RELATÓRIO FINAL

## Anais do Seminário

# Seminário Internacional Pedagogia da Alternância

***90 ANOS CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES.***

MEPES

AIMFR

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
*Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca*
TERMO DE FOMENTO
010/2025 - MEPES-SEAG

# Seminário Internacional Pedagogia da Alternância

***90 ANOS CONTRIBUINDO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES.***

Realização

MEPES

AIMFR

Financiamento

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca
TERMO DE FOMENTO
010/2025 - MEPES-SEAG

Patrocínio

banestes

COOPNAM

somos CLAC

ADERES
Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Desenvolvimento

Apoio

PREFEITURA DE ANCHIETA

PREFEITURA DE DOMINGOS MARTINS

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

**Organização:**
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Idalgizo José Monequi
Comissão Organizadora do Seminário

**Projeto Gráfico:** Bee Comunicação
**Diagramação:** Gerson Vieira Brandão
**Fotografias:** Luma Pimentel / Vinicius Rosa Alcantara

**Conselho Editorial**
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Janinha Gerke
Idalgizo José Monequi
Pedro Puig-Calvó
Jordi Gonzales
Matias Lestani
João Baptista Martins
Cleber Guerra
Alciro Lamão
Silvana Laquini Moro
Moizes Marré
Pedro Puig Calvó
Jordi González-Garcia

**Ficha Catalográfica**
Seminário Internacional Pedagogia da Alternância
(1. : 2025 : Domingos Martins, ES) Seminário Internacional Pedagogia da Alternância [livro eletrônico] : 90 anos contribuindo na formação e desenvolvimento das comunidades. – 1. ed. -- Domingos Martins, ES : Centro de Formação e Reflexão, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-985981-4-3

Educação no campo 2. Pedagogia - Metodologia
I. Título.

26-352074.0
**CDD:** 371.04

**Como citar essa obra:**
SOBRENOME, Nome do autor. “Título do Artigo/Resumo”. In: Centro de Formação e Reflexão do MEPES. Anais do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na formação e desenvolvimento das comunidades. Domingos Martins, ES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2025.

***Possíveis erros e incongruências são de responsabilidade dos autores***

## Diretoria do MEPES

Darci Schaefer
Presidente do MEPES

Amélia Siller
Secretária do MEPES

Maria do Carmo Pompermayer Farias
Tesoureira do MEPES

## Diretoria da AIMFR

Matías Lestani
Presidente (Argentina)

Jordi González García
Secretário-Geral (Espanha)

Ricardo Ixén-Sipac
Secretário-Geral Adjunto (Guatemala)

Manuel Aguiar
Tesoureiro (Angola)

João Baptista Martins
Vice-Presidente (Brasil)

Belén Rodriguez
Vice-Presidente (Espanha)

Pedro Puig-Calvó
Diretor Técnico (Espanha)

Giacomo Sarti
Dir. Coordenação, Cooperação e Desenvolvimento (Itália)

Jean-Louis Ichard
Dir. Relações Internacionais (França)

María Cristina Banderas
Vice-Presidente (Argentina)

## Estado do Espírito Santo

José Renato Casagrande
Governador do Estado do Espírito Santo

Ricardo de Rezende Ferraço
Vice-Governador do Estado do Espírito Santo

Enio Bergoli da Costa
Secretário de Estado de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca

## Comissão Organizadora do Seminário

João Baptista Martins ▪ Idalgizo José Monequi ▪ Felipe Junior Mauricio Pomuchenq ▪ Silvana Laquini Moro ▪ Moizes Marré ▪ Cleber Guerra ▪ Alciro Lamão ▪ Janinha Gerke ▪ Matias Lestani ▪ Pedro Puig Calvó ▪ Jordi González-Garcia

## Comissão Científica do Seminário

Me. Felipe Junior Mauricio Pomuchenq - MEPES

Esp. Idalgizo José Monequi - MEPES

Dr. Rogério Omar Caliari - IFES

Dra. Janinha Gerke - UFES

Dra. Silvanete Pereira dos Santos - UFES

Me. Eric de Oliveira - MEPES

Me. Celso Eulálio de Oliveira - MEPES

Me. Francisco José de Sousa Rodrigues - MEPES/RACEFFAES

Dr. Charles Moreto - IFES

Esp. Vinicius Costa - SEAG

Me. Ana Paula Carvalho Barbosa - Cáritas Diocesana de São Mateus

Me. Sanya Bonfim Aniszewsky - MEPES

Me. Simone Ferreira Angelo - MEPES

Dra. Ana Paula Candido Gabriel Berilli - IFES

Dr. Abel Souza Fonseca - MEPES

Dr. Joab Luhan Ferreira Pedrosa - MEPES

Me. Maira Gaigher - MEPES

Dr. Claudinei Lima Oliveira - MEPES

Me. Leonard Campos Avelar Machado - MEPES

Me. Gisele Ávila de Souza - MEPES

Me. Silas Nunes Batista - MEPES

Dr. João Batista Begnami - AMEFA/UNEFAB

Me. Joel Duarte Benísio - MEPES/UNEFAB

Me. Vera Lúcia Martins Santos - INCAPER

Dr. Pedro Puig Calvó - Instituto CRII-A/Univ. Barcelona

Dr. Jordi González-Garcia - AIMFR/Univ. Barcelona

CEFFA
Seminário
Internacional
Pedagogia da
Alternância
Apoio

SAÍDA

# Sumário

Programação do Seminário Internacional ..... 16

50 anos construindo comunidade ..... 22

Palavras do Secretário de Estado da Agricultura, Enio Bergoli ..... 23

Palavras do Secretário de Estado da educação, Vitor de Angelo..... 24

Carta de Pedra Azul ..... 25

**Primeiro dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância ..... 28**

RELATORIA - Pedagogia da Alternância: Fortalecimento da Agricultura Familiar Camponesa em um Contexto de Crises Climáticas..... 29

Mesa 01 — Conjuntura política, social, econômica e climática e os desafios da/para educação e agricultura familiar camponesa ..... 35

**Segundo dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância ..... 40**

RELATORIA - O processo formativo da Pedagogia da Alternância: impactos e resultados dos CEFFAs nos territórios nestes 90 anos ..... 41

As contribuições dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) na perspetiva dos seus protagonistas: resultados de uma investigação internacional ..... 45

Mesa 02 — O processo formativo da Pedagogia da Alternância: impactos e resultados dos CEFFAs nos territórios nestes 90 anos ..... 49

Mesa 02 — Minha concepção da formação por alternância ..... 57

RELATORIA - Pedagogia da Alternância em diversas realidades e resultados a partir da expansão ..... 63

Mesa 03 — La trans-formación del medio por la alternancia ..... 73

Mesa 03 — Formação por alternância: práticas e compreensões no ensino superior....80

Mesa 03 — A Pedagogia da Alternância e a experiência das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré ..... 88

RELATORIA - A força política do movimento: a participação das famílias, dos

movimentos sociais e das comunidades ..... 96

Mesa 04 — Las Familias la Alternancia la Participación Política y la Mujer Rural.....104

Mesa 04 — Os movimentos sociais na defesa e no fortalecimento da Pedagogia da Alternância: Papel e possibilidades .....107

Mesa 04 — A gestão compartilhada nos CEFFAs: desafios e possibilidades da educação de qualidade e a participação das famílias na escola como um direito público ..... 116

Mesa 04 — Participar para consolidar a práxis contra-hegemônica da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância ..... 121

**Terceiro dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância ..... 128**

**RELATORIA - Analisar legislação e financiamento da Pedagogia da Alternância: avanços, desafios e perspectivas em nível local e global..... 129**

Mesa 05 — A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no novo Pronacampo ..... 140

Mesa 05 — Legislação e financiamento da pedagogia da alternância: avanços, desafios e perspectivas..... 146

Mesa 05 — Associação para a Promoção das Escolas Profissionais Rurais de Moçambique (APEPFRUM) Instituto Politécnico Familiar Rural de Natete-Netia..... 152

Mesa 05 — Legislação e financiamento da Pedagogia da Alternância: avanços, desafios e perspectivas no Espírito Santo ..... 159

**RELATORIA - Pedagogia da Alternância: fortalecimento da agricultura familiar camponesa num contexto de crises mundiais ..... 165**

Mesa 06 — Agricultura familiar: alimentando o mundo e preservando o planeta ..... 170

Mesa 06 — Os movimentos sociais do campo num contexto de crises mundiais e a pedagogia da alternância..... 181

Mesa 06 — Os projetos antagônicos em disputa no campo brasileiro ..... 185

**Síntese Círculos Culturais ..... 193**

Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar Camponesa ..... 194

Pedagogia da Alternância, Agroecologia e o debate das crises climáticas ..... 196

A Pedagogia da Alternância e o processo de expansão do seu uso como uma

Pedagogia da Educação do Campo ..... 199

Pedagogia da Alternância, Juventude e Sucessão Rural ..... 201

Pedagogia da Alternância e Movimentos Sociais ..... 203

Pedagogia da Alternância e Relação Campo e Cidade ..... 205

A Pedagogia da Alternância e o avanço da agenda neoliberal e a influência da extrema direita nas comunidades ..... 206

A Pedagogia da Alternância e a Diversidade e Inclusão no processo formativo ..... 208

A Pedagogia da Alternância e a sua organização em nível regional, nacional e internacional ..... 210

Pedagogia da Alternância e Tecnologias Digitais.....212

**Terceiro dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância ..... 214**

Mesa 07 — Relatoria: 50 anos da AIMFR e sua importância no movimento internacional ..... 215

Mesa 07 — AIMFR: 50 anos contribuindo à transformação do mundo rural ..... 222

Mesa 07 — A força do vínculo: da associação local à associação ..... 225

**Apresentação dos Trabalhos ..... 229**

Tecnologias digitais na Educação do Campo - tecendo fios dialógicos de humanização e emancipação: uma análise no contexto da Escola Família Agrícola de Ibitirama ..... 230

Memória, identidade e autorreconhecimento: a Pedagogia da Alternância e a avaliação final no contexto da comunidade quilombola do Córrego Seco ..... 234

A utilização do Kahoot como metodologia ativa para o ensino da matemática na EFA Jacyra de Paula Miniguite ..... 237

Formação integral do jovem do campo através da articulação entre saberes escolares e vivências na Pedagogia da Alternância ..... 240

A linguagem como mediação entre saberes locais e escolares na Pedagogia da Alternância ..... 243

Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: interações entre currículo e movimentos sociais em comunidades rurais de Rio Verde-GO ..... 243

EFTUR: da agricultura ao turismo, a Pedagogia da Alternância no meio urbano .... 249

A força política dos movimentos: participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades campesinas próximas ao município de Catalão ..... 251

Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e agroecologia: relato de experiência no Acampamento Oziel Alves, Catalão – Goiás ..... 254

Além dos limites: mostras de ciências e as transcendências das fronteiras disciplinares ..... 257

Diversificação agrícola como estratégia pedagógica: experiência da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul ..... 260

Entre o campo e a cidade: ruralidades, currículo e políticas educacionais em escolas do Espírito Santo ..... 263

A Pedagogia da Alternância na especialização da Escola do Rio Doce em Minas Gerais ..... 267

O uso do plano de estudo da Pedagogia da Alternância em uma escola urbana.... 270

A presença de estudantes urbanos na Escola Família Agrícola de Ensino Médio de Boa Esperança: desafios e possibilidades da Pedagogia da Alternância para além campo..... 273

O FUNDEB e as Escolas Famílias Agrícolas ..... 276

Educação e memória: experiências em comunicação popular das juventudes de EFAs maranhenses ..... 279

A Pedagogia da Alternância e o financiamento das Escolas Famílias Agrícolas: trajetória e marcos normativos no Maranhão ..... 282

As contribuições dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) na perspectiva de seus protagonistas: o caso da Espanha..... 285

Desafios e oportunidades na formação de formadores dos Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância (CEFFA): rumo a uma pedagogia da alternância mais eficaz ..... 288

A tutoria personalizada no sistema pedagógico da alternância: impacto, modalidades e desafios ..... 291

La participación comunitaria de jóvenes rurales en el movimiento CEPT(Argentina)..... 294

Avaliação da formação por alternância vivenciada em uma Licenciatura em Educação do Campo por monitores de Escolas Família Agrícola ..... 297

O Processo de Expansão da Pedagogia da Alternância de Jaguaré ..... 300

Feira das áreas dos conhecimentos: uma experiência de troca de saberes no CEFFA de Jaguaré ..... 303

Da produção à refeição: nada se perde, tudo se transforma ..... 306

Jóvenes rurales y emprendimiento: aportes de la formación en alternancia en Guatemala ..... 309

Articulando saberes y oficios: la experiencia hondureña de complementariedad formativa en alternancia ..... 312

Políticas públicas e Educação do Campo: uma análise do Pronacampo e de suas alterações (2012-2025) ..... 315

Histórico e contextualização da Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim (EFACI) ..... 318

Transição agroecológica no plano de formação das EFAs ..... 321

Escola Família Agrícola de Marilândia: uma história fortalecendo a missão de formação educacional voltada ao meio rural ..... 324

A contribuição da mística na construção de uma educação humanizadora no Centro Familiar de Formação em Alternância de Chapadinha (Nova Venécia - ES) ..... 327

Plano de formação e agroecologia: integração curricular na Pedagogia da Alternância ..... 330

O plano de formação da EFA de Olivânia como resistência e contra-hegemonia ..... 333

Pedagogias em movimento: processos de uma práxis de re-existência ..... 336

Articulação social em rede para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar de Mimoso do Sul ..... 339

Experiências da rede estadual do Espírito Santo no fortalecimento da identidade das escolas do campo por meio das diretrizes operacionais da Educação do Campo ..... 342

O conceito de família e suas implicações na mediação pedagógica: uma análise do caderno de acompanhamento ..... 344

Educação em solos e Pedagogia da Alternância: diálogos entre Brasil e Argentina ..... 347

Meliponário na Escola Família Agrícola de Belo Monte ..... 350

Turismo agroecológico ..... 353

Compostagem como tecnologia social e estratégia pedagógica na Educação do Campo: a experiência do Centro Familiar de Formação por Alternância de Jaguaré ..... 355

Currículo e Pedagogia da Alternância: contribuições de Paulo Freire para uma formação humanizadora na educação profissional integrada ..... 358

A manifestação da agroecologia nos Centros Familiares de Formação em Alternância no norte do estado do Espírito Santo ..... 361

A experiência de planejamento e autoavaliação institucional no Centro Familiar de Formação em Alternância de Chapadinha, Nova Venécia – ES ..... 363

Escola Família Agrícola cria cursos superiores pela Pedagogia da Alternância..... 365

Experiências da formação em alternância ..... 367

A criação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré: a experiência da alternância por via pública ..... 369

A culinária da palmeira juçara ..... 372

A educação especial inclusiva na EFA Jacyra de Paula Miniguite: análises e perspectivas ..... 376

A Pedagogia da Alternância frente aos avanços das políticas neoliberais de educação: o caso das avaliações em larga escala ..... 380

Centro de Formação e Reflexão: uma história de prol da Pedagogia da Alternância ..... 383

El sistema de alternancia educativo una oferta de educación rural en la provincia de misiones, Argentina ..... 386

Entre desafios e esperanças: O movimento da inclusão pela sala de recursos multificionais na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves ..... 389

Escola Família Agrícola de Ibitirama: Pedagogia da Alternância e sustentabilidade no território Caparaó ..... 392

Escola Família Agrícola de Olivânia: compromisso com a formação integral dos jovens e a transformação da realidade ..... 395

Escola Família Agrícola de São João do Garrafão: uma história de superação de uma escola campesina ..... 398

Especificidades das alternâncias pedagógicas na Licenciatura em Educação do Campo da UFV e desafios do aumento de estudantes da zona urbana ..... 401

