorporada uma oficina especial com foco em plantas medicinais (Figura 7). Durante essa oficina, os participantes conheceram espécies com propriedades terapêuticas e suas formas de uso. Foi distribuído um folder informativo contendo orientações sobre o cultivo, preparo e indicações das plantas medicinais trabalhadas, com linguagem acessível. A atividade foi encerrada com uma degustação coletiva de chá medicinal, fortalecendo o caráter vivencial, sensorial e educativo da oficina.

Figura 7 – Oficina de plantas medicinais



Fonte: Autoria própria

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto “Cultivo Terapia”, desenvolvido pelo IFPE Campus Barreiros por meio do Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEADS), promoveu impactos significativos na saúde emocional e na qualidade de vida das participantes, especialmente mães atípicas e pessoas idosas atendidas pelo CRAS de Barreiros (PE).

Os dados obtidos apontam que 92,3% das mães relataram mudanças positivas no estado emocional de seus filhos durante as oficinas. A adesão crescente e os relatos espontâneos das participantes reforçam o valor da jardinagem como prática terapêutica e educativa.

Ao longo das edições (2022–2024), o projeto consolidou-se como uma prática extensionista de sucesso, articulando jardinagem, agroecologia e cuidado psicossocial. Foram realizadas oficinas de confecção de vasos com materiais recicláveis, propagação de mudas ornamentais, trilhas ecológicas e rodas de conversa, sempre com foco em práticas sustentáveis e na regulação emocional. As ações permitiram desenvolver habilidades práticas, cognitivas e emocionais, promovendo o autocuidado e a integração social.

Dentre os principais resultados, destacam-se:

Impacto emocional positivo: as oficinas ajudaram no alívio de sintomas de estresse e ansiedade, conforme demonstrado por questionários aplicados no início e ao final do projeto.

Inclusão e acolhimento: mães atípicas e seus filhos foram integrados nas atividades, o que possibilitou a permanência dessas mulheres no projeto, promovendo acolhimento e apoio mútuo.

Produção de jardins pessoais: cada participante construiu seu próprio jardim, levando os conhecimentos adquiridos para suas casas.

Troca de saberes agroecológicos: temas como manejo do solo, preservação dos recursos hídricos, reaproveitamento de materiais e importância da flora regional foram discutidos de forma acessível e lúdica.

Socialização comunitária: trilhas ecológicas e eventos festivos reforçaram o vínculo entre os participantes e a comunidade acadêmica.

Formação de estudantes: o projeto também proporcionou vivência extensionista a estudantes dos cursos de Técnico Integrado em Agropecuária, Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Química e Subsequente de Hospedagem, estimulando o compromisso com a transformação social.

Produção científica e acadêmica: o projeto resultou na escrita de diversos resumos expandidos e simples para apresentação em congressos acadêmicos, como o ENEXT e o Congresso Brasileiro de Agroecologia.

Produção de relatórios: foram elaborados relatórios parciais e finais de extensão, conforme exigido pelos editais institucionais.

Produção audiovisual: foram produzidos e divulgados vídeos sobre as oficinas e práticas do projeto no YouTube, ampliando o alcance da proposta. Os links dos vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=Q6Xu8DbZytg>

https://www.youtube.com/watch?v=0be3Ngvw_NM

<https://www.youtube.com/watch?v=QOLIOJJCP78>

Pesquisa aplicada: culminou com a defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, o qual sistematizou a experiência e seus impactos psicossociais e ambientais.

A partir do sucesso alcançado, há expectativa de expansão para outras localidades com o apoio de secretarias municipais, reafirmando o compromisso do IFPE com a promoção da saúde, sustentabilidade e cidadania por meio da extensão universitária.

4. CONCLUSÕES

A experiência com o projeto "Cultivo Terapia: Cultivando Emoções" consolidou-se como uma prática extensionista transformadora, ao integrar ensino, pesquisa e ações sociais com foco na saúde emocional e na valorização dos saberes agroecológicos.

O projeto impactou positivamente mães atípicas, crianças, idosos e estudantes, oferecendo um espaço de acolhimento, cuidado e formação cidadã.

Diante do impacto social, educacional e ambiental alcançado, reafirma-se a importância de manter e expandir iniciativas como esta, que aliem sensibilidade social, saber técnico e compromisso com a realidade local. O projeto Cultivo Terapia segue como um exemplo inspirador de como os Institutos Federais podem contribuir para a construção de territórios mais saudáveis, sustentáveis e inclusivos.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró – Reitoria de Extensão, à Prefeitura Municipal de Barreiros e ao IFPE Campus Barreiros pelo apoio para a realização deste projeto.

6. REFERÊNCIAS

BARROZO, L. M.; MIRANDA, B. S. DE; ZANATTA, T. S. C.; SANTOS, J. C. DOS; ARAÚJO, K. P. L.; DINIZE, A. A.; SILVA, F. C. DOS S. Interesse da População pela Jardinagem Durante o Isolamento Social na Pandemia da Covid-19. **Revista Licerce**. Belo Horizonte, v.25, n.3, set/2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.4166>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/41661/31760> Acesso em: 20 abril. de 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, C. J. F. Jardinagem e religação com a natureza: um processo de auto-cura. *Cadernos de Agroecologia – ISSN 2236-7934 - Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia*, São Cristóvão, Sergipe - v. 15, no 2, 2020. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/3293/3103> . Acesso em: 27 mai. de 2025.

OLIVEIRA, R. C. D.; SILVA, C. M. R.; PAULINO, C. C. M.; MAIA, P. A.; SILVA, J. P. S. Relato de experiência sobre o projeto de extensão: humanização do espaço físico para promoção da saúde mental na residência terapêutica de Caicó/RN. **Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza**, [S. l.], v. 44, 2024. Disponível em: <https://periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/2001>. Acesso em: 4 jun. 2025.

TITON, N. L.; NACHTIGALL, G. R.; ARAÚJO, R.; HACKBARTH, C. Horticultura e jardinagem como auxílio a atividades terapêuticas no centro de atenção psicossocial (caps), Videira – SC. XVI MICTI - **Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar**. 21 a 23 de novembro de 2023 Luzerna- SC. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/micti/article/view/5352/4495> Acesso em: 20 mai. de 2025.

CAPÍTULO 25

ECOMAPSS – EDUCAÇÃO AMBIENTAL ACESSÍVEL E INTERATIVA

Nustenil Segundo de Moraes Lima Marinus
Brisa do Svadeshi Cabral de Melo
Francisco Gauberto Barros dos Santos
Joao Alberto Brito de Abreu

1. INTRODUÇÃO

Este relato detalha a experiência do projeto ECOMAPSS, desenvolvido pelo IFCE Campus Crato com o objetivo de promover a educação ambiental e valorizar o patrimônio cultural e natural da região do Cariri cearense, por meio da tecnologia. Integrando ensino, pesquisa e extensão, o projeto utiliza metodologias inclusivas, como trilhas sensoriais adaptadas, QR Codes, realidade aumentada e materiais acessíveis para pessoas com deficiência. As atividades do ECOMAPSS envolvem estudantes, professores, moradores e instituições, destacando a importância da diversidade e da inclusão no contexto da Educação do Campo. Este relato descreve o planejamento, a execução, os desafios enfrentados, os resultados alcançados e as perspectivas de continuidade e expansão do projeto.

O ECOMAPSS é um projeto integrado e inclusive que foi concebido a partir da necessidade de conectar as comunidades locais ao meio ambiente e à cultura regional, respeitando a diversidade e valorizando os saberes tradicionais. O projeto surgiu da integração de atividades acadêmicas e comunitárias no IFCE Campus Crato, contemplando os princípios da Educação do Campo. Desde sua criação, o projeto busca ampliar o acesso ao conhecimento ambiental e à valorização do patrimônio natural e cultural, utilizando recursos tecnológicos. Com trilhas sensoriais, oficinas educativas e parcerias interinstitucionais, o ECOMAPSS impactou positivamente a comunidade em que o ECOMAPSS foi implantado, assim como os alunos do IFCE campus Crato, que frequentemente têm aulas de campo e vivências nas trilhas, com aulas de educação Ambiental, acessibilidade e tecnologia.

A região do Geopark Araripe, rico em biodiversidade e patrimônio geológico, em que o IFCE campus Crato está inserido, foi o cenário propício para a implementação e o desenvolvimento das ações do projeto. A iniciativa articula diferentes áreas do Conhecimento, como biologia, tecnologia, educação, turismo e inclusão, e fortalece o papel social do IFCE como agente de transformação e inclusão. O projeto já beneficiou diretamente centenas de pessoas e tem potencial para ser replicado em outras regiões, servindo como modelo de educação ambiental inclusiva.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada pelo ECOMAPSS foi fundamentada na participação ativa da comunidade e na interdisciplinaridade. As ações foram estruturadas em etapas, iniciando com a parceria com a instituição que deseja implantar o ECOMAPSS. Após a definição da área, é feito um levantamento florístico e a catalogação de espécies nativas em áreas de conservação para a trilha. Em seguida, são confeccionadas placas em braile e QR Codes, além de caixas sensoriais contendo elementos naturais, como folhas, frutos e sementes. Também são colocadas guias com sinalização sonora para tornar a trilha acessível a pessoas com deficiência visual. Após o estudo detalhado da trilha, a instalação das placas e das guias, os dados são inseridos no aplicativo e é realizada a integração entre as placas colocadas na trilha com o aplicativo, que informará ao usuário todas as informações da trilha, de acordo com o QR Codes. Além disso, são realizadas oficinas educativas que capacitam estudantes e professores, sobre o meio ambiente, a trilha e área de conservação em questão, etc.

As atividades também incluíram rodas de conversa com a comunidade, coleta de saberes locais e elaboração de materiais educativos com base nos relatos e histórias compartilhadas. A utilização do aplicativo ECOMAPSS, utiliza também realidade aumentada e recursos interativos, tornando o conhecimento mais acessível e dinâmico, estimulando o aprendizado coletivo e a conscientização ambiental.

A Ecotrilha do Belmonte, na Chapada do Araripe, por exemplo, foi instalada em um trecho acessível, adaptado com linhas guias, sinalizadores sonoros, placas explicativas e tecnologias digitais. Foram realizados testes com participantes cegos e videntes vendados para aprimorar a experiência. Reuniões semanais da equipe interdisciplinar garantiram o monitoramento constante e a introdução de melhorias. A parceria com instituições locais permitiu a ampliação do projeto para outras áreas, como o Sítio Fundão, trilha do Belmonte, trilha do Caldas, Parque Ecológico do Cocó, em Fortaleza, etc.

3. DISCUSSÕES

A vivência proporcionada pelo ECOMAPSS revelou o poder transformador da inclusão, inovação, tecnologia e da interdisciplinaridade na educação ambiental. A participação ativa de pessoas com deficiência, crianças, jovens e idosos nas trilhas e atividades educativas mostrou que a acessibilidade não apenas beneficia um grupo específico, mas enriquece a experiência de todos. Relatos de participantes destacaram o impacto positivo das atividades, com ênfase na ampliação do conhecimento sobre a flora local e na valorização da cultura regional.

Os desafios enfrentados, como restrições orçamentárias, escassez de recursos humanos e necessidade de adequação das tecnologias, foram superados com criatividade, dedicação da equipe e apoio das parcerias institucionais. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo foram fundamentais para garantir a qualidade e a continuidade do projeto. A experiência também demonstrou que pequenas ações, como a instalação de uma linha guia ou o uso de QR Codes, podem gerar grandes transformações no acesso ao conhecimento e na percepção do ambiente, tornando a trilha acessível para deficientes visuais e contribuindo de forma significativa na educação Ambiental e inclusiva.

A troca de saberes entre a comunidade acadêmica e os moradores locais fortaleceu o sentimento de pertencimento e o respeito à diversidade, além de inspirar novas ideias e projetos. O impacto social e ambiental do ECOMAPSS, mesmo com recursos limitados, evidencia a necessidade de sua continuidade e expansão para outras localidades, como já tem ocorrido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECOMAPSS consolidou-se como uma iniciativa de referência na promoção da educação ambiental inclusiva e na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados alcançados demonstram que a combinação de tecnologias digitais, metodologias participativas e respeito à diversidade contribui significativamente para a formação cidadã e a sustentabilidade. A experiência no IFCE Campus Crato reforça o potencial do projeto como modelo replicável em outros contextos, com possibilidade de expansão para novas comunidades e áreas de conservação.

Recomenda-se a continuidade do ECOMAPSS com investimentos em infraestrutura, capacitação de equipes e ampliação das parcerias. A experiência vivenciada mostra que a educação ambiental inclusiva não apenas fortalece a cidadania, mas também promove o respeito à diversidade e a valorização do patrimônio natural e cultural.

O projeto tem várias instituições parceiras, que o projeto já foi implantado: Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Ceará (SEMA); ICMBio; Centro Cultural do Cariri; Instituto Mirante e Dragão do Mar; Complexo Ambiental Mirante do Caldas; Prefeitura de Bodocó; Projeto Oásis do Araripe e Aquasis; Geopark Araripe.

5. REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. R. et al. (2012). **Composição florística do estrato arbóreo da Chapada do Araripe.**

ATTANASIO, C. M. (2008). **Manual técnico: Restauração e monitoramento da mata ciliar.**

BURSZTYN, M. (2004). **Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico.**

FELFILI, J. M. et al. (2001). **Conservação da biodiversidade em ecossistemas tropicais.**

FORZZA, R. C. et al. (2012). **Lista de espécies da Flora do Brasil.**

IBAMA (2007). IN 154/2007 – **Autorização e Informação em Biodiversidade.**

SCHNEIDER, P. R.; FINGER, C. A. G. (2000). **Manejo sustentado de florestas.**

VIANI, R. A. G. et al. (2011). **Caracterização de remanescentes florestais.**

ANEXO

Imagens do Projeto

Figura 1: Pessoa com deficiência visual lendo as placas braile para obter informações sobre a trilha do Belmonte, no município do Crato - Ceará



Fonte: próprio autor

Figura 2: Projeto Ecomaps no Centro Cultural do Cariri, no município do Crato - Ceará



Fonte: próprio autor

Figura 3: Pessoa com deficiência visual utilizando o guia com a sinalização sonora para andar pela trilha do Belmonte, no município do Crato - Ceará



Fonte: próprio autor

CAPÍTULO 26

O USO DA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAMORICO.NET COMO PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NOS ESPAÇOS RURAIS DO SERTÃO PARAIBANO

Rackynelly Alves Sarmiento Soares
Mayria Rufino Sarmiento
Jessica Pedrosa de Lima

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como centro relatar a vivência experienciada no Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa quanto ao desenvolvimento e uso do Namorico.net. Este, refere-se a um jogo educacional do tipo *quiz* sobre violência no namoro, o qual foi elaborado para ser utilizado como ferramenta de auxílio às práticas educativas.

A ideia inicial era disponibilizar a ferramenta para que professores da Rede Federal de Ensino e de outras instituições de ensino utilizassem gratuitamente o Namorico.net como ferramenta de suporte para abordar o tema sempre que perceber sinais de violência no namoro entre os adolescentes e jovens discentes.

Estima-se que a cada hora um adolescente é assassinado no Brasil (UNICEF, 2021a). A violência na família também constitui um problema no universo juvenil (MINAYO, 2011). Um dado preocupante divulgado recentemente, durante o isolamento social, afirma que a cada 15 minutos uma criança ou adolescente sofre violência sexual, sendo que 77% dos agressores são do grupo familiar (UNICEF, 2021b). Em aparente contradição, estudo realizado no Rio Grande do Sul, durante a pandemia identificou diminuição de 41% na taxa de notificações de violência infanto-juvenil. Diz-se aparente, pois de fato o que vem ocorrendo é a subnotificação dos eventos de violência e não a sua redução (LEVANDOWSKI et al. 2021).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta que a violência no namoro se configura como um precursor da violência intrafamiliar (WHO, 2010). Pode acontecer tanto em relações de curto tempo, como em relações de longa duração (MURTA et al, 2013).

Entre os impactos da violência no namoro, cita-se o desenvolvimento de problemas na saúde mental, no desenvolvimento psicossocial podendo resultar em suicídios e homicídios (SOARES, et al, 2020). Um importante estudo realizado pela Fiocruz envolvendo um pouco mais de 3.000 adolescentes identificou que 8 em cada 10 adolescente já foram vítimas de violência nas relações afetivo-sexuais (OLIVEIRA et al., 2011).

Tais estatísticas apontam para a necessidade urgente de mobilização de todas as esferas de poder frente a uma agenda de cultura de paz e prevenção da violência. Sabe-se que o tema é extremamente complexo e de difícil intervenção, especialmente por estar disseminado em vários cenários. A presença da violência nos diversos espaços sociais, contribuiu para a naturalização da violência entre os jovens, fortalecendo a cultura da violência. Assim, um caminho viável para fortalecer a cultura de paz e não violência é a Promoção da Saúde.

Ações de promoção da saúde partem do entendimento que a saúde não é apenas um contraponto à doença, mas diz respeito a uma série de fatores associados à qualidade de vida. São, portanto, as ações que extrapolam o âmbito dos serviços de saúde, de responsabilidade de outros setores do governo, e abrangem um amplo espectro, desde a ampliação do saneamento básico, as políticas educacionais e os programas sociais (BITTENCOURT, 2013).

Nos campos de ação da promoção da saúde, descritos pela Carta de Ottawa em 1986, destaca-se a criação de ambientes favoráveis à saúde. E dentre as estratégias desenvolvidas para a implantação de uma política de promoção da saúde nestes ambientes, enfatiza-se a importância do papel da escola como ambiente potencializador para o desenvolvimento de um trabalho direcionado, sistematizado e permanente (MONT'ALVERNE & CATRIB, 2013). De maneira mais específica, Faraj *et al.* (2020) afirmam que a escola/universidade cumpre sua função social quando atuam na prevenção da violência.

Atualmente, o Brasil dispõe de várias iniciativas que visam a prevenção da violência entre jovens e adolescentes (MINAYO, 2011), no entanto, as ações voltadas para este problema ainda são incipientes e não repercutem efetivamente nesta população. Por esse motivo, é importante destacar o papel do professor no contexto escolar visto que representa um importante elo para a promoção da saúde, por ser um multiplicador de ideias. Esse panorama é bastante preocupante e dá indícios da importância de se abordar a temática na escola como forma de prevenir que atos violentos aconteçam.

A marcha das Margaridas, realizada em 2023 trouxe como uma das pautas políticas a “Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo”, indicando que a violência no campo ainda é tema preocupante. Dados do Disque 180 indicam alta frequência de violência doméstica no Brasil, foram 394.155, somente no primeiro semestre de 2024. A violência doméstica é uma das principais causas do feminicídio no Brasil. Diante do exposto, considerando o papel promotor de saúde da escola, o texto busca apresentar a experiência de desenvolvimento e de utilização da ferramenta namorico.net

como estratégia de prevenção de violência no namoro, e, por conseguinte da violência doméstica inclusive nos espaços rurais do sertão Paraibano.