Estratégias de combate a falas racistas em uma Escola Família Agrícola: relato de experiência ..... 404

Fauna de abelhas associadas à cultura do Café Conilon .....407

História de experiencia de homeopatia na Escola Família Agrícola de Pinheiros - ES .....410

Investigação das concepções dos alunos da Escola Família Agrícola de Castelo sobre o Caderno da Realidade ..... 413

Jovens rurais capixabas: projetos profissionais do jovem, Pedagogia da Alternância e sucessão familiar no Espírito Santo ..... 416

O uso da biblioteca escolar na EFA-Castelo: desafios e possibilidades ..... 419

Organizações produtivas agroecológicas fortalecidas: mulheres rurais empoderadas, protagonistas ..... 422

Produção agroecológica de maracujá: uma experiência pedagógica na Pedagogia da Alternância ..... 425

“Produzindo adubo a partir do nosso lixo” ..... 428

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) 20 anos na formação de mestres educadores em alternância pela UFRRJ ..... 430

Projeto Vida: mulheres e jovens no campo capixaba – ações do MEPES para sucessão rural e empoderamento da mulher camponesa ..... 433

Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS-ES: expansão da Pedagogia da Alternância no norte do Estado do Espírito Santo..... 435

Semana Agropecuária da EFAI: formação técnica, sustentabilidade e protagonismo juvenil no campo ..... 438

Unidades de Pesquisa Participativa (UPPs) com café arborizado no Caparaó: uma construção agroecológica ..... 441

O ensino de ciências em uma escola do campo no município de Alegre/ES ..... 443

O percurso da legislação e o reconhecimento da Educação do Campo e o da Pedagogia da Alternância no Brasil ..... 446

Fomento à Educação do Campo e à juventude rural com apoio da SEAG ..... 449

Transformando a educação no campo: a experiência da EEEF “Córrego Queixada” na Pedagogia da Alternância ..... 452

O plano de estudo nos CEFFAs-RACEFFAES: de instrumento à método pedagógico da Pedagogia da Alternância ..... 455

Pedagogia da Alternância e o fortalecimento da agricultura familiar camponesa: um estudo realizado na EFA Serra do Brigadeiro, MG ..... 460

Educação especial na Educação do Campo: o atendimento educacional especializado em contexto da Pedagogia da Alternância ..... 463

Projetos profissionais do jovem como estratégia de permanência no campo ..... 466

Juventude rural e sucessão familiar: relatos de jovens mepianos ..... 469

Estudo sobre a redação ilustrada enquanto gênero textual que compõe a mediação pedagógica caderno da realidade no contexto da Pedagogia da Alternância ..... 471

A Pedagogia da Alternância como estratégia de educação popular do campo ..... 474

Feira de práticas agropecuárias sustentáveis: interligando itinerários formativos, família e parceiros na EFA de Castelo ..... 477

Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, formação de professores com perfil atual periférico, mas ainda de luta política e com base curricular na Pedagogia da Alternância ..... 480

Presença de alunos urbanos na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves ..... 483

Produção artesanal de sabonetes naturais usando como matéria-prima alecrim, cúrcuma e calêndula ..... 486

Sucessão familiar e projetos profissionais dos jovens nas EFAs do MEPES - relato de PPJ sobre a implantação da cultura do mirtilo ..... 489

Unidade agroecológica de plantas fitossanitárias na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão ..... 492

Águas de Santa Marta ..... 495

Visitas às famílias dos estudantes no território de Nativo de Barra Nova – uma realidade em transformação ..... 498

De raíz a raíza: relato de experiência da form(ação) pela pesquisa engajada ..... 500

Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo no município de Jaguaré: práticas formativas da FORCAMPO 2024 ..... 502

Pedagogia da Alternância e agroecologia: a experiência dos seminários nas Escolas Famílias Agrícolas ..... 505

Produções identitárias da juventude camponesa nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas: traçando saberes e poéticas pelo sul e pelo norte do Espírito Santo ..... 508

Nutrição e seus impactos nas Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão ..... 510

História da fundação da Escola Família Agrícola de Pinheiros – ES ..... 514

Plantas medicinais: papel pedagógico na integração de saberes ..... 518

A feira como portal: a Educação do Campo e a Alternância descobertas na economia solidária ..... 521

A gerência democrática da associação promocional no Centro Familiar em Formação em Alternância, São Gabriel da Palha – ES ..... 523

Os Centros Familiares de Formação por Alternância no Maranhão: fruto da luta por terra e vida digna no campo.....525

**Anexos.....526**

Carta honrosa ao MEPES ..... 517

Seminário Internacional 2025: Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na formação e desenvolvimento das comunidades ..... 520

Saudação do prefeito de Pádua, Sergio Giordani ..... 521

Comune di Padova..... 522

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

# Programação

Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na formação e desenvolvimento das comunidades

DATA
03 a 06 de novembro de 2025

LOCAL
Pedra Azul - ES Espírito Santo, Brasil

PARTICIPANTES
250 convidados
12 países representados

ATIVIDADES
7 Mesas Temáticas
Círculos de Cultura

## Resumo dos Dias

**03 NOV** — **Segunda-feira - Abertura**
Credenciamento, Abertura Oficial, Mesa 01: Conjuntura Política, Social, Econômica e Climática

**04 NOV** — **Terça-feira - Mesas Temáticas**
Mesa 02: Processo formativo | Mesa 03: Diversas Realidades
Mesa 04: Força política do Movimento

**05 NOV** — **Quarta-feira - Políticas e Agricultura**
Mesa 05: Legislação e Financiamento | Mesa 06: Fortalecimento da agricultura familiar | Círculos de Cultura

**06 NOV** — **Quinta-feira - Encerramento**
Mesa 07: 50 anos da AIMFR | Leitura da Carta de Pedra Azul
Encerramento

# 03 NOV Segunda-feira

Abertura do seminário e análise de conjuntura

09:00
às 13:00

## CREDENCIAMENTO

Credenciamento e Acolhida

Recepção dos participantes, entrega de materiais.

13:00
às 15:00

## ABERTURA OFICIAL DO SEMINÁRIO

Mística de abertura e saudações das autoridades e parceiros institucionais.

Participantes: Darci Schaefer (MEPES), Matias Lestani (AIMFR)
José Renato Casagrande (Governador ES), Enio Bergoli (SEAG)

15:30
às 17:30

## MESA 01

Conjuntura Política, Social, Econômica e Climática e os desafios da/para Educação e Agricultura Familiar Camponesa

Participantes: Hugo Centurion, Paulo Cesar Scarim

# 04 NOV Terça-feira

Mesas Temáticas: Processo Formativo e Diversas Realidades

**07:45 às 08:00**

MÍSTICA

Mística de Abertura

**08:00 às 10:00**

MESA 2

O processo formativo da pedagogia da alternância:
Impactos e resultados dos CEFFAs nos territórios nestes 90 anos

Participantes: Janinha Gerke UFES, Patrick Guès AIMFR, Ricardo Ixén-Sipac,
Jordi González-García AIMFR/Univ. Barcelona

**10:30 às 12:00**

MESA 3

Colocar Pedagogia da Alternância em Diversas Realidades:
Resultados a partir da Expansão.

Fernanda Placido Rocha – SEME Jaguaré-ES, Pedro Puig-Calvó – Universidade de Barcelona,
João Batista Begnami – AMEFA-MG.

**13:30 às 15:30**

Apresentação de Trabalho

**16:00 às 18:00**

MESA 4

A força política do Movimento: A participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades

Participantes: Fátima Ribeiro, María Cristina Bandera - AIMFR, Rogério Caliari, Zelindo Covre

**20:00 às 21:00**

Lançamento de Livros

# 05 NOV Quarta-feira

Financiamento da Pedagogia da alternância e o mundo contemporâneo

**07:45 às 08:00** — MÍSTICA

**08:15 às 11:30** — MESA 5
Legislação e Financiamento da Pedagogia da Alternância: Avanços, desafios e perspectivas
Participantes: Idalgizo José Monequi, Kleidiana Cassia Silva Borges, Maria do Socorro Silva, Pedro Puig-Calvó - Espanha, Ricardo Ixén-Sipac - Guatemala, Padre Carlos Júnior Sereneia – Moçambique

**13:00 às 15:00** — MESA 6
Pedagogia da Alternância: Fortalecimento da agricultura familiar camponesa num contexto de crises mundiais
Participantes: Gilmar dos Santos Andrade, Jean-Louis Ichard - AIMFR, Luciene da Silva Rodrigues Erculino, Vanderley Ziger

**15:30 às 18:00**

Círculo de cultura
A Pedagogia da Alternância e a Diversidade e Inclusão no processo formativo
Participante: Eric de Oliveira

Círculo de cultura
A Pedagogia da Alternância e o processo de expansão do seu uso como uma Pedagogia da Educação do Campo
Participante: Rogério Omar Caliari

Círculo de cultura
A Pedagogia da Alternância, Agroecologia e o Debate sobre a crise climática
Participante: Celso Eulálio de Oliveira

Círculo de cultura
A pedagogia da alternância, juventude e a sucessão rural
Participante: Orleane Nascimento

Círculo de cultura
A Pedagogia da Alternância, o avanço da agenda neoliberal e a influência da extrema direita nas comunidades
Participante: João Begnami

Círculo de cultura
Pedagogia da Alternância e a relação campo cidade
Participante: Josieli Capaz

# 05 NOV Quarta-feira

Financiamento da Pedagogia da alternância e o mundo contemporâneo

15:30
às 18:00

Círculo de cultura
Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar Camponesa
Participante: Edson Moreno Canchilheri

Círculo de cultura
Pedagogia da Alternância e as novas tecnologias da Informação e comunicação
Participante: Charles Moreto

Círculo de cultura
A Pedagogia da Alternância e a sua organização em nível regional, nacional e internacional
Participante: Simone Ferreira Angelo

Círculo de cultura
Pedagogia da Alternância e Movimentos Sociais
Participante: Ramofly Bicalho dos Santos

# 06 NOV Quinta-feira

Pedagogia da Alternância e AIMFR: uma grande caminhada

| | |
|---|---|
| 07:45 às 08:00 | MÍSTICA<br>Mística de Abertura |
| 08:15 às 09:00 | Socialização das diretrizes produzidas nos Círculos de cultura |
| 09:00 às 10:00 | Mesa 7<br>50 anos da AIMFR e sua importância no movimento internacional<br>Participantes: Jordi González-Garcia - AIMFR, Matias Lestani - AIMFR, Patrick Gués - França |
| 10:30 às 11:30 | Mesa 8<br>Solenidade de comemoração aos 90 anos da Pedagogia da Alternância e 50 anos da AIMFR<br>Participantes: Idalgizo José Monequi, João Baptista Martins, Matias Lestani - AIMFR |
| 11:30 às 12:00 | Carta dos 90 anos da Pedagogia da Alternância e 50 anos da AIMFR |
| 12:00 às 12:30 | MÍSTICA<br>Mística de Encerramento |

# 50 ANOS CONSTRUINDO COMUNIDADE

Palavras do Presidente da AIMFR: A Associação Internacional tem trabalhado e apoiado programas de trabalho-estudo há 50 anos em todos os países e regiões do mundo.

Tudo começou como um esforço coletivo impulsionado pelo ideal que agora vemos incorporado em nossas escolas, nossos centros de treinamento e nossas instituições-membro ativas e prósperas. Todos nós que fazemos parte deste movimento compartilhamos uma espiritualidade comum e uma visão compartilhada; sentimos, e continuamos a sentir, que podemos transformar a realidade por meio da educação. Esses são os princípios que nos guiam e também fazem parte do nosso DNA. Celebro este seminário como parte do 50º aniversário da Associação Internacional de Movimentos Familiares para a Educação Rural (AIMFR) e do 90º aniversário dos programas de trabalho-estudo. Somos o fruto de um sonho compartilhado: vontades que se uniram, mãos que se entrelaçaram e corações que acreditaram que educar é semear esperança. A educação alternada, antes de ser um ato pedagógico, é um ato de amor.

# PALAVRAS DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA AGRICULTURA, ENIO BERGOLI

## Pedagogia de Alternância: Educação que transforma o futuro do campo

Falar de desenvolvimento rural no Espírito Santo é, necessariamente, falar de educação. E, quando o tema é educação do campo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e a Pedagogia da Alternância se destacam como referências que atravessam gerações e transformam realidades.

A Alternância parte de um princípio simples e poderoso: o conhecimento precisa dialogar com a vida. Ao integrar períodos de estudo com a vivência nas propriedades e nas comunidades, essa metodologia forma jovens com visão técnica, sensibilidade social e compromisso ambiental. É uma educação que não afasta o estudante do território, mas o conecta de forma mais qualificada a ele.

Ao participar do Seminário Internacional do MEPES, que celebrou 90 anos dessa pedagogia, ficou ainda mais evidente a atualidade desse modelo. Em um contexto de desafios climáticos, econômicos e sociais, formar produtores, técnicos e lideranças capazes de inovar sem perder o vínculo com a terra é uma estratégia de desenvolvimento.

Os Centros Familiares de Formação em Alternância cumprem um papel decisivo na agricultura familiar capixaba. Eles fortalecem a sucessão rural, estimulam práticas sustentáveis e ampliam a capacidade de gestão dos empreendimentos. O resultado é um campo mais produtivo, mais resiliente e socialmente mais justo.

Por isso, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (Seag), apoia o trabalho desenvolvido pelo MEPES. Acreditamos que políticas públicas duradouras começam na formação das pessoas. Investir na Pedagogia da Alternância é investir em jovens protagonistas, em comunidades mais fortes e em um modelo de agricultura que une produção, preservação e cidadania. É assim que construímos, a partir do campo, um Espírito Santo preparado para o futuro.

# PALAVRAS DO SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, VITOR DE ANGELO

Com grande satisfação, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) participou do Seminário Internacional "Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na Formação e Desenvolvimento das Comunidades". O evento, ao integrar saberes diversos — entre vivências do território e conhecimentos acadêmicos — oportunizou, assim como a parceria SEDU/MEPES, diálogos e compartilhamento de experiências que contribuem para o objetivo comum das duas redes: a oferta de uma Educação do Campo com qualidade, humanidade e que reconheça o campo como espaço de vida, cultura, trabalho e produção de conhecimento.

No Espírito Santo e no Brasil, é amplamente reconhecida a importância do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) para a consolidação da Educação do Campo e para o pioneirismo na Pedagogia da Alternância. Somente na rede estadual capixaba existem atualmente 68 escolas na modalidade Educação do Campo, das quais 30 utilizam organizações curriculares que incorporam metodologias e mediações próprias da Pedagogia da Alternância.

Desde 2017, a SEDU mantém com o MEPES o Termo de Colaboração nº 009/2017, destinado ao repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O referido instrumento tem por objeto a execução de ações voltadas à continuidade do atendimento educacional gratuito aos estudantes do campo atendidos pela rede MEPES no território capixaba.

Ao longo desse período, a parceria possibilitou e continua possibilitando o custeio de profissionais que atuam na rede MEPES, bem como a aquisição de materiais de consumo e recursos pedagógicos essenciais ao bom funcionamento das unidades escolares, incluindo secretaria, refeitório e dormitórios. Além disso, os recursos de capital contemplam a adequação de espaços físicos nas Escolas Famílias Agrícolas, na Unidade Administrativa e no Centro de Formação e Reflexão, assim como a aquisição de mobiliário e equipamentos para secretarias escolares, salas de aula e de professores, refeitórios, cozinhas e dormitórios.