2. METODOLOGIA

Institucionalmente, o Namorico.net é um projeto multifacetado que se estruturou em duas etapas de execução, sendo a primeira centrada na pesquisa/inação e a segunda, no ensino/extensão. Em primeiro momento surge como projeto de pesquisa do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa, com financiamento do Edital nº 18/2020 - PIBIC

EM/CNPq no ano de 2020, vinculado ao GeoMIDAS - Grupo de Estudos em geotecnologias, mineração de dados e desenvolvimento aplicados à Saúde. No ano seguinte, ainda como pesquisa com financiamento do Edital 49/2022 - PIBITI/CNPq Vagas Remanescentes, iniciou-se o processo de registro junto ao Instituto Nacional de Propriedade Intelectual, bem como a avaliação de usabilidade.

Finalizada a fase de pesquisa, o projeto alia-se aos parceiros sociais do território e começa a ser aplicado dentro do próprio campus e em escolas localizadas em Sousa e em municípios circunvizinhos, marcando a sua transição para a segunda etapa do projeto contribuindo com ações de ensino e extensão.

ETAPA 1 – DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTRO DA FERRAMENTA

Nesta etapa o jogo envolveu alunos do curso Técnico de Informática integrado ao ensino médio. Tratava-se de uma pesquisa aplicada que se pautou no método de desenvolvimento Design Instrucional Sistemático (DICK, 2012) que foi organizado em três momentos: 1- Design/desenvolvimento, 2- Implementação e 3- Avaliação.

Naquela ocasião, o principal desafio do estudo consistiu em adaptar a escala de violência no namoro desenvolvida por Murta et al., (2014) ao formato de um jogo do tipo *quiz* – jogo de perguntas e respostas.

A referida escala é composta por 24 questões que podem ser respondidas utilizando uma faixa de valores que varia de 1 (nada a ver com a gente) a 5 (tudo a ver com a gente). Respostas mais próximas de “tudo a ver com a gente” indicam maior vivência de violência no namoro, enquanto respostas mais próximas de “nada a ver com a gente” indicam menor vivência de violência no namoro. Ao final, após responder todas as questões, o jogador tem a classificação da sua relação de namoro que pode ser: 1) Relação sem violência; 2) Relação com sinais isolados de violência; 3) Relação com sinais frequentes de violência; 4) Relação violenta; 5) Relação extremamente violenta.

Considerando a finalidade educativa da ferramenta, optou-se por desenvolver um jogo que pudesse ser acessado em um site, dispensando a necessidade de instalação. Diante disso, para o desenvolvimento do jogo adotou-se o *framework web Bootstrap* a partir do qual utilizou-se as linguagens CCS3, HTML5 e JavaScript. Com relação a parte visual do site optou-se por um visual leve e simples para não tirar o foco da atenção do jogador. Buscou-se adotar cores atrativas que simbolizam o tema de uma relação de namoro visando alcançar o público adolescente, além de contribuir com a jogabilidade de modo a estimular o jogador a terminar a partida do jogo mantendo-o entretido enquanto responde a cada pergunta do *quiz*. Também consistiu nas atividades do estudo a definição do nome do jogo e na sequência, a criação de uma logomarca que influenciaria toda a identidade visual do jogo.

A fase de avaliação considerou duas abordagens: validação técnico/científica e validação de usabilidade. A validação técnico/científica, refere-se à avaliação do Namorico.net pelo expert na área da psicologia. Nessa avaliação buscava-se responder “A classificação da relação de namoro resultante do NAMORICO é adequada”? Para tanto, realizou-se apresentação do Jogo para um profissional da psicologia de notório saber na área que testou o jogo e indicou alterações/adequações as quais foram incorporadas.

A validação de usabilidade busca responder “O NAMORICO é usável, é fácil de usar”? Essa avaliação deve ser realizada com os jovens/adolescentes, potenciais usuários do NAMORICO. Para tanto será considerado o *System Usability Scale (SUS)* de Brooke (1995). O método SUS adota um instrumento com 10 questões de múltipla escolha que variam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Essa avaliação ainda não foi realizada, por causa da pandemia e deverá ser adaptada para esse novo cenário visando o cumprimento do cronograma do projeto.

Após a conclusão do desenvolvimento do Namorico.net, realizou-se uma oficina junto à equipe do projeto para planejar uma oficina a qual será devidamente descrita (passo-a-passo) no site do projeto visando orientar professores que necessitem tratar essa temática em sala de aula. Cada professor em sua escola poderá usar o Namorico.net conforme julgue necessário, porém caso necessite, poderá também utilizar a oficina planejada por nossa equipe. Em todas as fases do desenvolvimento do projeto, os discentes participaram ativamente.

Após a avaliação do jogo, iniciou-se o processo de Certificado de Registro de Programa de Computador junto ao Instituto Nacional de Propriedade Intelectual.

ETAPA 2 – FALANDO SOBRE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NAS COMUNIDADES RURAIS

Nesta etapa do projeto, a equipe era composta por duas alunas do curso de Tecnologia em Agroecologia, uma pedagoga da rede municipal de Ensino da Cidade de Nazarezinho e uma conselheira tutelar da Cidade de Sousa. Tratava-se de um projeto de extensão com foco na promoção da saúde, os cenários de realização das oficinas variavam em função da necessidade do território. Ora ocorria no próprio campus, em sala de aula, ora no terreiro de algum sítio, ora em um salão de igreja. Em todos esses ambientes, a ferramenta *namorico.net* foi utilizada como apoio para a realização das oficinas.

No que tange, a este relato, destaca-se as oficinas realizadas em duas comunidades rurais, sendo uma no município de Nazarezinho-PB, no sítio Trapiá dos Pedrosa com 14 jovens e outra na Agrovila Núcleo I, no município de Sousa-PB com 10 jovens. As oficinas seguiam o roteiro validado e testado na fase de pesquisa, o qual está disponível no site *namorico.net* (Orientações/roteiro da oficina).

O jogo foi utilizado como ferramenta de apoio para auxiliar na percepção da violência nas relações de namoro. Foram apresentadas narrativas envolvendo personagens fictícios e os jovens foram convidados a reescreverem as narrativas, indicando soluções para as violências apresentadas. Os materiais utilizados foram: cartolina, lápis coloridos, cola e o telefone que cada jovem portava. Caso o jovem não tivesse o aparelho telefônico, o aparelho de alguém da equipe poderia ser utilizado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

ETAPA 1 – DESENVOLVIMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTRO DA FERRAMENTA

Foi desenvolvido um jogo do tipo *quiz* para ser utilizado como ferramenta de apoio a prevenção de violência no namoro por professores. Sobre as recomendações de uso, ressalta-se que o jogo tem finalidade pedagógica, não deve ser jogado como uma atividade de lazer. Preferencialmente, deve ser utilizado em atividade conduzida por um profissional docente ou da psicologia para encaminhamentos sempre que for evidenciado pelo jogo relações violentas ou extremamente violentas. Essa orientação está claramente explicitada no site do projeto.

Com relação ao nome do jogo, trata-se de um acróstico que buscou representar de forma criativa uma palavra/ideia. Sua composição escrita **NAMORICO** representa a partir de suas letras iniciais ações violentas que **NÃO** podem ser vivenciadas em uma relação

de namoro, conforme apresentado na Figura 1. A logo do NAMORICO representa os dois extremos da escala de Murta et al., (2014).

O namorico.net apresenta na primeira página as orientações dirigidas ao jogador e o quiz. Em seu topo um menu contendo as opções Home; Sobre; Orientações; Dicas; Equipe; Fale Conosco e Serviços. Após a fase do teste de usabilidade o NAMORICO foi publicado no domínio: namorico.net. O Registro no INPI foi publicado em 31/03/2023 por meio do Processo Nº: BR512023001323-4

Figura 1- Nome e Logo do Namorico.net



Fonte: próprio autor

ETAPA 2 – FALANDO SOBRE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NAS COMUNIDADES RURAIS

Um fato bastante alarmante que vale ressaltar é que em todas as oficinas realizadas, identificou-se situações de violência no namoro entre os jovens participantes das oficinas. Porém observa-se através das narrativas produzidas pelos jovens indicação de caminhos de superação, sinalizando que a intervenção possibilitou aprendizagem significativa quanto à prevenção da violência no namoro, tal como se observa no exemplo a seguir:

Ana (narrativa original): Iniciou uma relação de namoro com uma pessoa que zomba da sua aparência e do seu modo de vestir.

*Figura 2 - Foto da oficina Namorico.net realizada no Núcleo I
(2024)*



Fonte: próprio autor

Narrativa de Ana reescrita pelos jovens do Núcleo I: “Ela percebeu que esse relacionamento não era saudável e procurou um psicólogo... ela realmente percebeu que aquele relacionamento era tóxico e pediu ajuda a sua família. ”

*Figura 3- Foto da oficina Namorico.net realizada no Sítio Trapiá
(2024)*



Fonte: próprio autor

Narrativa de Ana reescrita pelos jovens do Sítio Trapiá: “Ela deveria terminar com ele, como um ato de amor próprio... Ela encontrou um cara que valorizava sua aparência e sua forma de vestir”

Por fim, consta-se que o Namorico.net auxiliou na abordagem do tema violência no namoro, manteve o público participativo durante todas as oficinas. Apesar de necessitar de acesso à internet, a aplicação demonstrou ser responsiva e ter bom desempenho. Não se constatou queixas de lentidão, ou de impossibilidade de acesso.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O jogo Namorico.net foi desenvolvido por alunos do IFPB, do curso Técnico de Informática integrado ao ensino médio. A ferramenta tem potencial impacto na saúde pública e contribui para a discussão da temática da violência no namoro em sala de aula. Poderá ser utilizado gratuitamente por professores, psicólogos, coordenação pedagógica, entre outros profissionais em oficinas escolares com adolescentes, tanto no âmbito da rede Federal de Ensino como em outros espaços.

A estratégia de adotar um jogo do tipo *quiz*, possibilita abordar de forma leve a temática da violência, mesmo sendo um tema polêmico e de difícil abordagem em alguns contextos. Ressalta-se ainda que após a finalização do Namorico.net enquanto projeto de pesquisa, este foi cadastrado como projeto de extensão do IFPB-campus Sousa, desde então são promovidas oficinas voltadas para jovens e adolescente e também para professores multiplicadores fortalecendo o tripé ensino/pesquisa/extensão.

Conclui-se que a ferramenta digital Namorico.net pode auxiliar na percepção da qualidade do relacionamento de namoro, contribuindo para a prevenção da violência doméstica. Concernente aos princípios da agroecologia, o jogo contribui para a promoção de relações sociais justas, por promover ações de prevenção, visto que a violência ainda representa um importante problema de saúde no campo. Por fim, foi constatada a aceitabilidade e exequibilidade da ferramenta em comunidades rurais, tal como ocorreu em áreas urbanas.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE MV, Labre MBQ, Migliavacca LS, Rodovalho IV, Silva SG, Nascimento MG, Silva CTX. Situação epidemiológica das mulheres vítimas de violência doméstica em Anápolis - Goiás: uma análise retrospectiva. **Saúde Coletiva** (Edição Brasileira) [Internet]. 2024.

DICK W. **A model for the systematic design of instruction**. In: Tennyson RD, Schott F, Seel FSNM, Dijkstra S, editors. Instructional design: international perspectives. New York (USA)/London(UK): Routledge Taylor & Francis Group; 2012.

FARAJ, Suane Pastoriza; Scott, Juliano Beck; Siqueira, Aline Cardoso. **Escola como um espaço de prevenção da violência: um relato de experiência**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 57, p.<254-273>, jul./dez. 2020

Brooke, John. (1995). SUS: A quick and dirty usability scale. Usability Eval. Ind. 189.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/228593520_SUS_A_quick_and_dirty_usability_scale>. Acesso em 17 de abril de 2021.

GEHLEN, M.E.; CHERFEM, C.O. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CAMPO: INEXISTENTE OU INVISÍVEL? **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan./dez. 2021

LEVANDOWSKI, Mateus Luz et al. Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 37, n. 1 [Acessado 4 Agosto 2021] , e00140020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00140020>>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Assis, Simone Gonçalves de; Njaine, Kathie. **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros**. Editora: Fiocruz, 2011. P. 238. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4c6bv>> Acesso em: 16 Junho. 2020.

MURTA, S.G.; SANTOS, B.R.P.; NOBRE, L.A.; ARAÚJO, I.F.; MIRANDA, A.A.V.; RODRIGUES, Í.O.; FRANCO, C.T.P. **Prevenção à violência no namoro e promoção de habilidades de vida em adolescentes**. Psicologia USP, v. 24, p. 263-288, 2013.

SOARES, R.A.S. et al (Org). **Formação em estratégias de empoderamento de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social – JAVU**. Editora UnB, 2020. 371p.

STOCHERO, L.; PINTO, L. W. Prevalência e fatores associados à violência contra as mulheres 1 rurais: um estudo transversal, **Pesquisa Nacional de Saúde**, 2019. v.29, n.1, p. 01-11, 2024.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>> Acesso em: 04 Agosto. 2021a.

UNICEF. **Projeto crescer sem violência** <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/projeto-crescer-sem-violencia-faz-mobilizacao-digital-pelo-combate-a-violencia-sexual-de-criancas-adolescentes-durante-isolamento-social>> Acesso em: 04 Agosto. 2021b.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION/LONDON SCHOOL OF HYGIENE AND TROPICAL MEDICINE. Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence. Geneva, **World Health Organization**, 2010.

CAPÍTULO 27

SUSTENTABILIDADE E AUTONOMIA COM A ECONOMIA SOLIDÁRIA CIRCULAR E O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA AS CAMPONESAS

Luiz Henrique de Oliveira Martins
Marydyana Paula Pereira de Oliveira Mota
Ysleide Nathália Silva dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O presente relato tem como foco principal a experiência desenvolvida ao longo do ano de 2025 com mulheres do campo, por meio da atuação conjunta de dois projetos de extensão do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Igarassu: "Educação Financeira Comportamental" e "Licitação e Empreendedorismo no Campo". Essa união estratégica demonstrou um notável alinhamento e um grande potencial de impacto social, formando uma abordagem holística para o fortalecimento da autonomia econômica e da sustentabilidade das mulheres e agricultores familiares no meio rural.

A iniciativa conjunta teve como objetivo central promover o fortalecimento da autonomia econômica das mulheres camponesas, integrando a educação financeira crítica ao empreendedorismo solidário, à agroecologia e à inclusão produtiva através de políticas públicas. Entre as principais estratégias adotadas, destaca-se a capacitação para participação em processos licitatórios, como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), que representam oportunidades reais de geração de renda e fortalecimento dos empreendimentos da agricultura familiar. A proposta valoriza os saberes tradicionais, promove o letramento financeiro e fomenta práticas sustentáveis, contribuindo para a emancipação econômica e o protagonismo das mulheres no campo.

Essa abordagem integrada se justifica diante de uma realidade marcada por profundas desigualdades de gênero e acesso a recursos. Segundo o Censo Demográfico de 2022 (IBGE), 49,1% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres, evidenciando seu papel central na sustentação econômica e social das famílias. No meio rural, embora as mulheres sejam protagonistas na produção agrícola e na gestão da terra, elas continuam enfrentando dificuldades significativas, como a falta de titularidade da terra, a burocracia dos processos financeiros, a ausência de assistência técnica e o desconhecimento sobre políticas públicas de incentivo. De acordo com a FAO (2021), "as mulheres rurais enfrentam restrições específicas no acesso a recursos produtivos, como a terra e o crédito. Apenas 13% das beneficiárias de

crédito rural no Brasil são mulheres, e uma das principais barreiras é a falta de titularidade da terra".

O Censo Agropecuário de 2017 revelou que apenas 18,7% dos estabelecimentos agrícolas brasileiros são chefiados por mulheres, e essas enfrentam maiores dificuldades para acessar financiamentos, mesmo com programas específicos como o Pronaf Mulher. Já o Plano Safra 2024/2025 escancara a desigualdade de acesso ao crédito: enquanto o agronegócio empresarial recebeu R\$ 400,59 bilhões, a agricultura familiar obteve apenas R\$ 14,8 bilhões, o que demonstra o lugar marginal que a produção camponesa - especialmente liderada por mulheres - ocupa na política econômica brasileira.

Diante desse cenário de desigualdade estrutural, a educação financeira surge como ferramenta de transformação. Para Coutinho e Teixeira (2017), o letramento financeiro é composto por um conjunto de informações e conhecimentos necessários à boa gestão do orçamento pessoal e ao uso eficaz dos recursos. Kaur e Vohra (2014, apud Greco et al., 2022, p. 9) reforçam que "a alfabetização financeira é de extrema importância para melhorar o empoderamento econômico das mulheres e sua independência financeira".

Assim, ao incentivar o domínio de práticas como controle de custos, planejamento, investimento e acesso a políticas públicas, os projetos promovem a construção de uma nova realidade baseada na autonomia, no protagonismo feminino e na sustentabilidade econômica das famílias do campo.

Além disso, as experiências contribuem diretamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 2, que visa erradicar a fome e promover a agricultura sustentável, e o ODS 5, que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas. Ao promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os projetos fortalecem também a função social dos institutos federais, criando pontes efetivas entre o conhecimento acadêmico e os desafios concretos das populações rurais.

2. METODOLOGIA

A metodologia de atuação dos projetos, desenvolvida entre 06 e 08 de maio de 2025, foi estruturada a partir da integração de suas expertises, buscando fortalecer as mulheres camponesas das regiões rurais, das águas e das florestas sob a área do IFPE. Essa abordagem multidimensional valorizou os saberes tradicionais, combinando pesquisa bibliográfica com ações extensionistas diretas e interativas.

A iniciativa baseou-se na escuta ativa e direta das demandas dessas comunidades, que expressaram a necessidade de fortalecer a autonomia financeira e promover práticas

sustentáveis, culminando em um plano de ação integrado. A equipe, composta por professoras, estudantes de Administração, lideranças comunitárias e mulheres bolsistas oriundas das próprias comunidades rurais, garantiu a articulação entre ensino (envolvimento dos estudantes em atividades formativas), pesquisa (levantamento de informações) e extensão (atuação direta com retorno social e valorização dos saberes populares).

As ações foram planejadas e adaptadas às especificidades de cada localidade, ocorrendo em espaços acessíveis como escolas do campo. A metodologia participativa, com rodas de conversa, dinâmicas de grupo e registros orais, seguiu os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação Popular freireana, assegurando a valorização cultural e a construção coletiva do conhecimento.