Ao constatarmos os objetivos e os resultados da parceria MEPES/SEDU, fortalecidos pelos avanços promovidos pela gestão do governador Renato Casagrande, participamos deste Seminário Internacional reafirmando o princípio de que a Educação do Campo se fortalece quando construída de forma coletiva, em diálogo permanente com os territórios e com as pessoas que neles vivem. Nesse contexto colaborativo, a parceria entre SEDU e MEPES consolida-se não apenas como um arranjo institucional, mas como um compromisso ético e político com uma educação que faz sentido para a vida e para o desenvolvimento das comunidades do Espírito Santo.

Essa parceria estratégica reconhece os estudantes dos diferentes territórios do Estado como estudantes capixabas e segue pactuando políticas e ações voltadas ao fortalecimento de uma Educação do Campo de qualidade, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

# CARTA DE PEDRA AZUL

Pedra Azul/Domingos Martins, 06 de novembro de 2025

Reunir sujeitos camponeses num Seminário Internacional para celebrar os 90 anos da Pedagogia da Alternância e os 50 anos da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, nos dias 03 a 06 de novembro de 2025, em Pedra Azul, Domingos Martins, é mais um marco histórico no fortalecimento do trabalho com a Pedagogia da Alternância. O momento celebrativo, reuniu sujeitos professores educadores, camponeses, lideranças políticas, movimento sociais e pesquisadores da França, Espanha, Moçambique, Angola, Guatemala, Argentina, Itália e Brasil, constituindo um coletivo que retrata a diversidade étnica, cultural e territorial dos sujeitos da práxis da Pedagogia da Alternância. A diversidade expressa na partilha das experiências trazidas durante o seminário reflete a riqueza de sua práxis, com impactos qualitativos na formação, no trabalho e na vida dos jovens camponeses e suas famílias. Nesse sentido, é imperioso afirmar e reafirmar as principais proposições que emergem das discussões empreendidas nesses dias, traduzidas em desafios e em horizontes possíveis na luta pela manutenção, expansão e o fortalecimento de sua práxis.

Assim, registramos:

- A Pedagogia da Alternância no Brasil é assumida por seus sujeitos como uma Pedagogia alinhada aos pressupostos políticos e pedagógicos da Educação Popular e da Educação do Campo, é práxis das experiências da Educação Infantil à Pós-graduação, contemplada nas políticas públicas da Educação do Campo, das águas e das florestas e; para os sujeitos dos demais países participantes, como um sistema Pedagógico de Ensino para a formação integral do jovem e o desenvolvimento territorial sustentável, com incursões formativas profissionais rurais e não

rurais, no âmbito da educação básica, secundária e superior;

▪ A Pedagogia da Alternância alcançou ao longo dos seus 90 anos o reconhecimento de sua práxis como formativa e organizadora da formação que organicamente se produz nos espaços e tempos e com as pessoas dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Universidades, escolas públicas e meio socioprofissional e/ou comunitário;

▪ A Pedagogia da Alternância é produzida nas contradições que marcam a sociedade, com fortes enfrentamentos ao modelo exploratório de homens e mulheres e da natureza, constituindo-se como uma pedagogia progressista, ao encontro dos pressupostos da Educação Popular e da Educação do Campo;

▪ A pluralidade de experiências com a Pedagogia da Alternância no mundo encontra unidade em seus princípios, nos pilares especialmente dos CEFFAS e se fortalece no intercâmbio das conquistas e desafios, daí a necessidade da promoção contínua dos espaços de encontros, seminários e congressos para este fim;

▪ Os ordenamentos legais da Pedagogia da Alternância, conquistados ao longo dos últimos anos, em especial no Brasil, Argentina, França e Espanha, constituem marcos referenciais para a implantação de escolas, cursos de graduação e pós-graduação e no seu fortalecimento em nível local, regional, nacional e internacional;

▪ A construção de um projeto de educação do campo articulado a um outro projeto de sociedade que visa a superação do capitalismo deve ser assumido como um compromisso ético, político e pedagógico dos processos formativos da Pedagogia da Alternância;

▪ O financiamento dos CEFFAs pelo estado não significa a estadualização de sua pedagogia, mas significa o direito de acessar às políticas públicas sem perda da identidade de uma escola comunitária;

▪ Os sujeitos da Pedagogia da Alternância reconhecem o contexto de crise climática na qual a sociedade mundial está imersa e, nesse sentido, afirmam a urgência de um outro paradigma de produção, tomando como referência a agroecologia;

▪ Como Pedagogia que tem em sua gênese a participação das famílias, é imprescindível articular a práxis dos CEFFAs/escolas e das Universidades à práxis dos camponeses e dos movimentos sociais, na luta pela construção do campesinato do século XXI na diversidade de sujeitos e territórios, com uma agenda política de enfrentamento ao avanço dos ideais da extrema direita sobre as famílias do campo;

▪ A organização em nível local, regional, nacional e internacional é estratégia de fortalecimento dos CEFFAs e reconhecimento dos seus coletivos como lócus de proposição das políticas públicas necessárias ao trabalho com a Pedagogia da Alternância;

▪ A força política da Pedagogia da Alternância está em formar a juventude para que possam viver no campo, com direitos de acesso à terra e aos meios de produção necessários à sua existência, com qualidade de vida e ampla mobilidade;

▪ A sucessão rural deve constituir pauta de estudos e pesquisas dos processos formativos da Pedagogia da Alternância, com a sinalização à juventude das múltiplas possibilidades profissionais de produção da vida no campo;

▪ A formação inicial e continuada dos sujeitos professores-monitores-educadores e famílias na especificidade da Pedagogia da Alternância é estratégia para o fortalecimento político, pedagógico e institucional dos CEFFAs-escolas, salvaguardando as especificidades em meio à diversidade;

▪ A diversificação profissional, com uso de tecnologias da informação e comunicação nos processos formativos da Pedagogia da Alternância ao encontro das transformações e inovações no mundo do trabalho é urgente, considerando as mudanças desse momento histórico e as demandas da realidade;

▪ Os sujeitos da Pedagogia da Alternância assumem o compromisso de compreender a relação dialética entre campo e cidade como partes de uma mesma totalidade social, rompendo com os paradigmas que hierarquizam territórios, saberes e fazeres;

▪ Os sujeitos da Pedagogia da Alternância afirmam a necessidade de trabalhar com um Plano de Formação que acolha as diversidades étnicas, culturais, raciais, de gênero e das pessoas com deficiência, promovendo uma práxis inclusiva; e

▪ Afirmamos ser imprescindível o reconhecimento da especificidade formativa em tempos e espaços diferenciados da Pedagogia da Alternância, alertando que a ausência de mediações didático-pedagógicas e dos princípios passa acaracterizar escolas de Tempo Integral e não escolas da Pedagogia da Alternância.

Portanto, afirmamos e reafirmamos que a Pedagogia da Alternância é uma pedagogia no bojo das pedagogias progressistas, e, no Brasil, compreendida como uma Pedagogia da Educação do Campo, por isso assume a luta de classes e as pautas reivindicatórias da classe trabalhadora como posição e temas da educação, respectivamente. Ademais, afirmamos e reafirmamos que é uma pedagogia que não está pronta e acabada, mas que se produz dialeticamente no movimento histórico e social. Uma Pedagogia que reúne sujeitos do mundo e que se fortalece nas relações dialógicas por eles promovida. Viva os 90 anos da Pedagogia da Alternância, viva os 50 anos da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

# 03 NOV Primeiro dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância

# MESA 01

# RELATORIA

# Conjuntura Política, Social, Econômica e Climática e os desafios da/para Educação e Agricultura Familiar Camponesa

Nina Valéria de Araújo Paixão

## ABERTURA E MÍSTICA

O seminário teve início com uma mística composta pela entrada de elementos simbólicos da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância (PA) e dos movimentos sociais campesinos, ao som da música "Educação do Campo". Em seguida, foi exibido um vídeo em celebração aos 90 anos da Pedagogia da Alternância no mundo e aos 56 anos da PA no Brasil.

## SAUDAÇÕES E PRONUNCIAMENTOS INICIAIS

**Presidente do MEPES – Darci Schaefer:** Darci Schaefer deu as boas-vindas aos participantes e autoridades, destacando o Governador Renato Casagrande e o Secretário de Agricultura, Bergoli. Enfatizou o apoio do governo estadual ao fortalecimento do MEPES no Espírito Santo.

**Presidente da AIMFER – Matias Lestani (Argentina):** Destacou a relevância internacional da Pedagogia da Alternância, com foco especial na América Latina.

**Sócio-fundador do MEPES – João Martins (91 anos):** Relatou com emoção a fundação da primeira Escola Família Agrícola da América Latina, em Olivânia, ao lado do Pe. Humberto Pietrogrande. Ressaltou que, há 60 anos, o grande desafio era o acesso ao crédito; hoje, a maior dificuldade é a sucessão no campo, que requer jovens qualificados, polivalentes e comprometidos com o cuidado da "casa comum" frente às crises climáticas.

**UNEFAB – Simone Almeida:** Afirmou que as EFAs formam não apenas técnicos, mas cidadãos comprometidos. Ressaltou a importância do evento para o alinhamento entre as regionais.

**Representante da família de Pe. Humberto Pietrogrande – Sra. Helena:** Fez a leitura de carta enviada pelo prefeito de Pádua (Itália), destacando o papel transformador da Pedagogia da Alternância na formação da juventude rural.

## PRONUNCIAMENTOS DAS AUTORIDADES

**Prefeito de Domingos Martins:** Apontou os atributos ambientais e agrícolas do município e destacou a importância da escola em Pedagogia da Alternância de ensino fundamental local. Aproveitou para reforçar a demanda por uma escola de ensino médio em PA.

**Bispo de Cachoeiro, Dom Luiz**: Mencionou o engajamento do Papa Francisco com movimentos sociais e sua referência aos "poetas sociais".

**Secretário Estadual de Educação**: Enfatizou a parceria exitosa com o MEPES, ressaltando a qualidade da educação ofertada e o caráter de instituição privada de interesse público.

**Secretário de Agricultura**:Pontuou o compromisso do governo Casagrande na valorização dos professores.

**Reitora do IFES**: Afirmou que a discussão sobre PA representa uma importante reflexão sobre educação territorialmente comprometida e transformadora.

**Superintendente do MDA:** Destacou o empenho do governo federal no fortalecimento da Educação do Campo.

**Deputados e Deputadas - Dary Pagung, João Coser, Iriny Lopes e Helder Salomão:** reforçaram a importância histórica e política do MEPES, destacando a inclusão da PA na LDB e a luta por sua manutenção.

**Governador do Estado – Renato Casagrande:** Destacou a rede de parceiros do MEPES e o papel das pastas de Educação, Agricultura e Ciência e Tecnologia. Relembrou figuras históricas como João Martins e Pe. Humberto, reforçando a importância das parcerias.

**ASSINATURA DE PARCERIA**

Foi firmado acordo entre ADERES, Governo do Estado e Incaper, seguido de confraternização com lanche. Após o intervalo, houve apresentação das entidades e fala dos patrocinadores: Banestes e ADERES.

## PALESTRA PRINCIPAL

Tema: Pedagogia da Alternância: Fortalecimento da Agricultura Familiar Camponesa em um Contexto de Crises Climáticas

Felipe Pomuncheng, do MEPES, apresentou o palestrante Prof. Dr. Paulo Cesar Scarin, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFES. O palestrante iniciou sua abordagem discutindo o sistema capitalista, a hegemonia e o imperialismo, destacando que esses modelos se sustentam na violência, na exploração e na destruição. Para ele, manifestações como racismo, machismo e outras formas de opressão não são consequências, mas sim fundamentos estruturais desse sistema, tornando impossível qualquer noção de paz dentro dessa lógica hegemônica que se intensificou no século XX.

Segundo o professor Paulo, com base em reflexões de Milton Santos, vivemos uma confusão entre cidadania e consumismo. Como afirmou, “somos cidadãos imperfeitos e consumistas mais que perfeitos”. Ele ressaltou que precisamos questionar nossas ilusões — de cidadania, de progresso, de crescimento e até de sustentabilidade — que se configuram como farsas dentro da lógica capitalista. Para o palestrante, não é o capitalismo que está em crise, mas sim o mundo e a humanidade, sendo o principal problema nossa adesão acrítica às crenças e promessas desse sistema.

Ao aprofundar seu tema, Paulo destacou que a análise de conjuntura, para a Geografia, é fundamentalmente uma análise geopolítica. Assim, não é possível interpretar conjunturas sem observar as forças em disputa, que atravessam a educação, a cultura e até a formação de crianças e jovens. Entre os principais atores dessas disputas, ele apontou: (1) os países economicamente mais poderosos do mundo — EUA, China, Japão — ressaltando a grande diferença entre G7 e G20; (2) as grandes corporações, que concentram riquezas superiores às de mais de 100 países; (3) o crime organizado; e (4) empresas ligadas às matrizes energéticas, mineração, petróleo, gás e agronegócio, citando o caso de diretores de grandes conglomerados, como a JBS, interferindo em políticas fiscais dos EUA. O palestrante provocou a reflexão: quem realmente domina o mundo — os Estados ou as forças concentradoras de riquezas?

E mais: quem influencia a produção de ultraprocessados, a expansão dos agrotóxicos e outras práticas nocivas — os governos ou as empresas que lucram com isso?

Apesar da gravidade do cenário, Paulo destacou que não podemos permanecer no derrotismo. Entre as maiores forças globais — Brasil, Índia, China, EUA, Indonésia — cerca de 50% da população vive no campo, e grande parte dessas pessoas está inserida na agricultura camponesa, sendo muitas delas jovens. Para o professor, isso é um elemento central para pensar a utopia do campo.

Ele defende que a utopia moderna foi urbana, mas esse modelo já se esgotou, e as escolas do campo têm muito a ensinar ao mundo. Contudo, segundo ele, essas escolas e movimentos são constantemente boicotados, dificultando a construção das alianças necessárias — como uma eventual união política latino-americana. Paralelamente, o campo sofre o avanço acelerado do agronegócio, marcado pelo desmatamento, uso intensivo de agrotóxicos, sementes transgênicas, especulação fundiária, violência contra povos originários, posseiros e mulheres, além da destruição dos biomas. Paulo afirmou que não existe transição energética real — apenas aumento descontrolado de todas as matrizes — e que a vida cotidiana se tornou um espaço permanente de disputa diante de uma economia destrutiva. Diante disso, o palestrante apresentou 13 caminhos para a ação e a resistência:

(1) reconhecer que estamos na linha de frente das resistências;

(2) compreender que não existe luta de classes sem luta e sem organização;

(3) enfrentar a desigualdade — questionando como é possível haver fome se pr duzimos tanto alimento — e recolocar a reforma agrária e a distribuição de riquezas na agenda;

(4) fortalecer a solidariedade com as pautas dos movimentos, lembrando que nenhum palmo de terra foi entregue às comunidades quilombolas no ES e que povos indígenas seguem sendo desterritorializados;

(5) promover educação popular que vá além do simples letramento;

(6) defender a luta pela paz;

(7) garantir a proteção urgente da natureza, já que o planeta não suporta mais o atual modelo econômico;

(8) discutir seriamente a utopia do decrescimento;

(9) colocar em pauta a agroecologia e a alimentação saudável;

(10) promover o empoderamento das mulheres, dos jovens e dos territórios;

(11) fortalecer a discussão política;

(12) confiar nos instrumentos de luta, como escolas, partidos e sindicatos;

(13) construir ideias alternativas, utopias e novos horizontes de futuro, retomando nossa capaidade de imaginar possibilidades reais de transformação.

Após a apresentação, iniciaram-se as perguntas de Eleandro (EFA de Pinheiros), Baiano (Goiás) e Francisca (UNEFAB). Os questionamentos abordaram temas como o modelo econômico chinês, o Estado em disputa, quais alte nativas temos dentro desse cenário e como reavivar movimentos sociais atualmente adormecidos. Em resposta, o professor mencionou seu colega Elias Jabour, estudioso da China, para afirmar que, apesar do discurso desenvolvimentista, a China não se diferencia de outros países em relação aos impactos destrutivos e não apresenta soluções que rompam com a lógica capitalista. Segundo ele, o diferencial da China está mais na forma como se relaciona internacionalmente do que em questões de preservação. Ressaltou ainda que mesmo governos progressistas precisam ser contestados, citando, como exemplo, a contradição presente em debates da COP-30 sobre exploração de petróleo em nome do desenvolvimento.

Quanto à dormência dos movimentos, Paulo afirmou que busca inspiração e

energia nas bases: quando está em “baixo astral”, ele não vai ao shopping, mas sim ao campo, aos assentamentos e às EFAs — espaços onde encontra

vitalidade e reafirmação da luta, pois é ali que surgem as brasas capazes de reavivar os movimentos sociais.

Quanto à dormência dos movimentos, Paulo afirmou que busca inspiração e energia nas bases: quando está em “baixo astral”, ele não vai ao shopping, mas sim ao campo, aos assentamentos e às EFAs — espaços onde encontra vitalidade e reafirmação da luta, pois é ali que surgem as brasas capazes de reavivar os movimentos sociais.

MESA 01

# CONJUNTURA POLÍTICA, SOCIAL, ECONÔMICA E CLIMÁTICA E OS DESAFIOS DA/PARA EDUCAÇÃO E AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA

**Hugo Centurión Cárdenas.**
Conselho AIMFR, promotor de CEFFA na Amazônia com comunidades originarias - Peru

Muy buenas tardes a los organizadores y participantes en este Seminario Internacional de la Pedagogía de la Alternancia y su contribución a la formación y el desarrollo de las comunidades. Soy Hugo Centurión, de Perú, y voy a compartir una labor que estamos desarrollando con familias de la etnia shawi. En primer lugar, presentaré el contexto de las Unidades Productivas Agrarias del país, alguna información sobre la Amazonía, donde desarrollamos esta experiencia, para centrarme después en la labor que, desde los CEFFA, se desarrolla con adolescentes y jóvenes de la etnia shawi y con sus familias.

El Perú es un espacio muy heterogéneo, y esto se refleja también en las unidades productivas. Esta heterogeneidad también está dada por las condiciones del territorio con una franja costera, donde las unidades productivas agrícolas generalmente son tierras de cultivo, y donde el espacio andino y la Amazonía, además de espacios de cultivo, tienen áreas de bosque, tienen áreas de monte, y también tienen áreas de protección.

Mi país vive en una economía que tiene predisposición a la explotación de los recursos naturales, generando su degradación y pérdida. Y a la par, aun cuando se han desarrollado políticas para mejorar la seguridad alimentaria, éstas no son posibles, porque si uno destruye la fuente de los alimentos, es difícil que se pueda lograr seguridad alimentaria en estas familias que tienen alta precariedad, no solamente por la poca área que tienen para generar alimentos, sino también por las condiciones de producción de estas áreas. No tienen acceso a fuentes de riego, dependen mucho de las lluvias, sus tecnologías son limitadas, su acceso al mercado también. Entonces, tenemos en el espacio rural una configuración de condiciones que llevan a la pobreza de las familias. Un aspecto que estamos viendo es que ante esta precariedad productiva hay una alta migración de los varones hacia espacios laborales medianamente lejanos, entonces hay una asunción de las mujeres tanto en la gestión de las unidades productivas, así como en la toma de decisiones. Lo que representa un trabajo agregado y a sus tareas de reproducción de la familia.

¿Qué pasa en la Amazonía? La Amazonía, para Perú, para el ciudadano peruano, es un espacio nuevo. Hace algunas décadas se hicieron las carreteras y por ello la sociedad peruana mantiene ciertos mitos sobre este espacio, desde su homogeneidad hasta considerar que el habitante ancestral es un freno para el desarrollo. Ya hemos visto un genocidio de pobladores hermanos indígenas por parte de un gobierno. Y esto no va a cambiar, porque decíamos que hay un criterio político de extraer todo lo que es posible, aun cuando los recursos naturales sean afectados. Este espacio de la Amazonía está perdiendo significativo territorio de bosques. El espacio más cercano a las áreas conectadas, generalmente están incorporadas en la agricultura de la exportación de café, de cacao, de palma, de palmito, y otras en la producción de alimentos para las grandes urbes del país. Y, generacionalmente, los migrantes, ya en cuarta generación, están desarrollando agricultura en nuevas áreas, como en la Selva Baja, donde era común, las familias

ancestrales tener sus alimentos. Una expresión habitual de ello es una familia que abandona un espacio de producción de alimentos o para el mercado, como es el plátano, hace una nueva área mediante la tumba, roza y quema, y deja que el área anterior se repueble de vida de forma natural para recuperar su fertilidad. Pero esto, con el crecimiento poblacional, por crecimiento endógeno o por la migración cada vez mayor, el bosque va desapareciendo y generando una serie de situaciones que veremos más adelante. Hay una gran preocupación, sobre todo en los estratos académicos sobre si ya estamos llegando a un punto de inflexión, o sea que ya no se va a recuperar la Amazonía. Las propias familias, los hermanos de las etnias, generalmente migran dentro del territorio y por eso los hermanos shawi, que tradicionalmente estaban asentados en el distrito de Balsapuerto y en distritos cercanos de la región Loreto, ahora aparecen en la región de San Martín o cercanos a la región de Ucayali, buscando proteína. Los hermanos shawi son una de las 44 etnias, la quinta con mayor número de localidades, son 185 comunidades, muy relacionadas con el bosque. Se dice que es una persona, que es una familia que es se mimetiza en el bosque, sabe mucho del bosque. Sin embargo, su bosque, su territorio, está convirtiéndose en una zona abierta. ¿Qué está pasando con los alimentos? Un estudio, hace poco, determinó que la mujer gestante es la que está perdiendo más con la pérdida del bosque. Con la pérdida del bosque se ha incrementado el número de madres gestantes sin pareja. La pareja provee la proteína y ahora muchos hogares tienen a la mujer como el jefe de hogar. Entonces ya no hay el varón, que en la cultura es el proveedor de proteína. El alimento común es el mazato (bebida fermentada elaborada a base de yuca, arroz, maíz, avena o piña). Muchas veces es el único alimento y cuando hay ocasionalmente la caza de un animal en el monte o la pesca en el río, pues se socializa el consumo, ya se están perdiendo las técnicas de conservación de alimento, porque es tan poco lo que se tiene que conservar, que es mejor compartirlo en la comunidad, en grupos cada vez menos numerosos, porque tampoco alcanzan las prendas para el consumo, pero se mantiene todavía esta diferenciación donde grupos de varones adultos tienen preeminencia en el uso de la proteína frente a las mujeres y a los niños. Percibimos todavía expresiones diferentes de los estadios socioeconómicos y ambientales como la colecta, o sea, la sumisión del hombre al medio natural, la caza o el estado de depredador, una incipiente domesticación de alimentos, sobre todo aves menores y algunos cerdos. Una transición hacia la agricultura a través de la huerta y la incursión en cultivos relacionados con el mercado, como es el cacao, por el incremento del valor del producto, pero sin el conocimiento para llevar adecuadamente. Y cuando hablamos de industria y urbanización, estos estadios son espacios a los cuales el adolescente joven o adulto va de las comunidades a buscar recursos para completar la canasta.

Cuando se iniciaron los CEFFA hace 10 años, el distrito que alberga a las comunidades shawi era uno de los 15 distritos más pobres del país. La población generalmente no había ido a la escuela o no había concluido los niveles básicos. La desnutrición crónica es muy alta, se mantiene todavía muy alta. La tasa de

analfabetismo también es significativa, sobre todo en las mujeres, que bordea el 70% de mujeres adultas. La tasa de mortalidad infantil, que no ha bajado, está bordeando el 30%. En un territorio donde en 23 años se considera que se va a duplicar la población, con el consecuente efecto en los recursos naturales. Llegaron los CEFFA, que ahora atienden 36 comunidades, están en cuatro lugares, y se establecieron nuevas relaciones entre la escuela y la comunidad. Esto favoreció la integración de las familias en la gestión de la escuela, en la formación de los estudiantes, en acompañar espacios de innovación a las actividades comunes, lográndose a la par una mejora de la infraestructura, una mejora del equipamiento, dotación de vestimenta y calzado, una mejora de las unidades productivas, formativas, innovativas en la comunidad. Con lo cual, la población estudiantil, en cinco años desde el inicio de la mejora de la infraestructura, se ha visto incrementada en más del 60%, pero, sobre todo, el acceso de las niñas a nivel secundario es muy significativo. Hemos pasado del 20% a estar casi a la par con los varones que acceden al sistema educativo.

Esto es importante porque es muy común antes del CEFFA, o en los primeros años del CEFFA, entregar a las niñas de 12, 13 años en matrimonio. Ahora las niñas tienen un espacio de cuidado, un espacio donde pueden comenzar a soñar en vidas diferentes a las que han tenido las anteriores generaciones.

En un estudio que se hizo sobre cómo perciben los actores de la educación en alternancia el servicio prestado, pues ellos están muy contentos porque valoran que la formación está relacionada a las experiencias de vida propias de los chicos. Chicos que llevan innovaciones a las viviendas, como por ejemplo estudiantes que con herramientas caseras se construyen una mesa, porque las viviendas no tienen mobiliarios y no tienen separaciones, no hay privacidad. Pero desde la vía de la escuela se está cambiando también la vida de la familia. Y otro aspecto muy importante para la integración de los adolescentes, de los jóvenes y de las familias con los otros sectores de la sociedad es mejorar las condiciones higiénico-sanitarias a nivel de la persona, de la familia, de la comunidad. Hábitos de higiene que le van a permitir integrarse, uso de muebles, como las mesas, las sillas, las bancas, mejores condiciones para los estudios cuando están en la alternancia laboral.

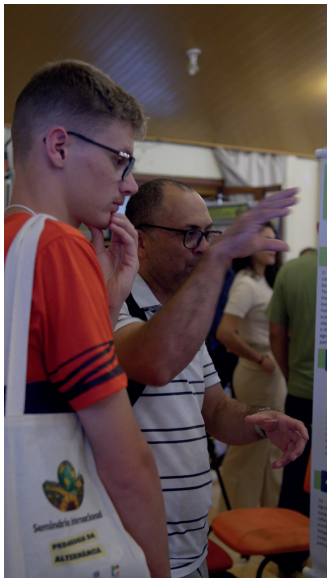
Tenemos grandes retos. Los niveles de aprendizaje son bajos. Son bajos porque la ingesta de proteína en la etapa de gestación, en los primeros años y a lo largo de la vida, es baja. Entonces los estudiantes que acceden al nivel secundario generalmente no saben la tabla de multiplicar o no comprenden lo que leen, condiciones básicas para mejorar sus aprendizajes. Esto también los lleva al desencanto. Por ello, repetir y abandonar los estudios es muy frecuente en el segundo, tercero o cuarto año. A pesar de las condiciones que la residencia da a los estudiantes respecto a su vida en la familia, pues en algún momento entran en una situación desasosiego y optan por abandonar la escuela. Y los niveles de transitabilidad del egresado, por esto que acabo de decir, los niveles de

aprendizaje bajos, tampoco son significativos. O sea, el sueño de ir a la universidad no se va logrando. Solamente el 8% de los egresados están en el siguiente nivel de estudios. Pero, sobre todo, transformar el territorio implica incrementar los niveles económicos de la familia, asegurar los alimentos. Y esos son retos que la escuela, el CEFFA, está tomando en cuenta. Desde hace tres años hemos incorporado en la curricula el Sistema Agroforestal, la Agroforestería Asociacional que busca contribuir a la estabilidad ecológica a través de mayor sombra, control de erosión, diversificación de ingresos y de alimentos, sobre todo que conserva los medios. Lo que procuramos es que vuelvan los paisajes, el paisaje del bosque, un paisaje estructurado en función de las necesidades de las familias, un bosque que sostiene la crianza de aves, que sostiene la crianza de cerdos, que provee alimentos a lo largo del año, un sistema que sobre todo transforme a los chicos. Dos estudiantes que gestionan su SAF (Sistema Agroforestal), y lo van a gestionar por cinco años, que dialogan, gestionan la información, usan las matemáticas, usan la física, y que aprenden nuevas técnicas que transfieren a las familias. Cada vez más tenemos a las escuelas con este sistema, y desde las escuelas tenemos a las familias transformando su medio.

Muchas gracias.

04 NOV

# Segundo dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância



# MESA 02

# RELATORIA

# O Processo Formativo da Pedagogia da Alternância: Impactos e Resultados dos CEFFAs nos Territórios nestes 90 Anos

Júlia Helmer Brum

Nágila Scarpa

A manhã iniciou com serração nas montanhas capixabas, e a linda vista da Pedra Azul emoldurava o encontro. Após o café da manhã, os participantes se reuniram no saguão do hotel, deslocando-se, às 8h10, para a tenda, onde ocorreu a mística de abertura. Ao som de violão e vozes que entoavam canções de resistência e luta dos povos tradicionais, negros e campesinos, homens e mulheres entraram trazendo flâmulas, bandeiras de suas escolas e movimentos sociais, além da bandeira do Brasil, representando a diversidade de sua fauna e flora.

De forma simbólica, um globo terrestre foi erguido e, sobre ele, fitas coloridas foram fixadas, representando a conexão que a Pedagogia da Alternância estabelece entre povos e territórios do mundo.

A abertura foi conduzida por Raysa, representando a Universidade Federal do Espírito Santo, e Jailson, representante de outro grupo parceiro. Ambos deram as boas-vindas aos presentes e convidaram para a mesa principal do evento, intitulada "O processo formativo da Pedagogia da Alternância: Impactos e resultados dos CEFFAs nos territórios nestes 90 anos", mediada pela professora Janinha Gerke.

## COMPOSIÇÃO DA MESA

A mesa contou com a presença de Patrick Guess, Jordi González-García, Ricardo Ixén-Sipac e Pedro Puig-Calvó e Janinha Gerke, representantes de diferentes países e experiências na Pedagogia da Alternância, demonstrando a amplitude e diversidade da pesquisa internacional.

Patrick Guess, pedagogo e comunicador francês, mestre em Educação, iniciou sua fala agradecendo à AIMFR pela oportunidade de participar do evento e destacou que, para ele, o termo "pedagogia" é limitado diante da amplitude e complexidade da Alternância, preferindo chamá-la de sistema de formação em alternância.

Na sequência, Ricardo Ixén Sipac, doutorando em Pesquisa Educacional pela Universidade de San Carlos (Guatemala), mestre em Inovação Educacional e coordenador do Centro de Pesquisa e Formação em Educação Alternativa na América Central, apresentou a metodologia da pesquisa internacional. O estudo envolveu 13 países (Brasil, Argentina, Espanha, Guatemala, Canadá, Itália, Honduras, Moçambique, Portugal, Camarões, Filipinas, Colômbia e outros), buscando compreender as impressões dos sujeitos da Pedagogia da Alternância — alunos, ex-alunos, famílias, professores e comunidades.

Jordi González-García, doutor em Educação pela Universidade de Vic (Espanha) e secretário-geral da AIMFR, aprofundou os resultados e análises comparativas entre os países. Ele ressaltou que foram aplicados 6.929 questionários válidos, adaptados para quatro grupos de participantes (alunos, educadores, colaboradores e atores sociocomunitários), traduzidos para cinco idiomas (espanhol, francês, inglês, português e italiano), e em muitos locais aplicados manualmente devido à limitação de acesso à internet.

## RESULTADOS E PILARES DA PESQUISA

A pesquisa se estruturou nos quatro pilares da Pedagogia da Alternância

1. Abordagem Pedagógica (Alternância): O processo de ensino- aprendizagem parte das experiências de vida dos alunos. A alternância entre tempos escola e comunidade favorece o sucesso formativo e o protagonismo juvenil.