Os projetos convergiram na promoção da autonomia e sustentabilidade das camponesas. O projeto "Licitação e Empreendedorismo no Campo" focou no fortalecimento de práticas ecológicas e da economia solidária, valorizando saberes tradicionais no manejo de recursos naturais e promovendo a autonomia comunitária. Complementarmente, "Educação Financeira Comportamental" dedicou-se a aprimorar a gestão financeira doméstica e da produção, estimulando a economia solidária e a comercialização cooperativa.

Ambas as iniciativas dialogam com os princípios da educação do campo, focando na valorização dos territórios, no empoderamento feminino e na construção de práticas sustentáveis que promovam justiça social e autonomia econômica. A articulação permitiu um olhar integrado sobre as múltiplas dimensões da vida das camponesas, compreendendo a interconexão entre sustentabilidade ambiental, autonomia financeira e valorização cultural.

A preparação para a vivência em Barreiros demandou estudo aprofundado e imersão na realidade rural. Houve o desafio de discernir os pontos mais relevantes para o minicurso de educação financeira comportamental e buscar uma comunicação genuinamente construtiva, que permitisse às participantes visualizar a aplicabilidade das informações.

A equipe assistiu a vídeos, ouviu *podcasts* sobre agronegócios e leu pesquisas sobre os desafios rurais. Essa imersão foi uma facilidade para direcionar o conteúdo. Foram realizadas reuniões com os povos das águas para compreender suas demandas, e contatos informais com a população rural forneceram *insights* diretos. A participação de mulheres bolsistas, já inseridas na cultura e territórios rurais, com suas vivências e ancestralidades enquanto mulheres negras, foi um diferencial significativo, enriquecendo a sensibilidade e relevância do conteúdo. A coleta de dados incluiu consultas a bases acadêmicas e uma revisão crítica da literatura sobre educação financeira e consumo sustentável.

No Seminário de Agroecologia em Barreiros (maio de 2025), a integração dos projetos tornou-se evidente. O minicurso iniciou-se com a distribuição da cartilha "Educação Financeira para Agricultoras Pernambucanas: Colhendo a sabedoria financeira no campo", material adaptado à realidade das agricultoras do Agreste e Zona da Mata de Pernambuco, com conteúdo simples, ilustrado e objetivo, abordando temas como orçamento familiar, poupança e planejamento financeiro para o campo, com exemplos práticos e passo a passo.

A equipe apresentou-se e contextualizou a educação financeira no cenário da agricultura familiar e empoderamento feminino. Uma dinâmica participativa estimulou o compartilhamento de vivências pessoais, revelando dificuldades cotidianas como compra impulsiva ou falta de planejamento. Essa interação gerou momentos de grande impacto emocional. Um relato marcante foi o de uma estudante de ensino médio, mãe solo, que se endividou com o cartão da mãe para o enxoval do bebê, ficando desempregada e sofrendo cobranças por um ano.

O relato emocionou a todos, gerando acolhimento. A estudante, com esperança renovada por um novo emprego recente, demonstrou o impacto imensurável da possibilidade de melhorar sua vida financeira a partir do projeto. A escuta ativa contínua manteve o engajamento das participantes, adaptando o conteúdo em tempo real. Enfatizou-se a observação do comportamento financeiro e a montagem prática de orçamentos simples e eficazes, cuja aplicabilidade foi crucial para as participantes.

Durante o minicurso, a equipe observou a materialização intrínseca dos "5 Is da Extensão", configurando uma rica contribuição para a relação entre teoria e prática, e ensino, pesquisa e extensão. A Interação Dialógica foi evidenciada na troca contínua e horizontal de saberes, a Interdisciplinaridade na união de conhecimentos, e a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão foi demonstrada pela aplicação prática da teoria, gerando novos aprendizados.

O Impacto na Formação do Estudante foi evidente na profunda compreensão da realidade rural, enquanto o Impacto e Transformação Social foram observados na capacitação e empoderamento financeiro das participantes. A apresentação do projeto a uma banca em Barreiros e o subsequente reconhecimento validaram a metodologia aplicada. Essa vivência aprofundou a compreensão de como a teoria pode ser praticada, destacando descobertas sobre o engajamento e a superação de desafios, enriquecendo o aprendizado e a experiência.

Figura 1 – Oficina de Educação Financeira Comportamental com estudantes e mulheres camponesas. Campus Barreiros, 2025. Durante a oficina sobre finanças e organização econômica no contexto da economia solidária circular, realizada no Campus Barreiros, foi abordada a Educação Financeira Comportamental, com foco na

realidade das mulheres camponesas. A ação buscou promover maior autonomia econômica por meio da compreensão do uso consciente do dinheiro, da gestão dos pequenos negócios e das finanças familiares.

Figura 1 - Capacitações em Licitação e Políticas Públicas (PNAE/PAA): As participantes foram formadas para compreender e participar de editais públicos de compra da agricultura familiar. Utilizou-se uma cartilha desenvolvida pelo IFPE com linguagem acessível e exemplos práticos, integrando agroecologia e controle de custos para precificação.



Fonte: próprio autor

Figura 2 - Cartilhas pedagógicas interativas: Duas cartilhas foram elaboradas: “Educação Financeira para Agricultoras Pernambucanas” e “Licitação e Empreendedorismo Camponês”. Os materiais utilizam exemplos cotidianos do campo e foram validados em oficinas de leitura crítica com as participantes.



Fonte: Site IFPE

Figura 3 - Vivências extensionistas e rodas de diálogo: A escuta ativa foi priorizada em encontros realizados em comunidades como a Reserva Extrativista Acaú, com marisqueiras de Itapissuma e Igarassu e no VIII Seminário de Agroecologia no IFPE Barreiros, fortalecendo o protagonismo das mulheres e a pedagogia da alternância.



Fonte: próprio autor

3. DISCUSSÕES

A experiência conjunta dos dois projetos de extensão proporcionou um aprendizado profundo sobre a importância da articulação entre teoria e prática para promover transformações sociais efetivas no meio rural. A união das iniciativas gerou uma ação integrada que dialoga diretamente com as demandas e saberes das mulheres do campo, das águas e das florestas. A escuta sensível e o engajamento ativo das participantes ressignificaram conceitos de economia solidária e desenvolvimento sustentável, concretizando-os na vivência cotidiana das agricultoras. O Instituto Federal, ao ocupar esses espaços, consolidou-se como agente de transformação social, promovendo uma troca rica entre saberes acadêmicos e populares. Oficinas e minicursos funcionaram como ambientes pedagógicos vivos, construindo conhecimento coletivamente, valorizando a cultura local e saberes tradicionais, alinhados à Pedagogia da Alternância e Educação Popular freireana. A elaboração da cartilha de educação financeira, unindo oralidade e experiências práticas, reflete o compromisso em transformar a educação em prática libertadora (Freire, 1996) e fortalecer a resistência e valorização dos modos de vida tradicionais (Gaiger, 2004; Singer, 2002).

Além do impacto na formação das estudantes, a pesquisa aprofundou a compreensão da realidade socioeconômica das mulheres do campo, gerando dados para futuras políticas públicas e ações extensionistas. Essa integração entre ensino, pesquisa e extensão,

evidenciada pelos "5 Is da Extensão", demonstrou-se essencial para traduzir o conhecimento acadêmico em ferramentas práticas para o cotidiano rural. A abordagem comportamental da educação financeira reconheceu que decisões financeiras são influenciadas por vieses emocionais. O minicurso em Barreiros provou que, ao estimular a reflexão e o compartilhamento de experiências, é possível construir um entendimento crítico sobre o uso do dinheiro e a gestão familiar. A prática de montar um orçamento simples revelou-se um instrumento poderoso para a autonomia feminina na administração de recursos. Essa perspectiva está ligada à Economia Solidária e Agroecologia, fortalecendo a organização autogestionária e a comercialização sustentável. O empoderamento financeiro das camponesas contribui para a resiliência e permanência digna das famílias no campo, reforçando redes de apoio que desafiam o modelo tradicional. A vivência destacou que a educação rural deve ser experiencial, participativa e dialogada, adaptada aos ritmos e realidades locais. O reconhecimento do projeto em Barreiros validou a metodologia, confirmando que a escuta ativa, o respeito às culturas e o ensino contextualizado geram resultados positivos e duradouros. Em síntese, a integração dos projetos reforçou a importância da atuação conjunta em prol das mulheres do campo, das águas e das florestas, demonstrando que a construção coletiva do conhecimento e a valorização dos saberes tradicionais são caminhos essenciais para a autonomia, sustentabilidade e justiça social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importante vivência proporcionada pelos projetos contribuiu diretamente para o fortalecimento dos saberes populares, da economia local e da autonomia das mulheres do campo. Mudanças concretas foram observadas, como a formação de grupos de trocas, a melhoria do planejamento financeiro familiar e o fortalecimento dos vínculos comunitários, evidenciando o impacto real das ações desenvolvidas. Para o Instituto Federal, essas iniciativas reafirmam seu papel social ao promover uma educação transformadora e situada no território onde atua. Experiências como essas devem ser permanentes e ampliadas, contando com o suporte institucional para consolidar ações integradas de ensino, pesquisa e extensão. Sugere-se a criação de espaços permanentes de diálogo com as comunidades, garantindo que suas demandas continuem a alimentar as práticas formativas e os projetos institucionais. A construção coletiva do conhecimento e a escuta ativa devem ser pilares fundamentais para a formação técnica e cidadã dos estudantes do campo.