2. Formação Integral: Valoriza a relação entre teoria e prática, o atendimento personalizado e o desenvolvimento de competências técnicas, críticas e sociais, formando jovens capazes de agir em suas comunidades.

3. Associação Local: Envolve pais, famílias, empresas e instituições locais. Apesar da importância reconhecida, ainda há fragilidades na participação efetiva dos atores adultos, indicando necessidade de fortalecimento da gestão participativa.

4. Desenvolvimento Local e Territorial: Mostrou que os CEFFAs contribuem para o empreendedorismo rural, o fortalecimento das raízes locais e a geração de oportunidades de vida digna nos territórios.

Os resultados revelaram grande expressão da Pedagogia da Alternância no Brasil, Argentina, Espanha e Guatemala, mesmo diante dos desafios enfrentados em países como a Itália e Moçambique, onde o número de escolas é reduzido, mas o legado da alternância permanece vivo entre egressos e comunidades.

## A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A professora Janinha Gerke, docente da Universidade Federal do Espírito Santo(UFES), destacou que o relatório internacional apresenta constatações e recomendações, não análises interpretativas, por se tratar de um informe público dos dados coletados.

Ela enfatizou que a Pedagogia da Alternância no Brasil está fortemente vi culada à Educação Popular e à Educação do Campo, sendo a educação popular a principal força que fertiliza a alternância.

O tema “Pressupostos da PA no Brasil” mostrou que a pesquisa foi de natureza quali-quantitativa, buscando compreender os aspectos objetivos e subjetivos da formação. Observou-se alto nível de satisfação pessoal e de acesso à educação, porém baixo engajamento político entre egressos, o que chama atenção para a necessidade de fortalecer o papel da escola na formação sociopolítica e cidadã.

## DEBATES E QUESTIONAMENTOS

Durante o debate, foram levantadas questões relevantes:

▪ Alternância no Ensino Superior: Patrick destacou que, na França e no Canadá, todas as universidades já ofertam cursos em alternância, mas que o desafio é financeiro, com recursos concentrados no ensino superior e pouca valorização da educação profissional.

▪ Formação de Monitores: A professora Janinha enfatizou o grande desafio da alta rotatividade e da falta de formação continuada. Afirmou que ser educador do campo e da alternância é uma profissionalização militante, exigindo formação permanente e coletiva. O êxito da formação não está apenas na técnica, mas no sucesso de vida dos jovens.

▪ Situação da França: Patrick relatou que, apesar de ser o berço da Pedagogia da Alternância, a França enfrenta problemas econômicos que afetam as EFAs. O sistema é financiado pelo Ministério da Agricultura, e cada associação local é responsável por contratar e pagar seus monitores — o que, segundo ele, "coloca o poder de decisão nas mãos de quem paga".

## SÍNTESE FINAL

O encontro reafirmou o papel transformador da Pedagogia da Alternância na formação de sujeitos críticos, técnicos e comprometidos com seus territórios. A pesquisa e as falas dos participantes evidenciam que os CEFFAs continuam sendo "escolas da vida", unindo saberes acadêmicos e comunitários, e fortalecendo a educação como resistência, pertencimento e emancipação.

MESA 02

# AS CONTRIBUIÇÕES DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFA) NA PERSPETIVA DOS SEUS PROTAGONISTAS: RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO INTERNACIONAL

**Ricardo Ixén-Sipac.**
Doutorando em Educação. Mestre em Inovação Educativa. Pesquisador na EFPEM-Univerdidad de San Carlos, Guatemala. Coordenador de Inovação Educativa no Instituo CRIIA. Coordenador do CIFAC.

**Jordi González-García.**
Doutor em Educação. Secretario Geral da AIMFR. Diretor de Investigação do Instituto CRIIA. Professor da Universitat de Barcelona.

Apresentamos uma síntese analítica dos principais resultados de uma inve tigação internacional promovida pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) e a Fondation Ondjyla, e desenvolvida pelo Grupo Internacional de Investigação e Reflexão sobre Alternância (GIIRA) e o Instituto CRIIA, realizada em 13 países e envolvendo 6.929 questionários válidos junto de estudantes, ex-alunos, pessoal pedagógico e colaboradores dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A partir da informação disponibilizada, analisam-se as contribuições percecionadas pelos vários atores, estruturadas em torno dos quatro pilares da formação por alternância nos CEFFA: a associação local, a formação integral, o sistema pedagógico e o desenvolvimento territorial.

**Elementos da Alternância e estrutura da pesquisa**

Os CEFFA constituem, desde há décadas, um modelo pedagógico e organizacional singular, orientado para a articulação entre escola, família, comunidade e meio socio-profissional. A Alternância, enquanto sistema formativo que integra períodos de aprendizagem escolar e experiências práticas em contexto real, tem sido considerada um instrumento particularmente eficaz para conciliar formação académica, desenvolvimento humano e territorial, e inserção profissional.

A investigação apresentada permite, pela primeira vez, uma visão comparada e de grande amplitude geográfica sobre o impacto dos CEFFA. Os dados recolhidos em Peru, Argentina, Brasil, Colômbia, Guatemala, Honduras, Canadá, Portugal, Espanha, Itália, Moçambique, Camarões e Filipinas e outros, junto das quatro diferentes categorias de participantes, possibilitam compreender de forma mais aprofundada as perceções sobre o funcionamento e a relevância deste modelo educativo.

Segundo Puig-Calvó (2006), o sistema pedagógico da Alternância assenta em quatro pilares fundamentais: 1) a associação local, 2) a formação integral, 3) o dispositivo pedagógico e 4) o desenvolvimento do território. Estes quatro eixos serviram igualmente como referência para a análise dos resultados do inquérito internacional.

O estudo recolheu dados junto de estudantes, ex-alunos, pessoal pedagógico e colaboradores, permitindo um panorama plural das perceções associadas ao impacto dos CEFFA. A diversidade dos respondentes e dos países participantes constitui uma vantagem metodológica significativa, reforçando a consistência e representatividade dos resultados.

**A Associação Local como estrutura de governança participativa**

O primeiro pilar analisado refere-se à Associação Local, entidade que tipicamente integra famílias, profissionais, empresas, instituições e autoridades locais. Os dados revelam que, na ótica dos vários atores:

- A Associação Local contribui para a promoção ativa do CEFFA;

- Permite implementar um modelo de gestão participativa, envolvendo diretamente a comunidade;
- A participação de pais, empresas e entidades diversas favorece o êxito da formação.

Este envolvimento comunitário constitui um elemento central para compreender a sustentabilidade dos CEFFA. A corresponsabilização dos vários membros da comunidade garante maior adequação entre a oferta formativa e as necessidades reais da região, fortalecendo a pertinência social da instituição.

**Formação Integral: desenvolvimento técnico, humano e profissional**

Um dos aspetos mais valorizados pelos participantes refere-se à formação integral, entendida como a articulação entre desenvolvimento pessoal, profissional e de projeto de vida. De acordo com os resultados:

- ação contribui significativamente para a construção do projeto de vida dos estudantes;
- o acompanhamento personalizado fomenta o desenvolvimento pessoal e social;

**Os CEFFA permitem adquirir competências técnicas e práticas necessárias ao desempenho profissional.**

A prioridade dada ao acompanhamento individualizado é, segundo os inquiridos, um fator decisivo para promover autonomia, responsabilidade e maturidade nos jovens. Este enfoque humanista distingue os CEFFA de modelos educativos mais convencionais.

**O sistema pedagógico da Alternância**

A Alternância é amplamente reconhecida pelos participantes como um m canismo eficaz para promover o êxito formativo, devido à articulação estre ta entre atividades escolares e experiências no meio socio-profissional. De acordo com os dados apresentados, a maioria dos inquiridos considera que:

- a organização da formação por Alternância favorece de forma clara o sucesso dos estudantes;
- a formação baseia-se na experiência de vida dos jovens, valorizando saberes prévios e contextuais;
- a relação entre estudo e trabalho contribui diretamente para a consolidação do percurso formativo.

As respostas evidenciam uma forte concordância com estas afirmações, demonstrando que os CEFFA conseguem integrar, de modo harmonioso, prática e teoria. Esta característica constitui um dos traços mais distintivos do modelo e explica o seu impacto duradouro na vida dos estudantes e ex-alunos.

**Desenvolvimento local e territorial**

O quarto pilar da Alternância evidencia o papel dos CEFFA no desenvolvimento socioeconómico e territorial. As respostas recolhidas apontam que:

- os CEFFA criam vínculos sólidos com o meio socio-profissional;
- contribuem para o arraigamento local, incentivando os jovens a permanecer e atuar no próprio território;
- apoiam a criação e melhoria de empreendimentos e empresas locais.

Assim, para além do impacto individual nos estudantes, os CEFFA produzem efeitos estruturais que beneficiam a comunidade, reforçando a capacidade produtiva, a inovação e a coesão social.

**Considerações finais**

A investigação confirma que os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância têm um impacto altamente positivo, multidimensional e reconhecido pelos próprios protagonistas do processo educativo. Os resultados indicam que o modelo contribui para:

- melhorar significativamente o êxito académico e vital dos estudantes;
- fortalecer o tecido comunitário e promover formas participativas de gestão;
- apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional através de uma for mação integral;
- impulsionar o desenvolvimento territorial, económico e social.

O estudo constitui uma referência importante para investigadores, decisores políticos e profissionais da educação interessados em compreender e fortalecer modelos educativos que conciliam qualidade pedagógica, inclusão social e desenvolvimento comunitário.

**Referência**

Gagnon, C., Franco Morales, F., González-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., Ixén-Sipac, R. (2025). Las Contribuciones de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) desde la perspectiva de sus prota gonistas. Una investigación en 13 países. Serviprensa. https://cdi.digi talgrow.org/item/2876?s=

MESA 02

# O PROCESSO FORMATIVO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: IMPACTOS E RESULTADOS DOS CEFFAS NOS TERRITÓRIOS NESTES 90 ANOS

**Janinha Gerke**
Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Departamento de Educação, Política e Sociedade. Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação.

## Palavras Iniciais

O trabalho que aqui apresentamos é apenas uma pequena parte da pesquisa intitulada "As contribuições do sistema pedagógico dos centros educativos familiares de formação por alternância (CEFFAs) no Brasil, na perspectiva dos seus protagonistas", realizada no período de 2020 a 2023, que objetivou, precipuamente, conhecer e/ou reconhecer as percepções dos sujeitos da Pedagogia da Alternância acerca dos processos formativos produzidos pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Em função dos limites de apresentação e de escrita, foram selecionados apenas alguns aspectos que julgamos relevantes de modo a garantir a socialização do trabalho e, em especial, de anunciar que a pesquisa na sua totalidade se encontra disponível em relatório técnico, em publicação digital e impressa para ampla distribuição. Desse modo, nas linhas que estruturam este texto, apresentamos inicialmente nossas concepções sobre a Pedag gia da Alternância; os objetivos da pesquisa, metodologia e sua abrangência em território nacional e internacional; e, por fim, alguns resultados.

## Pressupostos da Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil, temos compreendido a Alternância como uma Pedagogia que é trabalhada entre os tempos e espaços ocorridos no âmbito escola e/ou da universidade e o reconhecimento dos tempos e espaços vividos na comunidade e /ou meio socioprofissional, ambos como lugares do processo educativo para estudo, investigação, aprendizagem e ação, que devem ocorrer de forma integrativa, amalgamados e numa relação de reciprocidade (Gerke e Foerste, 2019; Benísio, 2019; Begnami, 2019). Essa pedagogia, tanto pela sua origem como pela sua finalidade, vem ao encontro dos debates da Educação do Campo e por esse motivo é trabalhada como organizadora de experiências na educação básica em escolas do campo e na educação superior, em especial nos cursos de formação docente (Antunes-Rocha et al, 2010, Molina e Sá, 2010, Silva, 2010, Gerke de Jesus, 2011).

Destarte, compreendemos também que a Pedagogia da Alternância, situa-se nos espaços e tempos da resistência e da perseverança, nasce da articulação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e da organização dos agricultores na busca por um processo formativo que conciliasse as aprendizagens dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao trabalho, às suas necessidades cotidianas, construindo nos jovens o sentimento de pertença às suas raízes históricas, culturais e econômicas produzidas na lida com a terra nos diferentes territórios.

Com interfaces da Educação Popular e Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância em território brasileiro assume contornos políticos e pedagógicos, colocando no centro da formação o sujeito estudante e/ou educando, com uma formação crítica ao modelo capitalista de organização social e de produção. Nesse sentido, coloca-se como uma pedagogia progressista, com uma práxis para a sustentabilidade (Caliari, 2002) e formação integral.

**Sobre a pesquisa**

Como objetivo precípuo da investigação, espera-se ter alcançado result dos que possam oportunizar uma reflexão crítica acerca da trajetória formativa dos CEFFA no Brasil e de reunir elementos políticos, pedagógicos e administrativos que possam subsidiar a luta por políticas públicas de criação, manutenção e aperfeiçoamento do trabalho e, ainda: Descrever as práticas e impactos do sistema pedagógico de formação por alternância realizado nos diferentes CEFFAs; Fazer um inventário dos modos de participação nas associações de base locais (famílias, pais, comunidade, empresas, autoridades) do CEFFAs e seus impactos; Descrever as práticas e impactos da formação integral dos jovens, diferenciando os efeitos segundo o gênero; e Identificar as práticas e seus impactos implementados pelo CEFFAs para promover o desenvolvimento local e territorial.

No que se refere à metodologia, fez-se uso da pesquisa quali-quantitativa (Gamboa, 1995; Flick, 2004), buscando a conciliação entre ambas como oportunidade de pensar a Alternância em seus aspectos objetivos e subjetivos. A participação das escolas na pesquisa se deu por adesão voluntária. Houve um movimento de divulgação da pesquisa, nos meses de agosto de 2020 a março de 2021, com a realização de palestras informativas online junto às regionais e com envio de informativos às escolas. A coleta de dados ocorreu entre os meses de abril a setembro de 2021. Os questionários foram aplicados no período de abril a setembro de 2021, em meio ao contexto de pandemia. Após a aplicação deles, os dados foram compilados pela Universidade de Sherbrooke e devolvidos ao Brasil para apuração dos questionários válidos. Para a validação dos questionários adotou-se o critério estab lecido pela equipe internacional, que definiu um número mínimo de 05 (cinco) páginas respondidas.

| Sujeitos da pesquisa | n de respostas | resposta validadas | % validação |
|---|---|---|---|
| Ex-alunos | 1.124 | 549 | 48,8% |
| Pessoal pedagógico | 1.071 | 498 | 46,5% |
| Colaboradores | 1.151 | 444 | 38,5% |
| Estudantes | 986 | 587 | 59,5% |

Tabela 1. Número de respostas validadas por grupo de sujeitos participantes

Este estudo abrangeu 13 países (Argentina, Brasil, Canadá, Colômbia, Peru, Guatemala, Honduras, Camarões, Moçambique, Filipinas, Itália, Portugal e Espanha), em quatro continentes. No Brasil, alcançou as 5 regiões e; 53 CEFFAs de Ensino Médio Técnico profissionalizante vinculados à UNEFAB, conforme mapa:

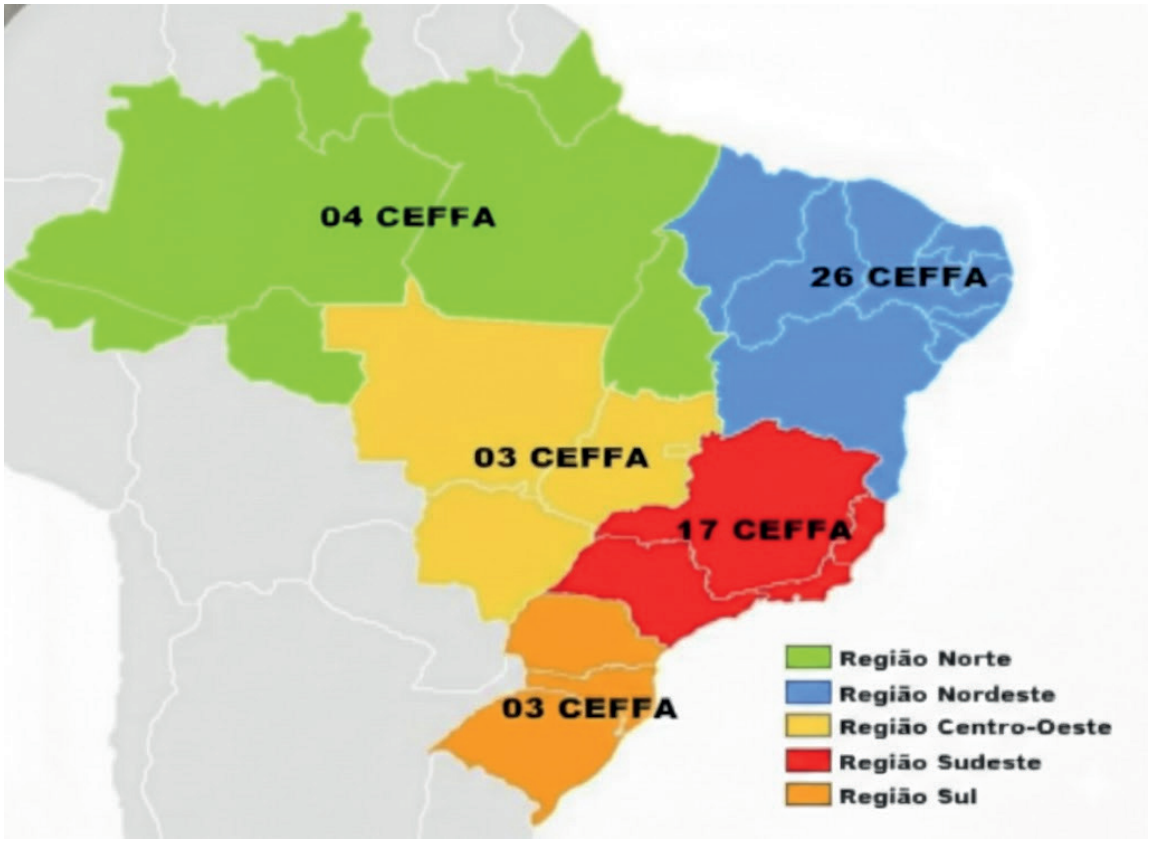



Figura 1. Mapa com a distribuição quantitativa de CEFFAs participantes

**Sobre os sujeitos da pesquisa e alguns resultados**

Os sujeitos da pesquisa são pertencentes a quatro grupos: Ex-alunos ou egressos dos CEFFAs; Pessoal Pedagógico (monitores-educadores-professores); Colaboradores (famílias e parceiros da formação); e Estudantes do último ano do Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

| Ex- alunos | | Frequência | Porcentagem (%) |
|---|---|---|---|
| Válido | Mulher | 264 | 48,1 |
| | Homem | 285 | 51,9 |
| | Total | 549 | 100,0 |

Tabela 2. Percentual de participação por sexo de ex-alunos.

| Pessoal pedagógico | | Frequência | Porcentagem (%) |
|---|---|---|---|
| Válido | Mulher | 272 | 54,6 |
| | Homem | 226 | 45,4 |
| | Total | 498 | 100,0 |

Tabela 3. Percentual de participação por sexo do Pessoal Pedagógico.

| Colaboradores | | Frequência | Porcentagem (%) |
|---|---|---|---|
| Válido | Pai ou mãe de família | 294 | 66,2 |
| | Responsável pela alternância | 29 | 6,5 |
| | Tutor familiar | 42 | 9,5 |
| | Outro | 78 | 17,6 |
| | Total | 443 | 99,8 |
| Omisso | Sistema | 1 | 0,2 |
| Total | | 444 | 100,0 |

Tabela 4. Percentual de participação por sexo dos colaboradores.

| Estudantes | | Frequência | Porcentagem (%) |
|---|---|---|---|
| Válido | Mulher | 272 | 54,6 |
| | Homem | 226 | 45,4 |
| | Total | 498 | 100,0 |

Tabela 5. Percentual de participação por sexo dos estudantes.

**Alguns Resultados e Algumas Reflexões[2]**

A pesquisa focou nos quatro pilares dos CEFFAs: Formação Integral, Desenvolvimento Territorial Local, Associação e Pedagogia da Alternância. Os resultados e reflexões se restringem a essas categorias.

Em relação ao CEFFA e à Pedagogia da Alternância, realizar o curso e estudar nessa escola representa para os quatro grupos de respondentes o acesso à formação escolar para o trabalho, devidamente reconhecida pelo estado, uma preparação para o futuro, uma satisfação pessoal (estudantes e egressos), como também constitui a única escola com essa especificidade formativa na região. Os quatro grupos de respondentes também convergem na compreensão de que a divisão de 50% em cada um dos tempos é a mais adequada à formação, favorecendo a aprendizagem. Na perspectiva dos respondentes a relação teoria e prática, especialmente no que se refere à aplicação no âmbito do campo e/ou da prática na propriedade dos conhecimentos, favorece a formação do estudante. Nessa perspectiva, inferimos que a alternância possibilita, pela sua dinâmica integrativa de espaços e tempos, essa relação.

No que se refere ao CEFFA contribuir para o engajamento político no território, apenas 40,6% dos estudantes respondentes concordam plenamente e os demais

[2] Os resultados na integra podem ser encontrados em GERKE, J. BENÍSIO, J. D. As contribuições do Sistema Pedagógico dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil na perspectiva dos seus protagonistas. Informe de Investigação. Grupo Internacional de Investigação e Reflexão sobre a Alternância (GIIRA). Disponível em https://mepes.org.br/documentos/CPN/CEPEDOC/RELATORIO-FINAL-BR-2024.pdf

grupos orbitam em torno de 51,5%. A formação para atuação na Pedagogia da Alternância foi assumida como necessária e é realizada por 83,9% do pessoal pedagógico, o que ratifica a importância do trabalho formativo docente realizado pela Unefab e por suas regionais.

Há um consenso entre os quatro grupos de respondentes sobre a importância da associação local para o desenvolvimento do CEFFA. Contudo, há, na perspectiva dos egressos, uma percepção sobre a ausência de um maior comprometimento com esse trabalho. Identificamos 15 CEFFAs, no universo da amostragem investigada, que não possuem uma associação devidamente legalizada, o que para além dos prejuízos políticos e pedagógicos, traz dificudades em relação à gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, bem como no estabelecimento de parcerias interinstitucionais.

A formação integral, na percepção dos quatro grupos de respondentes, é objetivada e trabalhada pelo CEFFA, porém alguns aspectos se sobressaem a outros. Há um reconhecimento de uma formação técnica e profissional conciliada com a produção de saberes interpessoais, voltados para a sustentabilidade e para o crescimento pessoal. Por outro lado, há uma atribuição menor de concordância em relação a uma formação integral que oportunize aprendizagens para o trabalho com artesanato e/ou música, para o uso de novas tecnologias e para gerir o estresse. A convivência no CEFFA, na percepção de todos os grupos, favorece o crescimento pessoal do estudante.

A formação trabalhada pelo CEFFA é um diferencial em relação ao ensino regular e os jovens a buscam, mesmo tendo que percorrer distâncias, como evidencia o dado relativo aos Km entre casa e escola. Um percentual de 49,9% percorre entre 20 a mais de 120 km para estudar no CEFFA. Identificamos também que 81,7 % dos estudantes ao concluírem o curso serão habilitados em agropecuária.

Há um reconhecimento por parte de todos os grupos de respondentes que o CEFFA contribui para aquisição de emprego/trabalho; e identificamos que 60% dos estudantes ao finalizarem o curso procurarão um trabalho, como também mais da metade dos respondentes prosseguirá com os estudos, o que revela a capacidade do CEFFA na possibilidade de inserção no mundo do trabalho como também na continuidade da formação em nível superior.

Do ponto de vista dos egressos, vimos uma significativa relevância do CEFFA na vida das mulheres, no acesso à educação formal e na participação no território. Em menor grau, os respondentes avaliaram a contribuição do CEFFA na introdução de novos serviços e/ou empreendimentos no território. A questão da tecnologia como necessária também à formação e ao trabalho, é percebida pelos respondentes como um ponto frágil; O CEFFA contribui para a permanência do jovem no território; e O CEFFA, na percepção de todos os quatro grupos de respondentes tem um papel importante na defesa ambiental e soberania alimentar.

Considerações

A Pedagogia da Alternância em terras brasileiras nasceu como um projeto na contramão de uma pedagogia tradicional e de um modelo produtivo que expulsava homens e mulheres camponeses de seus territórios. Ao longo de seus 56 anos podemos afirmar que a Pedagogia da Alternância se consolidou e atualmente se constitui como possibilidade organizativa e formativa da educação infantil à pós-graduação, devidamente reconhecida pelo estado e pelos sujeitos, sendo, portanto, patrimônio da educação brasileira (Gerke e Santos, 2019). Nesse sentido, é imperioso registrar que a sua construção enquanto "Uma Pedagogia" se deu pautada nos princípios de sua gênese (Granereau, 2020), como também no encontro com a Educação Popular e, mais recente, nos enredamentos da Educação do Campo, pela via da pesquisa, reflexão e transformação de seus fazeres, com vistas a transgredir os modos convencionais e inovar ao encontro das pautas que têm no horizonte uma educação para a transformação de pessoas, da sociedade e do mundo.

A pesquisa que realizamos se constituiu num marco importante de toda essa trajetória, tanto pelo envolvimento de um número significativo de CEFFA, quanto pelos dados que obtivemos para pensar, tensionar e propor. Os dados, como já afirmados pertencem aos CEFFA e aos demais pesquisadores e estudiosos que sobre eles desejem se debruçar. Sabemos que no movimento histórico que nos enreda a relação com o inacabamento é propulsora das ações de aperfeiçoamento, nesse sentido, acenamos na direção de que os dados contidos nesse informe possam se constituir em elementos para o fortalecimento dos CEFFA existentes e para criação de outros, diante da potência identificada. Quanto aos aspectos considerados pelos respondentes como de baixo impacto, entendemos ser imprescindível a análise em contexto e o investimento para o seu aperfeiçoamento.

Por fim, este foi um trabalho que exigiu um fôlego intenso dos seus investigadores, como também dos aplicadores, coordenadores dos CEFFA e sujeitos participantes. Ainda temos muitos limites para a realização de uma pesquisa com tamanha abrangência, fato constatado a partir do número de questionários validados, o que também é um dado da investigação. Porém, diante da importância do trabalho com a Pedagogia da Alternância não podemos nos furtar à prática da pesquisa, compreendendo-a como fundamental no aperfeiçoamento de nossos saberes e fazeres.

**Referências**

Antunes-ROCHA, M. I. Et Al. Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção. In. MOLINA, M. (Org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

Begnami, J. B. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo:

limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

Benísio, J. D. Currículo da Escola Família Agrícola: entre o programa oficial e o plano de estudo. 163 f. Dissertação. Mestrado profissional em Educação do Campo.

PPGEducampo, Centro de Formação de Professores – CFP. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. UFRB, Amargosa, 2023.

CALIARI, R. O. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. Lavras, MG: UFLA, 2002.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Santos filho, J. C.; Gamboa, S. S. (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GERKE DE JESUS, J. Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

GERKE, J.; Foesrte, E. A pesquisa na Formação por Alternância: Desvelando Caminhos e Cunhando Novas Utopias. In: Foerste, E. et al (Org.). Pedagogia da Alternância, 50 anos em terras brasileiras: Memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

GRANEREAU, A. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância. In Oliveira, E. G. de; Neto, E. A. A.; (Orgs.). Tradução de Mânfio, A. J.; Fassini, A.Burghgrave, T. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GUTIÉRREZ-SIERRA, A. El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. 2023. https://www.tesisenred.net/handle/10803/689504#page=1

SÁ, L. M. MOLINA, M. C. Políticas de Educação Superior no Campo. In. Molina, M.(Org.). Educação do Campo e Pesquisa II. Questões para Reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

SILVA, L. H. Concepções e Práticas de alternância em Educação do Campo. In Revista FCT. UNESP.BR, 17(18), 180-191, 2010.

MESA 02

# MINHA CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

**Patrick Guès.**
Delegado Geral da “Fondation des Maisons Familiales Rurales dans le monde”.

**Introdução: uma experiência vivida**

Senhoras e senhores,

Há 46 anos estou engajado nas Maisons Familiales Rurales (CEFFA), onde experimentamos uma outra forma de formar os jovens, por meio da pedagogia da alternância. Para nós, a escola não se limita às paredes da sala de aula: ela se conecta à família e ao mundo do trabalho. A experiência profissional torna-se um instrumento de aprendizagem; a responsabilidade e a curiosidade dos jovens são estimuladas, e o diálogo com os adultos de seu entorno se enriquece. Essa abordagem global desenvolve competências técnicas, sociais e humanas, preparando para a vida, e não apenas para um ofício.

Hoje, desejo compartilhar com vocês a ideia de que a alternância, pensada em sua totalidade, pode transformar a educação e contribuir para o desenvolvimento das comunidades.

**As origens: aprender na vida e pela vida**

No início, os primeiros CEFFA foram fundados por pais agricultores com o apoio do padre da aldeia. Suas ideias pragmáticas, baseadas no bom senso camponês, eram simples: relacionar os estudos com uma experiência profissional vivida, unir o saber à vida, a inteligência à ação, a teoria à prática. Eles decidiram, em uma tarde de verão de 1935, que o aprendizado se faria na vida e pela vida, com o envolvimento das famílias. Os pais seriam atores da formação, abrindo suas propriedades para os filhos. E, para evitar o isolamento, os jovens passariam parte do tempo na Maison Familiale Rurale, em regime de internato: um espaço de abertura, socialização e emancipação.

Os pioneiros compreenderam o essencial: formar é aproximar o adolescente de seu meio, dando-lhe ao mesmo tempo a distância necessária para compreendê-lo. Eles inventaram uma pedagogia moderna antes de seu tempo, uma alternância entre trabalho e reflexão, ação e análise, enraizamento e abertura.

**A pedagogia da alternância: mais que uma fórmula, uma filosofia**

Aos poucos, esse sistema foi se estruturando, em diálogo com as pedagogias ativas de Freinet, Cousinet e Dewey, integrando as pesquisas de Piaget sobre a adolescência. Progressivamente, os CEFFA definiram seus próprios princípios:

- Partir da experiência profissional real do jovem,
- Relacionar os saberes gerais e profissionais,
- Levar em conta o contexto sociocultural,
- Organizar a formação em torno de um plano de estudos e de um plano de formação,
- Incentivar a pluridisciplinaridade e a cooperação.

A alternância, portanto, não é um slogan nem uma receita milagrosa: é uma pedagogia em si. Ao contrário da escola tradicional, onde o aluno vive três vidas separadas - escolar, familiar e social-, a alternância recompõe uma unidade educativa: a educação é um todo.

**Implementar a alternância: ferramentas e ambiente educativo**

Com o tempo, os CEFFA desenvolveram ferramentas específicas: o Plano de Estudos (Guia de Pesquisa, pesquisa de campo), a Colocação em Comum (partilha em grupo, comparação de observações), Visitas de Estudo, fichas pedagógicas, planos anuais de formação... Mas o sucesso da alternância também depende de um contexto educativo bem pensado: a vida em internato, a responsabilidade coletiva, as atividades em grupo, a mobilidade, a participação na vida da escola, as atividades culturais. Sem essa vida educativa, a alternância seria apenas um dispositivo técnico. Os CEFFA compreenderam que não se educa apenas a inteligência, mas a pessoa inteira -em suas dimensões afetiva, social, moral e cultural.