Os projetos exemplificam a relevância da extensão universitária alinhada às necessidades reais das comunidades rurais. A educação financeira mostrou-se essencial para

fortalecer a autonomia econômica, promovendo mudanças significativas na relação das camponesas com o dinheiro. Ao valorizar territórios e saberes, a iniciativa constrói conhecimento dialogado, acessível e aplicável, despertando interesse pelo planejamento sustentável e ampliando a capacidade decisória das mulheres. Isso contribui diretamente para a redução das desigualdades de gênero. Materiais pedagógicos como a cartilha garantem a continuidade do aprendizado, utilizando linguagem simples e exemplos práticos. A participação em eventos como a VIII Seminário de Agroecologia em Barreiros e o trabalho em diversas comunidades (Reserva Extrativista Acaú, marisqueiras de Itapissuma e Igarassu) reforçam a capacidade dos projetos de alcançar diferentes públicos, promovendo inclusão e empoderamento. Integrando educação financeira, agroecologia e justiça social, os projetos fortalecem comunidades rurais, estimulam práticas sustentáveis e contribuem para a permanência digna das famílias no campo, com mais consciência e autonomia.

As lições aprendidas, especialmente a importância da escuta ativa, da adaptação da linguagem e da valorização dos saberes locais, são fundamentais para aprimorar futuras ações. Recomenda-se a continuidade e ampliação dessas iniciativas, buscando novas parcerias e explorando a criação de ferramentas pedagógicas complementares, sempre com foco na autonomia e sustentabilidade das comunidades.

Como importante desdobramento, o projeto está sendo levado também para o Instituto Negralinda, em Pernambuco, iniciativa que fortalece trabalhadoras periféricas por meio da economia criativa e solidária. Essa parceria amplia o alcance do projeto, conectando-o a um público novo e vital que busca autonomia e fortalecimento. Adicionalmente, está em andamento uma valiosa articulação com o Projeto Rainhas Financeiras: Descobrimos os Custos para Chegar ao Lucro, coordenado pela Professora Doutora Kécia da Silveira Galvão, envolvendo a Universidade Federal de Pernambuco e mulheres da Comunidade do Coque, na Ilha de Joana Bezerra, em parceria com o PROMORAR da Prefeitura do Recife.

Essa cooperação amplia o impacto das ações no campo da contabilidade, finanças e empoderamento feminino. Finalmente, a união dos projetos com os povos do campo, das águas e da floresta também proporcionou a criação do Projeto de Pesquisa PIBIC: "Cultivando Conexões: Impacto do Engajamento Estudantil em Práticas Agroecológicas e Paisagismo do Campus Igarassu na Frequência, Desempenho Acadêmico e Redução da Evasão no IFPE Campus Igarassu". Por fim, recomenda-se a documentação contínua das vivências e resultados obtidos, para a geração de um corpo de conhecimento que sirva de inspiração e base para a replicação dessas experiências em outros contextos de

ensino agrícola e educação do campo, fortalecendo a formação integral e libertadora de futuras gerações.

5. REFERÊNCIAS

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

FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura). **The State of Food Security and Nutrition in the World 2021**: Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all. Rome, 2021. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/sofi/2021/en/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

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

GAIGER, Luiz Inácio. Sentidos do trabalho na economia solidária: A contribuição da sociologia econômica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 70, 2004.

GOVERNO FEDERAL. Governo Federal lança Plano Safra 24/25 com R\$ 400,59 bilhões para agricultura empresarial. **Gov.br**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-lanca-plano-safra-24-25-com-r-400-59-bilhoes-para-agricultura-empresarial>. Acesso em: 2 abr. 2025.

HOELLER, S. C.; MIGUEL, M. E. B. O movimento de transição da Educação Rural para Educação do Campo: contradições e tensionamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1419-1439, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2018000401419. Acesso em: 13 jun. 2025.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua: Trabalho e rendimento. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. **Pedagogia da alternância e educação do campo**: convergências e desafios. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PROTÁSIO, A. R.; SILVA, W. P.; BARBOSA, E. P. O conceito de inserção crítica de Paulo Freire e a universidade sertaneja do Cariri. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1811-1826, set./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79059>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PUPO, M. A. V. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira Educação Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, p. 862-890, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmt.edu.br/index.php/campo/article/view/4015>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SOUZA, J. I.; FLORES, C. R. Explorando a educação financeira feminina: Uma análise sistemática da literatura. **Harmony of Knowledge Exploring Interdisciplinary Synergies**, p. 4, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/download/3162/5522/12588>. Acesso em: 13 jun. 2025.

TERNOSKI, S. As feiras da agricultura familiar como território de práticas alimentares e sociabilidades. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 75-100, set./dez. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/download/14119/pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. Economia Solidária e Agricultura Familiar no Cariri Cearense: as feiras como estratégia de comercialização e organização sociopolítica. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 1, p. 2737-2754, 2024. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=fpW16IUAAA&hl=en>. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. Comercialização nas feiras da agricultura familiar: um estudo de caso sobre a estrutura desses canais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 61, n. 2, e253457, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/qpPgmC8Hqs3n4zWLB8LzPdgd/>. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNITINS. AS MULHERES NO COOPERATIVISMO E NAS COOPERATIVAS RURAIS. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 3, p. 162-171, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7214/5398>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CAPÍTULO 28

VIVÊNCIAS EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFAL – CAMPUS BATALHA

José Ribeiro da Silva
Magno Luiz de Abreu

1. INTRODUÇÃO

A economia solidária sempre foi vista como uma alternativa ao modelo capitalista, caracterizado pelo fluxo de materiais e de energia sem precedentes para a oferta de bens e serviços em escala global, utilizando como mecanismos a superexploração da força de trabalho e da natureza. Esses aspectos despertam na sociedade e nas organizações outra proposta de economia que não está baseada na busca do lucro acima de tudo, e sim em benefícios coletivos, em que os espaços econômicos estão centrados nas pessoas, e não nas lógicas empresariais (Ávila-Romero, 2018).

De acordo com Singer (2005), a prática da economia solidária exige que as pessoas formadas no capitalismo sejam reeducadas. Essa reeducação representa um desafio pedagógico, pois consiste em transmitir a cada membro do grupo outra visão de como a economia pode funcionar e do relacionamento cooperativo entre as pessoas, para que a economia solidária alcance os resultados almejados.

O autor acrescenta que essa outra visão da economia “não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, apenas em linhas gerais e abstratas pois, o verdadeiro aprendizado somente acontece com a prática” e que “o comportamento econômico solidário só existe quando é recíproco.” (Singer, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 36) afirma que as pedagogias clássicas não contemplam a riqueza dessa nova realidade econômico-política que se constitui. O autor cita como exemplo o aprendizado em autogestão, argumentando que não é possível ensinar autogestão apenas com lições teóricas, da mesma forma que não se ensina democracia somente com aulas sobre o tema. Pois, “essa é uma pedagogia a ser construída na prática”.

Nesse sentido, a formação de agentes de desenvolvimento local, social e solidário tornou-se um campo socialmente relevante de atuação da educação, especialmente quando

relacionada à formação de jovens e adultos. Sob esses aspectos, sua ação vai além do âmbito de um simples projeto para se constituir como uma política mais abrangente (Gadotti, 2009).

Sob essa ótica, o surgimento de cursos profissionalizantes, como aqueles ofertados pelos Institutos Federais (IFs), tem potencial para atender às demandas de formação de agentes multiplicadores e executores da ESS. Essas instituições surgem com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica, formando e qualificando cidadãos nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e estadual, dentro de um processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais (Brasil, 2008).

Dessa forma, os IFs orientam sua oferta formativa em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Essas instituições devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências em geral e, especialmente, das ciências aplicadas. Para tanto, devem estimular o desenvolvimento do espírito crítico voltado à investigação empírica, além de desenvolver programas de extensão e de divulgação científica, realizar e incentivar a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2008).

Percebe-se, nesse contexto, uma clara tentativa de ruptura com os aspectos inerentes a uma educação profissionalizante marcada pela formação tecnicista e acrítica, em favor de uma concepção de formação integral e cidadã, focada na emancipação dos sujeitos como mediadores da transformação da realidade. Esse posicionamento é sintetizado por Pacheco (2011), ao afirmar que a orientação pedagógica dos IFs deve buscar uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na preparação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele.

Cabe destacar que toda organização é influenciada pelo seu contexto e pelas circunstâncias institucionais que definem o seu ambiente. Diante disso, o modelo de desenvolvimento adotado pelo país, muitas vezes, prioriza o sistema econômico capitalista, o qual proporciona investimentos em tecnologia e inovação, aspecto que fortalece a concentração de renda e dos meios de produção.

Além disso, por estar diretamente ligada às demandas econômicas de cada contexto, a educação profissional tem priorizado as pautas dominantes, deixando em segundo plano as demandas populares das classes menos privilegiadas, bem como segmentos sociais excluídos dos benefícios que a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento têm proporcionado.

Diante disso, Gadotti (2009) afirma ser necessária a construção de uma nova pedagogia, pois as pedagogias clássicas não dão conta da riqueza da realidade socioeconômica que surge no século XXI. O autor utiliza as ideias de Singer (2005) para destacar que a economia solidária em si é um ato pedagógico e baseia-se em Paulo Freire para afirmar que ninguém ensina nada a ninguém, mas que aprendemos juntos, em comunhão.