**O papel do formador: um acompanhante do crescimento**

A alternância transforma profundamente o papel do formador. Ele não "dá aula": ele acompanha, escuta, faz conexões. Considera a pessoa em sua globalidade, reconhece o valor primordial da experiência vivida. Aceita compartilhar a função educativa com outros adultos -pais, mestres de estágio, dirigentes associativos. Ele encarna uma ética humanista. Numa Maison Familiale Rurale, o formador não ensina apenas um saber: ele ajuda o jovem a se construir.

**As virtudes da alternância: aprender, crescer, construir-se**

Em que se baseia o sucesso da formação por alternância?

Três razões principais:

1. **O trabalho como motor da aprendizagem.** Freinet já dizia: "É em seu trabalho, através e por meio dele, que o homem aprende, reflete, julga e ama." Em situações reais, os jovens tornam-se protagonistas, ganham confiança, dão sentido aos estudos e adquirem um estatuto.

2. **Um acelerador de maturidade**. A alternância confronta o jovem com acomplexidade da vida: horários, responsabilidades, autonomia, erros, sucessos. Forja a personalidade e faz crescer.

3. **Uma escola do vínculo.** Ela restabelece o diálogo entre o jovem, sua família, seu tutor de práticas e seu formador. Juntos, formam uma comunidade educativa a serviço de um mesmo projeto.

Essa pedagogia do real permite que cada um se construa profissional, social e humanamente.

**Outra visão da educação**

A alternância não se reduz a uma resposta às necessidades de emprego. Ela é um conceito educativo global, baseado na união dos contrários: produção e formação, trabalho manual e intelectual, teoria e prática, projeto pessoal e engajamento coletivo.

Ela renova:

- Os métodos de aprendizagem: a prática precede a teoria, o questionamento precede o saber.
- As relações educativas: todos os atores cooperam em pé de igualdade.
- O papel dos formadores: já não são apenas professores, mas acompanhantes de crescimento.
- A própria educação: uma educação global, aberta, humana, enraizada no real e voltada para o mundo.

**A alternância, uma terceira via**

Parafraseando Vladimir Illich, não seria possível integrar a escola à sociedade? Não seria possível imaginar uma terceira via, baseada num sistema educativo centrado na realidade -um conceito que ultrapassa tanto as correntes pedagógicas centradas nos programas e nos professores quanto as centradas na criança, como nas pedagogias ativas? As primeiras atendem bem aos 35% de alunos com capacidades imediatas de abstração, mas deixam muitos outros para trás. E, no entanto, continuam as mais difundidas, talvez porque sejam as mais fáceis de gerir e controlar. As segundas invertem a perspectiva, colocando a criança no centro do processo formativo, de modo que o programa e o professor se adaptem a ela. Mas a escola ativa tende a fabricar um real simplificado dentro da própria escola. A corrente da pedagogia centrada na realidade, que inspira minha visão da alternância, vai além dessa segunda abordagem.

Ela leva em conta:

- A globalidade da criança, do adolescente ou do adulto em formação, com suas características físicas, intelectuais, afetivas, sociais, suas capacidades e trajetória de vida;
- O ambiente escolar: o grupo de classe, as finalidades, as características materiais, organizacionais e pedagógicas da instituição, as formas de relação com os professores;
- O meio familiar, social, profissional, cultural e ambiental que constitui a“escola da vida”, aquela que nos forma, nos constrói sem que percebamos, e nos permite expressar e desenvolver nossas potencialidades, tanto mais eficazmente quanto mais esses elementos interagem, se confrontam, se reforçam e se estimulam.

Essa concepção da educação me parece interessante porque induz uma dinâmica de mudança através da juventude e com duplo impacto: sobre os adultos que os acom-

panham e, consequentemente, sobre os territórios que os abrigam. Podemos, assim, imaginar uma escola que integre uma tripla ambição:

- Assegurar a educação e a formação dos jovens e, mais amplamente, de todos os adultos que os cercam;
- Contribuir para o desenvolvimento do território, num espaço concreto: o vilarejo, a cidade, o bairro, o país, a região;
- Favorecer a aquisição de referências identitárias e participar da construção da pessoa em todas as suas dimensões.

Mas são necessárias algumas condições:

1. **A vontade de levar em conta a dimensão territorial.** É preciso acreditar na importância da base identitária representada pelo território, compreender que seus atores e a escola não são opostos e que podem trabalhar juntos.

2. **A capacidade de inovação.** Apesar das evoluções, a escola continua sendo uma estrutura rígida, presa a marcos institucionais. É preciso permitir que inove, que articule tempos de aprendizagem, ambiente e interesse coletivo; que vá a campo realizar observações, estudos, experimentações; que se desloque para encontrar outros; que conduza entrevistas com os parceiros da vida social e econômica local; que proponha atividades reais de produção, suportes de transformação pessoal, como bem sabem fazer os pedagogos da alternância.

3. **O compartilhamento das questões educativas e pedagógicas.** A escola precisa apoiar-se em um diálogo ampliado, numa mobilização social ampla. Como fazer interagir pessoas com diferentes status nos processos de aprendizagem? Como colocar o aprendiz em papéis diversos, rompendo com sua função passiva de aluno? Como torná-lo cidadão, trabalhador, estudante ao mesmo tempo? Como envolvê-lo em iniciativas coletivas? A educação dos jovens não acontece apenas na sala de aula. Como articular, então, a diversidade dos tempos educativos da criança e dos adultos que a cercam? A coeducação, ainda que o termo não seja o mais belo, está na base do processo. É preciso um vaivém permanente entre a educação formal e a informal. Além disso, cada pessoa deve ser vista não como um indivíduo isolado dentro de um grupo, mas como membro de uma comunidade em interação. Não há evolução do meio se ele não progride junto, o que implica compartilhar projetos de futuro.

4. **Uma didática baseada no meio de vida e nos saberes populares.** Quem se lembra daquele pequeno professor deficiente, o grande Célestin Freinet, que em sua aldeia nos Alpes Marítimos, perto de Nice, enviava seus alunos para estudar o meio em vez de confiná-los em sua ensolarada sala de aula! Uma das dificuldades da formação está em ensinar disciplinas relacionadas à vida dos jovens. A lição só é válida, dizia Roger Cousinet, se for uma resposta. Não poderíamos repensar os “saberes” escolares em ligação com a vida cotidiana e familiar? Não se trata de prender o jovem em seu ambiente, mas de superá-lo a partir do concreto.

5. **Professores atentos.** Na perspectiva que desenvolvo aqui, a formação de professores é um verdadeiro desafio. A competência disciplinar e o diploma não são os únicos critérios. Precisamos de formadores com aptidões de acompanhamento, de parteira de projetos, que saibam apoiar-se no ambiente como fonte permanente de recursos para a formação, que conheçam seu território e tenham o desejo de contribuir para seu desenvolvimento.

6. **Processos de socialização fora da escola.** A escola não fará tudo. Se não soubermos reinventar movimentos de educação popular que prolonguem a vida escolar e preparem para a responsabilidade, nada será possível. Não se trata de nostalgia dos acampamentos escoteiros, mas de propor atividades lúdicas e educativas que preparem, tanto quanto a escola, para a cidadania e a vida em comunidade.

7. **Um projeto político ambicioso.** Vocês compreenderam, ou espero que sim, que o modelo de desenvolvimento que proponho se baseia em uma sociedade ativa e numa dinâmica local. Trata-se de mobilizar as comunidades de base em torno de uma ética cidadã, de uma governança compartilhada e da coesão social. Trata-se de encontrar afinidades, conexões e interesses comuns para construir um projeto educativo ao mesmo tempo global, local e territorial.

**Conclusão: uma educação viva e impertinente**

A alternância não é um rio tranquilo, exige engajamento, rigor e cooperação. Mas é, sem dúvida, uma das mais belas respostas aos desafios do nosso tempo. Ela carrega em si as sementes de uma profunda renovação da escola: uma escola que conecta em vez de separar, que desperta em vez de impor, que prepara não apenas para um ofício, mas para a vida. A alternância é uma educação viva, exigente e impertinente, uma educação que faz crescer os jovens e as sociedades.

O conceito da alternância: o único que valerá e permanecerá de pé nos próximos anos, pois a inteligência artificial transformará o acesso ao conhecimento e destruirá o ofício de professor. Puf! Acabaram-se os licenciados, os mestres, os doutores, desaparecidos, evaporados!

Que venha a alternância generalizada!

Agradeço a atenção de todos.

# MESA 3

# RELATORIA

# Pedagogia da Alternância em Diversas Realidades: Resultados a partir da Expansão

Marília Gaigher

Fernanda Venturin

## ABERTURA DA MESA

O educador Francisco fez a abertura do encontro, apresentando-se como militante da pedagogia da alternância há 37 anos, destacando seu papel como educador socialista e coordenador pedagógico da Articulação Agroecológica da Sefaz. Ressaltou que o objetivo da mesa é refletir sobre a Pedagogia da Alternância em diferentes contextos e compreender seus resultados e desafios frente à expansão, observando sempre o aspecto histórico, político e estratégico desse movimento educativo.

Francisco convidou a educadora Fernanda Rocha, o educador João Batista Begnami e o colega Pedro Calvo Puig para contribuir com suas experiências, ressaltando a importância da partilha de vivências na construção coletiva do conhecimento.

## EXPOSIÇÃO DA EDUCADORA FERNANDA PLÁCIDO ROCHA

A educadora Fernanda Rocha iniciou sua fala cumprimentando os presentes e afirmando seu orgulho em ser educadora militante da Pedagogia da Alternância, mesmo não tendo sido aluna de escolas familiares rurais. Ela destacou que essa pedagogia forma não apenas estudantes, mas também educadores, famílias e movimentos sociais, sendo um instrumento de transformação social.

### Contexto Histórico da Educação do Campo em Jaguaré

Fernanda apresentou a trajetória da educação do campo no município de Jaguaré (ES), enfatizando o surgimento das escolas comunitárias rurais e a luta das famílias agricultoras pela permanência dos filhos no campo, com acesso à educação de qualidade.

Na década de 1970, a expansão do agronegócio (principalmente o plantio de eucalipto e cana-de-açúcar) provocou o êxodo rural e o deslocamento de famílias agricultoras. Diante disso, as comunidades locais se organizaram para criar escolas comunitárias que atendessem as especificidades do campo.

Em 1989, com a eleição de uma gestão municipal de caráter popular (do Partido dos Trabalhadores), foi criado um ambiente propício à valorização da educação rural. A partir desse momento, lideranças comunitárias, sindicatos e a Escola Família Agrícola de Jaguaré articularam a criação das primeiras escolas comunitárias, iniciando suas atividades em 1990 nas comunidades Girassol e São João Bosco. Essas escolas atendiam jovens de 12 a 18 anos, oferecendo da quinta à oitava série, com base na Pedagogia da Alternância, que conciliava os períodos de estudo na escola e no campo.

### Consolidação e Avanços

A partir dos anos 2000, foi criado o Programa de Valorização da Educação Rural de Jaguaré (PROVER), baseado em experiências da Bahia e adaptado à realidade local, com o apoio do pedagogo Flávio Moreira. Esse programa consolidou o uso da ficha pedagógica, planos de estudo, visitas técnicas, rodas de conversa, e o envolvimento das famílias e comunidades como parte essencial do processo educativo.

Com o tempo, o programa passou a atender também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ampliando o número de estudantes e garantindo o direito à educação pública de qualidade no campo. Atualmente, cerca de 600 estudantes estão matriculados nas escolas do programa.

**Estrutura e Organização**

O setor de Educação do Campo de Jaguaré está estruturado da seguinte forma:

- Educação Infantil: Coordenada por Neusa.
- Anos Iniciais: Coordenados por Fernanda Rocha.
- Anos Finais: Coordenados por Graziele.

A equipe pedagógica atua em parceria com a Sefaz (Secretaria de Formação e Acompanhamento da Alternância), garantindo assessoria pedagógica, formações continuadas e articulação com universidades públicas, especialmente a UFES.

**Resultados e Experiências Pedagógicas**

Fernanda apresentou diversas experiências desenvolvidas nas escolas comunitárias:

- Projetos de Agropecuária desde a Educação Infantil.
- Trabalhos sobre meio ambiente e sustentabilidade (ex: coleta seletiva, hortas escolares).
- Valorização da cultura local, como danças típicas (maneiro-pau) e festas comunitárias.
- Auto-organização estudantil e mística pedagógica, fortalecendo a identidade camponesa.
- As escolas comunitárias de Jaguaré são hoje referência no município, tanto em infraestrutura quanto em qualidade pedagógica.

**Desafios Atuais**

Entre os desafios enfrentados, a educadora destacou:

- Falta de profissionais formados para atuar na educação do campo.
- Fechamento de escolas rurais menores devido à migração de famílias e reorganização territorial.
- Necessidade de ampliação das creches no campo, garantindo o direito das famílias trabalhadoras.
- Formação continuada de educadores e equipes técnicas, com enfoque na militância pedagógica e compromisso com o projeto educativo popular.

Apesar das dificuldades, o município tem avançado em políticas públicas e mantido o compromisso com a educação do campo como direito e conquista social.

**Parcerias e Articulação Regional**

A Sefaz tem desempenhado papel fundamental no acompanhamento pedagógico, na formação de educadores e na articulação política com universidades e movimentos sociais, como o MST. Os encontros de formação e os fóruns pedagógicos têm contribuído para fortalecer a identidade e a continuidade do projeto municipal.

**Considerações Finais**

A experiência relatada por Fernanda Rocha evidencia que a Pedagogia da Alternância é uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a valorização da vida no campo. As escolas comunitárias de Jaguaré representam 35 anos de resistência e construção coletiva, assegurando que a educação rural seja pensada pelos e para os camponeses, unindo conhecimento científico, saber popular e militância.

Fernanda encerrou sua fala reafirmando que:

"Ser educador no campo é ser militante, é estar em constante formação e lutar por um projeto de educação que respeite a vida, a terra e as pessoas."

**Encerramento**

O mediador agradeceu a participação da educadora e dos demais convidados, destacando a relevância da partilha de experiências para a consolidação da Pedagogia da Alternância em todo o país.

## EXPOSIÇÃO DO EDUCADOR PEDRO PUIG-CALVÓ

**Introdução e contextualização**

O participante iniciou sua fala mencionando que ao longo do tempo, o sistema educativo brasileiro passou por grandes desafios, perdendo parte de sua credibilidade, mas também incorporando inovações significativas.

Declarou falar em espanhol, por ser sua língua materna, e ressaltou a importância do diálogo intercultural entre os países latino-americanos, observando que, muitas vezes, o português e o espanhol compartilham semelhanças conceituais, mas diferem em nuances e expressões que podem gerar diferentes interpretações.

**Educação transformadora e papel da Pedagogia da Alternância**

O palestrante enfatizou que a educação deve ser transformadora, conforme proposto por Paulo Freire, e que esse princípio é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos, especialmente no mundo agrário e rural. Em sua análise, o contexto global atual — marcado por tensões políticas entre grandes potências, como Estados Unidos, Rússia e China — reforça a necessidade de construir barreiras

éticas e solidárias e de promover uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e comunitário.

Destacou que a Pedagogia da Alternância tem um papel fundamental nesse processo, por articular teoria e prática, campo e escola, conhecimento e vida real, sendo um instrumento de transformação e fortalecimento das comunidades rurais.