Assim, a qualificação profissional deverá ser oferecida a partir de uma visão emancipadora e de uma cultura de solidariedade, paz e sustentabilidade. Isso vai além da atualização dos conhecimentos tecnológicos e gerenciais. O mundo do trabalho hoje exige, cada vez mais, uma formação geral dos trabalhadores; por isso, toda qualificação profissional deverá ser, também, uma qualificação social (Gadotti, 2009).

Nesse contexto, o projeto de ensino aqui descrito teve como objetivo fortalecer os processos de ensino-aprendizagem na educação profissional, proporcionando aos alunos momentos de reflexão e vivências relacionadas à identificação, construção e mobilização social de empreendimentos de ESS.

Cabe destacar que a experiência busca evidenciar um esforço institucional que, por meio de estratégias de ensino, proporcionou ao Núcleo de Economia Solidária do *Campus*, componente da Incubadora de Economia Solidária do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a oportunidade de contribuir com a formação integral de estudantes dos cursos técnicos em Agroindústria e Biotecnologia. A vivência em economia solidária apresenta-se como uma das várias possibilidades pedagógicas de promover a formação voltada a relações mais humanas, justas, solidárias e sustentáveis.

2. METODOLOGIA

Gadotti (2009) apresenta alguns princípios metodológicos que devem direcionar os processos formativos em economia social solidária. Tais princípios lastreiam a abordagem participativa e autogestionária que parte da problematização das necessidades dos grupos beneficiados. São eles: a) transparência e sinceridade nas relações com os grupos; b) estímulo à autonomia e respeito às decisões do grupo; c) formação e capacitação enquanto processo permanente; d) superação da cultura de reuniões; e) acompanhamento permanente; f) exercício da democracia interna e direta; e g) amadurecimento com a superação de situações de conflito.

Outro aspecto que Gadotti (2009) determina como essencial para a formação socioprofissional em economia social e solidária é a pedagogia da alternância. Essa

abordagem pedagógica vem sendo cada vez mais experimentada e tem trazido grandes contribuições para a formação, por associar estudo e trabalho, espaços educativos presenciais e não presenciais, formais e informais, além da reflexão sobre a prática e a sistematização da experiência.

Tal sistema pedagógico ressalta o papel da descentralização, da participação (construir juntos conteúdos e metodologia) e da concertação (consenso), princípios muito caros à economia solidária. Além disso, respeita e favorece a autonomia dos educandos e reconhece seus saberes; com isso, compreende melhor o que eles sabem e o que podem vir a aprender (Gadotti, 2009).

Nesse sentido, o processo formativo foi constituído por dois momentos intercalados e interconectados, denominados Tempo Escola e Tempo Comunidade. No Tempo Escola, os participantes foram estimulados a discutir temas ligados à ESS. Esses momentos foram espaços nos quais as observações do Tempo Comunidade foram refletidas e sistematizadas como aspecto de aprendizagem coletiva.

Diante disso, o projeto foi realizado considerando três ciclos, conforme apresentado no Quadro 1, em que cada um deles levou em consideração o momento de estudo, vivência e reflexão, conforme sugerido por Gadotti (2009).

Quadro 1. Síntese do processo metodológico proposto para o projeto de ensino.

CICLO 1		
Aspectos históricos, teóricos, políticos, sociais e ideológicos da ESS		
Estudo	Vivência	Reflexão
Encontro presencial para discussão das principais teorias relacionadas com a temática.	Vista de observação a uma organização que atua em ESS.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.
CICLO 2		
Identificando e caracterizando experiências de ESS		
Estudo	Vivência	Reflexão
Encontro presencial para discussão das principais teorias relacionadas com a temática.	Vista de observação a uma organização que promove a ESS.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.
CICLO 3		
Construção, mobilização e condução em ESS		
Estudo	Vivência	Reflexão
Encontro presencial para discussão das estratégias de funcionamento do banco e da circulação da moeda social pedagógica.	Gestão do Banco “Luar do Sertão” e da circulação da moeda social “Lua” em uma feira de livros usados no Campus.	Encontro para refletir sobre a experiência vivenciada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3. DISCUSSÕES

Considerando a metodologia apresentada, o projeto foi realizado em três ciclos, compostos pelas etapas de estudo, vivência e reflexão. Cada um desses ciclos será detalhado a seguir.

Ciclo 1 – Aspectos históricos, teóricos, políticos, sociais e ideológicos da ESS

No primeiro ciclo, as ações foram realizadas no sentido de permitir aos participantes do projeto uma maior compreensão dos principais conceitos, do processo histórico e dos princípios da ESS. Em uma abordagem crítica, foram apresentados os problemas gerados pela economia de base capitalista e sua função de preservação de uma sociedade dividida entre exploradores e explorados. Diante disso, as atividades desse ciclo foram estruturadas em três etapas — Tempo Escola, Tempo Comunidade e Reflexão —, conforme detalhado a seguir.

Tempo escola

Para o Tempo Escola, foi necessária a realização de cinco encontros, tendo em vista que o tema era novo para a maioria dos participantes — aspecto que demandou mais debates para que as ideias sobre ESS fossem compreendidas. Sempre, no início do encontro seguinte, era realizada uma retrospectiva de tudo o que havia sido visto no anterior.

No primeiro encontro, após a apresentação e o alinhamento dos objetivos, da metodologia e das etapas do projeto, o grupo foi estimulado a contribuir ativamente com sua execução. Esta contribuição seria fundamental para garantir o bom funcionamento das atividades. Diante disso, os participantes foram incentivados a construir um acordo de convivência que, após aprovado pela maioria, foi impresso e assinado.

No segundo encontro, consultou-se o que os participantes entendiam por "economia" e por "solidariedade". Com os conceitos apresentados pelos membros do grupo, foi possível dar início às discussões sobre economia social solidária dentro do contexto da economia capitalista.

Os encontros se seguiram, e as reflexões sobre os problemas gerados pela economia capitalista foram, cada vez mais, ampliadas. Esses momentos foram importantes para que os participantes compreendessem a pirâmide social, seus estratos e a dinâmica do poder econômico na manutenção dessa estrutura, bem como seu agravamento nos últimos anos. Ao abordar a ESS, refletiu-se sobre o modo como ela atua na sociedade, sempre direcionada ao coletivo. Foram discutidos, também, os princípios e fundamentos da ESS, como a

democracia, a autogestão, a sustentabilidade, a divisão do trabalho e a gestão de bens comuns, entre outros.

Com essas discussões, o grupo pôde compreender o que era associativismo, cooperativismo, grupos solidários informais e fundos rotativos. Ao observar tais conceitos e a forma como estas organizações são constituídas, os participantes perceberam que a ESS é uma economia feita a partir da participação popular, expressando-se nas comunidades e nos municípios em que residiam.

Em todas as etapas formativas, o grupo era organizado em círculo; isso foi importante para estimular as reflexões sobre as relações de igualdade, facilitando a participação e o diálogo.

Tempo Comunidade

Para o Tempo Comunidade, o grupo realizou uma visita de observação a uma organização de ESS. A instituição escolhida foi o grupo de mulheres apoiado pelo Centro de Apoio Comunitário de Tapera e Senador (Cactus), no povoado Candunda, município de Senador Rui Palmeira – AL. Essa associação de mulheres realiza processos tecnológicos em frutos como o umbu e o ouricuri, criando produtos como geleias, conservas e doces, entre outros. Ao conversar com as integrantes, os participantes do projeto observaram a aplicação dos princípios da economia solidária e como aquele grupo atuava de forma coletiva na sociedade.

O Tempo Comunidade foi fundamental para que os alunos pudessem perceber, em uma perspectiva real, os aspectos discutidos nos momentos do Tempo Escola. Além disso, permitiu refletir sobre as contribuições da ESS para a geração de ocupação e renda, gerando impactos positivos nos âmbitos social, econômico e ambiental da comunidade.

Reflexão

No encontro realizado após o Tempo Comunidade, promoveu-se um debate entre os participantes a respeito do que observaram na Associação Cactus. Para isso, abriu-se uma discussão para que pudessem relatar suas impressões sobre a experiência e como identificaram, na prática, os princípios da economia solidária. O grupo, já apropriado dos conceitos básicos da ESS, discutiu a atuação daquelas mulheres que movimentam a economia local; afinal, os frutos do umbu e do ouricuri são comprados pela associação dos próprios

moradores da comunidade, que coletam essas matérias-primas nas áreas de caatinga predominantes nos arredores do povoado. Esse processo gera produtos derivados da biodiversidade local que são comercializados em diversas regiões do estado de Alagoas.

A partir da experiência vivenciada, o grupo pôde ver como a ESS se estrutura e se articula nos coletivos e na sociedade. Assim, os participantes do projeto passaram a perceber a importância da economia popular, na qual a participação nas tomadas de decisão e na definição de estratégias leva ao crescimento e ao fortalecimento da coletividade, resgatando benefícios sociais e econômicos muitas vezes deturpados pelo capitalismo.

Os participantes do projeto resgataram depoimentos das mulheres relacionados às conquistas obtidas após o início do trabalho coletivo, como a superação da depressão, a autonomia financeira, a diminuição dos conflitos familiares e o reconhecimento social pelas lutas que enfrentam para manter seus sonhos sempre latentes.

Ciclo 2 – Identificando e caracterizando grupos de ESS

O segundo ciclo do projeto partiu da premissa de que, de forma geral, para que existam empreendimentos de ESS, deve haver uma estrutura que os faça surgir e que lhes dê suporte, especialmente nas primeiras fases da vida organizacional. Da mesma forma que na etapa anterior, o segundo ciclo foi conduzido considerando o Tempo Escola, o Tempo Comunidade e as reflexões.

Tempo Escola

A segunda fase contou com dois encontros nos quais os participantes tiveram a oportunidade de conhecer a diversidade de formas como a ESS se expressa. Para isso, foram apresentados, como expressões, os grupos informais, os clubes de trocas, as empresas recuperadas pelos trabalhadores, as associações, as cooperativas, os grupos de produção, os fundos rotativos, os bancos comunitários e as moedas sociais.

Além da apresentação das características de cada uma dessas organizações, o grupo foi estimulado a identificar, em cada uma delas, princípios como solidariedade, cooperação, atividade econômica e autogestão.

Tempo Comunidade

Para a realização do Tempo Comunidade, havia sido articulada uma visita com os participantes do projeto à Associação de Agricultores Alternativos (Aagra), organização localizada no município de Igaci (AL). A Aagra desenvolve atividades que estimulam a organização de grupos de produção ligados à agricultura familiar e à agroecologia, funcionando, ainda, como mediadora entre a produção camponesa e os programas governamentais de compras públicas. Além disso, coordena, junto a outras instituições, um banco comunitário e uma moeda social, beneficiando seu público por meio das finanças solidárias.

Devido à indisponibilidade de transporte, a visita à Aagra com todos os participantes tornou-se inviabilizada. Nesse sentido, a viagem foi realizada com a participação de apenas quatro membros do grupo. A escolha ocorreu de forma consensuada: os interessados manifestaram-se e, no diálogo, alguns foram cedendo lugar a outros até a definição dos quatro representantes.

Na Aagra, o grupo pôde conhecer a história da instituição e os grupos produtivos acompanhados por ela, tais como: o grupo de criadores de cabras de leite, o de criadores de aves em sistema caipira, o de mulheres que atuam na "Cozinha do Campo" (localizada no *Campus* da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em Arapiraca) e o Banco Comunitário Olhos d'Água.

Outra atividade que contemplou essa etapa foi a participação de outros três integrantes na 2ª Feira da Agricultura Familiar e no 1º Encontro dos Núcleos de Economia Solidária do IFAL, ocorridos no *Campus* Satuba. Além de assistirem a mesas-redondas sobre a temática, os participantes puderam acompanhar os bastidores da feira camponesa que integrava o evento

Reflexão

Nos encontros que sucederam a cada uma dessas visitas, os participantes fizeram um relato da experiência para os membros do grupo que não haviam participado. O aspecto que mais chamou a atenção do coletivo foi a dinâmica de funcionamento do banco comunitário e da circulação da moeda social "Terra", coordenados pela Aagra no município de Igaci (AL).

Além disso, o grupo pôde compreender que a ESS pode estar presente em qualquer área, ramo de atividade ou segmento econômico. Portanto, para que uma organização promova esse tipo de iniciativa, é necessário que haja uma sensibilização dos membros

beneficiários, para que estes percebam a importância e os princípios que direcionam essa forma alternativa de se praticar a economia.

Os momentos de reflexão realizados após cada visita a organizações e eventos ligados à ESS foram ocasiões em que os estudantes se mostraram surpresos com os depoimentos das lideranças e com a história de luta para organizar as pessoas interessadas, visando implantar e manter os empreendimentos ativos.

Ciclo 3 – Construção e mobilização de organizações de ESS

O terceiro e último ciclo foi direcionado à vivência dos participantes em processos de articulação, mobilização e autogestão de um empreendimento pedagógico de ESS, seguindo a mesma dinâmica dos ciclos anteriores.

Tempo Escola

As discussões e as experiências da etapa anterior despertaram nos participantes um forte interesse por bancos comunitários e moedas sociais. Isso coincidiu com a submissão de propostas de trabalhos a serem apresentados na VIII Mostra de Ações Interdisciplinares do *Campus*. Daí surgiu a ideia de propor o tema "Moedas sociais em circulação no estado de Alagoas", apresentado em forma de sala temática no evento.

Com base nesse tema, os grupos passaram a pesquisar mais sobre o assunto e a discutir a melhor forma de exposição do conteúdo. Como a temática envolvia moedas sociais, que geralmente estão articuladas a um banco comunitário dentro das várias expressões da economia solidária, o grupo decidiu que a apresentação deveria ser o mais real possível, na qual os visitantes da sala temática tivessem a oportunidade de conhecer e vivenciar o funcionamento de um banco comunitário e a circulação de uma moeda social.

Tempo Comunidade

A partir dos estudos sobre bancos comunitários e moedas sociais, o grupo resolveu criar o Banco Social Pedagógico "Luar do Sertão" e a Moeda Social "Lua". Ambos foram utilizados como instrumentos para dinamizar uma feira de livros usados dentro da VIII Mostra de Ações Interdisciplinares, na qual os visitantes entregavam seus livros usados, trocavam-nos pela moeda social Lua e, com elas, adquiriam outras obras de seu interesse.

No evento, os participantes contextualizaram os bancos comunitários e as moedas sociais na economia solidária, destacando a circulação dessas moedas em três experiências no estado de Alagoas: a moeda Terra, dos agricultores familiares de Igaci; a moeda Bertholet, utilizada pelos colonos da Cooperativa Pindorama, em Coruripe; e a moeda Sururote, utilizada pelos pescadores artesanais do bairro Vergel do Lago, em Maceió.

Em menos de quatro horas de funcionamento (tempo definido pela comissão organizadora do evento), o Banco Luar do Sertão recebeu entre 100 e 200 visitantes, entre servidores do *campus*, estudantes dos cursos técnicos e alunos de outras escolas públicas e privadas do município de Batalha (AL). Houve a troca de pelo menos 150 livros usados, a um valor médio de L\$ 25,00 (Luas) cada.

Reflexão

Em um encontro realizado após a experiência, houve uma discussão sobre as impressões, sentimentos, aprendizagens e perspectivas que o grupo obteve. Os integrantes afirmaram estar satisfeitos com o sucesso da feira de livros e com a circulação da moeda. Segundo alguns participantes, o processo foi cansativo e trabalhoso, mas haviam aprendido bastante com a vivência. Identificaram como desafios a insuficiência de conhecimentos relacionados às finanças solidárias e moedas sociais, bem como o baixo engajamento de alguns membros da equipe na apresentação do conteúdo durante o evento.

Mesmo diante dos desafios, tanto os participantes do projeto quanto a comunidade (interna e externa) que frequentou a feira de livros requisitaram a realização de outros momentos de troca de livros e demais objetos, tendo em vista os aspectos positivos da atividade.

4. CONSIDERAÇÕES, APRENDIZAGENS E DESAFIOS

O projeto teve início com 14 estudantes dos cursos técnicos em Agroindústria e Biotecnologia. Ao longo dos encontros, a permanência desses alunos foi um grande obstáculo, devido à falta de interesse inicial de alguns pelo assunto, o que gerou desistências. Contudo, os estudantes que permaneceram convidaram colegas interessados, que passaram a integrar a iniciativa, totalizando 18 participantes ao final.

O grupo era bastante heterogêneo, apresentando características, pensamentos, ideologias e opiniões divergentes. Essa diversidade foi um dos desafios na fase inicial, pois a

compreensão dos temas abordados ocorria de forma mais célere para uns, enquanto outros necessitavam de mais discussões. Essa heterogeneidade refletiu-se no maior desafio do projeto: a dificuldade de cooperação e de diálogo. Apesar de a maioria pertencer à mesma série ou turno, ficou evidente a resistência a uma aproximação maior, o que dificultou a execução de tarefas coletivas. Notava-se certa indisposição em participar dos debates e emitir opiniões, barreira que só começou a ser superada na última etapa do projeto.

A falta de transporte para as atividades do Tempo Comunidade comprometeu a observação direta de outras experiências de ESS pela maioria dos participantes. Embora tenha havido o compartilhamento por meio dos relatos dos que puderam participar, a visualização e as sensações proporcionadas pelo contato direto não são passíveis de transmissão apenas pela verbalização.

O instrumento mais relevante neste projeto foi o estabelecimento de vivências em autogestão de grupos ou empreendimentos de economia social e solidária. Isso ficou evidente durante a criação e a gestão do Banco Social Pedagógico Luar do Sertão e da Moeda Social Lua. A definição dessa experiência partiu do próprio grupo, que debateu as dinâmicas e estabeleceu a divisão de tarefas.

Na avaliação final, alguns alunos manifestaram o interesse de continuar vivenciando a economia solidária, o que deu origem à ideia de criar um grupo permanente no *Campus*. Assim, no início do ano letivo de 2024, foi fundado o Grupo de Vivência e Aprendizagem em Economia Solidária do IFAL – Campus Batalha. Para sua formalização, foi construído um regimento interno, aprovado em assembleia geral, seguido da eleição e posse de uma coordenação. O grupo chegou a planejar atividades como cursos, oficinas, feiras e projetos de pesquisa. No entanto, devido à greve e à pressão das atividades acadêmicas no período pós-greve, o coletivo se desarticulou e encontra-se, atualmente, em fase de rearticulação.

5. REFERÊNCIAS

ÁVILA-ROMERO, A. Hacia un diálogo de alternativas entre la economía solidaria y la economía social: el buen vivir como horizonte descolonial. **Revista Cooperativismo & Desarrollo**, Bogotá, v. 25, n. 112, p. 78-108, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/2033>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília: MEC, 2008.

GADOTTI, M. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009. 138 p.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. 120 p.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 15-20.