**Filosofia humanista e o papel central da pessoa**

O participante defendeu que toda prática educativa deve ter como centro a pessoa humana, e não os extremos ideológicos. Argumentou que tanto a filosofia humanista quanto a pedagogia da alternância partem do mesmo princípio: educar para a autonomia, o respeito e a dignidade.

Afirmou que o desenvolvimento deve ser entendido como um processo integral — social, econômico, cultural e espiritual — e que a alternância, ao combinar formação escolar e vivência comunitária, permite o florescimento de todas as dimensões humanas.

**A alternância como metodologia ativa de aprendizagem**

O palestrante destacou os pilares da alternância educativa, que considera fundamentais:

- A articulação entre tempo escola e tempo comunidade;
- A construção do conhecimento a partir da realidade do jovem, da família e território;
- O estímulo à criatividade, à inovação e à autonomia dos estudantes;
- A promoção da interdisciplinaridade e da aprendizagem prática.

Explicou que, quando cursou o mestrado, teve contato com o conceito de paradisciplinaridade, que propõe a superação das fronteiras rígidas entre disciplinas, integrando saberes científicos e práticos em prol da formação integral.

**Desenvolvimento comunitário e diversificação das atividades**

Relatou experiências inspiradoras observadas na Europa e na América Latina, especialmente em escolas rurais da França e da Itália, onde a formação por alternância permitiu que comunidades inteiras se reinventassem, criando novas atividades econômicas e sociais:

- Oficinas de mecânica e turismo rural;
- Pequenas indústrias de transformação alimentar (doces, queijos, pães);
- Espaços de lazer e cultura voltados à comunidade local.

Essas práticas demonstraram que a formação não agrícola também pode florescer

no meio rural, contribuindo para a diversificação econômica, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida. O palestrante ressaltou que a agricultura continua sendo a base da vida rural, mas que é preciso ampliar o horizonte formativo dos jovens, oferecendo oportunidades em outras áreas, sem romper com suas origens.

**Juventude rural e projeto de vida**

Abordou a importância de valorizar o jovem rural, reconhecendo suas potencialidades e sonhos. Segundo o palestrante, os processos educativos devem incentivar os jovens a permanecer no campo, desenvolvendo projetos de vida sustentáveis e socialmente relevantes. Destacou que o fortalecimento da economia local e da autonomia dos territórios rurais depende de jovens criativos, inovadores e comprometidos com o desenvolvimento comunitário. A alternância educativa é, portanto, uma ferramenta de emancipação e permanência no campo.

**Crítica à educação puramente teórica**

O palestrante criticou o modelo tradicional de ensino, excessivamente teórico e distante da realidade, afirmando que "não se pode formar para o campo sem pisar na terra".

Defendeu a integração entre escola, família e comunidade, e alertou que as decisões pedagógicas devem ser tomadas com a participação das famílias e dos movimentos sociais, pois somente assim a educação pode responder às necessidades concretas dos territórios.

**Criatividade, tecnologia e ética**

O palestrante fez uma reflexão sobre os desafios da era digital e da inteligência artificial, reconhecendo seu potencial, mas advertindo sobre o risco de desumanização. Afirmou que a tecnologia deve ser uma ferramenta a serviço da vida e da comunidade, e não um instrumento de manipulação. Ressaltou que professores e educadores precisam manter senso crítico diante das novas tecnologias, garantindo que o processo formativo continue centrado na pessoa humana e em valores éticos e solidários.

**Exemplos internacionais e perspectivas de futuro**

Compartilhou exemplos de experiências europeias nas quais escolas em alternância funcionam de forma integrada a economias locais, operando 24 horas, em turnos rotativos, e envolvendo famílias e estudantes em todas as etapas do processo produtivo e educativo.

Destacou que esse modelo — ao unir formação técnica, cidadania e gestão comunitária — inspira-se no princípio da autossuficiência local e na corresponsabilidade entre escola e comunidade.

**Considerações finais**

Encerrando sua fala, o participante reforçou que a Pedagogia da Alternância deve

ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento integral das pessoas e dos territórios, conciliando conhecimento, prática, inovação e solidariedade.

Defendeu a necessidade de:

- Impulsionar a organização comunitária e fortalecer a participação das famílias;
- Integrar dimensões econômica, ecológica e cultural nos projetos educativos;
- Valorizar o papel dos educadores como mediadores da transformação social;
- Formar pessoas críticas e éticas, capazes de enfrentar os desafios da modernidade sem perder suas raízes.

## EXPOSIÇÃO DO EDUCADOR JOÃO BATISTA BEGNAMI

### Saudação e contextualização inicial

O palestrante iniciou sua fala destacando a importância de estabelecer uma conexão com os debates ocorridos no dia anterior, especialmente com as contribuições do professor Paulo. Em seguida, expressou cumprimentos aos presentes, representando- os por diferentes segmentos:

Cumprimentou agricultores e agricultoras, tomando como referência o "camponês guerreiro e lutador Jonas", com quem teve longa convivência, e estendendo o cumprimento a sua esposa, Cecília, ressaltando a importância de reconhecer igualmente a presença das mulheres, frequentemente esquecidas nas menções públicas.

- Em nome de Felipe, cumprimentou os monitores e monitoras;
- Em nome de Pedro, saudou os irmãos e irmãs vindos do exterior;
- Em nome de Helena, jovem estudante de Marilândia, cumprimentou os estudantes e jovens presentes.

O palestrante destacou que o projeto educativo em questão é complexo e coletivo, envolvendo professores, monitores, jovens, famílias, parceiros institucionais e movimentos sociais, além do poder público. Ressaltou a importância da articulação de todos esses atores na construção e implementação de um projeto educativo transformador.

### Trajetória pessoal e formação

Em seguida, o palestrante apresentou um breve relato de sua trajetória pessoal e profissional, mencionando sua origem em Minas Gerais e sua atuação, desde 1993, no movimento que trabalha com a Pedagogia da Alternância. Contou que descobriu essa pedagogia naquele período e decidiu seguir nela até a aposentadoria,

destacando o sentimento de realização com essa caminhada.

Relatou ter realizado especialização em Pedagogia da Alternância, momento em que, juntamente com o professor Marco Moreira, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso intitulado "Fundamentos da Pedagogia da Alternância", enfrentando inicialmente certa resistência por parte de docentes universitários que concebiam a alternância apenas como metodologia, e não como sistema educativo ou princípio pedagógico.

O palestrante mencionou também a importância de leituras de autores como Paulo Freire, Xavier e Edgar Morin, que contribuíram para a compreensão da Pedagogia da Alternância como uma pedagogia complexa, articulada ao pensamento latino-americano e ao contexto histórico dos movimentos sociais do campo.

**Experiência no ensino superior e pesquisa**

Durante o doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o palestrante investigou a implementação da Pedagogia da Alternância nos cursos superiores brasileiros, especialmente aqueles criados a partir do programa Procampo (2007–2008).

Relatou que, ao iniciar a pesquisa, enfrentou uma certa decepção, pois constatou que, em algumas universidades, a alternância não era efetivamente praticada — sendo muitas vezes substituída por uma "formação por alternância", sem as mediações didáticas e o envolvimento comunitário característicos da pedagogia.

A professora Isabel Collis Rocha, orientadora do doutorado, apontou que a Pedagogia da Alternância é uma construção histórica dos movimentos sociais do campo e que, portanto, a universidade deveria reconhecer essa origem, sem simplesmente se apropriar do termo. Essa reflexão levou o(a) palestrante a compreender que a aplicação da alternância em diferentes contextos exige mediações pedagógicas concretas — como a participação das famílias, a gestão compartilhada e a vivência comunitária.

**Análises e críticas**

O palestrante destacou que, tanto nas escolas de alternância quanto nas universidades, há dificuldades em operacionalizar integralmente os princípios da pedagogia, devido a limitações de financiamento, formação docente e infraestrutura.

Apontou como problema recorrente a ausência de visitas às famílias e comunidades, etapa essencial para garantir o vínculo entre teoria e prática. Em contrapartida, relatou experiências positivas em Minas Gerais, em parceria com o Instituto Federal, onde as visitas pedagógicas foram retomadas, resultando em maior sensibilidade dos professores à realidade dos estudantes.

Também destacou que, nas universidades, as experiências de alternância assumem diferentes denominações — como alternância educativa, alternância pedagógica, formação por alternância ou formação em alternância — o que revela uma

polissemia conceitual e o enfraquecimento da identidade do movimento da Educação do Campo. Propôs a necessidade de construção de um conceito comum e unificador de "formação por alternância", que contemple as diferentes experiências, sem descaracterizá-las.

**Relação com a Educação do Campo**

O palestrante observou que há, historicamente, certa confusão entre o movimento da Pedagogia da Alternância e o movimento da Educação do Campo. Embora compartilhem origens camponesas e princípios de transformação social, são movimentos distintos, com histórias e referenciais teóricos próprios.

Enquanto a Pedagogia da Alternância se estrutura a partir da participação familiar e comunitária, a Educação do Campo se vincula fortemente à luta pela terra e à permanência das populações rurais no território, inspirando-se em referenciais do socialismo e na pedagogia freireana. O palestrante defendeu que ambos os movimentos mantenham suas especificidades, mas construam aproximações colaborativas.

**Avanços e desafios atuais**

Entre os avanços recentes, o palestrante destacou a Resolução nº 1/2023 do MEC, que, pela primeira vez, reconhece a Pedagogia da Alternância na educação básica e estabelece diretrizes para a formação superior em alternância. Trata-se, segundo ele(a), de um marco importante na consolidação do conceito e de suas bases legais.

Como desafios, apontou:

- a necessidade de mais pesquisas sobre a alternância no ensino superior;
- o fortalecimento dos princípios e mediações didáticas específicas;
- a ampliação do diálogo entre universidades e movimentos sociais;
- a construção de um entendimento comum sobre o conceito de alternância.

**Experiência em Minas Gerais**

Relatou ainda a experiência de implantação de um curso superior em alternância no noroeste de Minas Gerais, numa escola de assentamento da reforma agrária. Foram criados três cursos — Agronomia, Administração e Direito — com diferentes formatos de alternância (semanal, quinzenal e semestral), incluindo atividades presenciais e virtuais.

A iniciativa surgiu da própria escola, com apoio da associação regional e parceria com o Instituto Federal. Está em andamento desde o início do ano e já prevê novas turmas e cursos de especialização voltados à formação de professores da rede municipal.

**Considerações finais**

Concluindo sua fala, o palestrante destacou que atualmente existem cerca de 70 cursos superiores em alternância nas universidades públicas brasileiras, número que evidencia a expansão e relevância dessa proposta.

Reforçou, contudo, a necessidade de pesquisas sistemáticas que identifiquem as práticas, formatos e resultados dessas experiências, além do aprofundamento teórico sobre as mediações pedagógicas adequadas ao nível superior.

Finalizou agradecendo ao público e reiterando a importância da continuidade do diálogo entre universidades, escolas-família, movimentos sociais e comunidades, para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância como paradigma educativo transformador.

MESA 03

# LA TRANS-FORMACIÓN DEL MUNDO AGRARIO.

**Pedro Puig-Calvó**
Doutor em Ciências Políticas, Econômicas e Sociais, com especialização em Educação. Professor universitário e especialista em sistema dual-alternância.

**Los CEFFA y sus aportaciones al desarrollo.**

Los CEFFA contribuyen a la transformación, formando jóvenes y adultos para profesiones necesarias en los territorios agrarios actuales (Gagnon et al., 2025). Estamos ante un cambio de paradigma: antiguamente, el medio agrario se basaba casi exclusivamente en la agricultura; hoy en día, hay una diversificación creciente de las actividades para garantizar el desarrollo económico y social, así como para evitar el abandono del medio rural.

El principal desafío para el empleo rural es la falta de diversificación y la dependencia de sectores tradicionales. Esta situación, sumada a la digitalización y a los cambios en el mercado laboral global, presenta una urgencia y, a la vez, una oportunidad para reinventar el empleo rural, adaptándolo a las necesidades del siglo XXI. La clave para el futuro del empleo en el mundo rural reside en la innovación y la sostenibilidad.

La implementación de tecnologías verdes, la promoción de la economía circular y la inversión en educación y formación profesional pueden abrir nuevas vías para el desarrollo económico rural, creando empleos que no solo sean económicamente viables sino también ambientalmente sostenibles. El éxito en la transformación del empleo rural requiere un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores relevantes: gobiernos, empresas, comunidades locales y sistema educativo. Trabajar juntos para crear un ecosistema de apoyo al empleo rural puede acelerar el cambio y asegurar que sea sostenible y equitativo.

Los CEFFA representan una oportunidad sin precedentes para repensar y revitalizar el empleo en el mundo rural. Al abordar los desafíos desde una perspectiva holística e innovadora, podemos desbloquear el potencial del mundo rural como un lugar de oportunidades ilimitadas, no sólo para aquellos que ya lo habitan, sino también para quienes buscan una alternativa a la vida urbana.

El camino hacia la sostenibilidad y la prosperidad en el mundo rural está lleno de desafíos, pero también de oportunidades. Con el compromiso y la colaboración de todos, podemos transformar estas áreas en lugares donde el trabajo no sólo sea una forma de subsistencia, sino también de realización personal y contribución a un futuro más verde y equitativo. La invitación está abierta: unámonos para reinventar el empleo en el mundo rural y construir juntos un futuro prometedor.

Los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) son centros de formación para jóvenes y adultos, creados por familias rurales a principios del siglo XX. Se basan en el sistema pedagógico de la alternancia, que parte del análisis de la realidad para transformarla (Puig-Calvó, 2006) . Esta metodología permite a los alumnos adquirir conocimientos directamente en el campo profesional, favoreciendo su inserción laboral y adaptando la formación a las necesidades reales del territorio.

Los principios filosóficos que guían el movimiento de los CEFFA son el humanismo cristiano y el personalismo. El humanismo enfatiza la dignidad y el valor de cada persona, resaltando la importancia de que todas las acciones educativas tengan como finalidad el desarrollo integral del ser humano. Por su parte, el personalismo sitúa a la persona

dentro de la comunidad, como centro de toda acción social y educativa, promoviendo un enfoque en el que la formación y el acompañamiento responden a las necesidades, aspiraciones y potencial de cada persona. Estos principios inspiran la metodología y el compromiso de los CEFFA con la transformación social en los territorios rurales.

**El empleo rural no agrícola (ERNA) en América Latina** (Ramírez, 2019) . Hay estudios que han profundizado sobre el impacto que está teniendo. Si entendemos al ERNA como el empleo que realizan los miembros de los hogares rurales en el sector no agrícola entonces no se considera el lugar donde se desarrolla el empleo. Esta precisión es importante, ya que es posible observar un incremento del ERNA en las estadísticas de los países sin que se observen cambios importantes en las estructuras productivas del sector rural. Esto obedece a que, con la mejora de las infraestructuras viales, las personas pueden vivir en áreas rurales, pero trabajar en áreas urbanas. En síntesis, el ERNA puede ser un indicador de cuán exitosa es la transformación rural. Un mayor grado de éxito implica un ERNA que genera ingresos adecuados a partir de empleo decente, sin excluir a mujeres ni jóvenes. Con los objetivos 2030 las perspectivas son que esperamos en el futuro un cambio estructural y transformación rural vista desde la óptica del ERNA. Para responder este interrogante, lo primero es conocer qué se espera de los sectores rurales y del empleo hacia 2030.

En primer lugar, se incrementará la tendencia a una menor proporción de empleos agrícolas, en especial por la necesidad de automatización de muchas labores, como una respuesta a la búsqueda de mayor eficiencia productiva y, en paralelo a la automatización de muchas labores de producción agrícola primaria, se generará una demanda creciente de oferta de servicios de mayor sofisticación en los territorios urbano-rurales dado el cambio en la producción de alimentos, que pasarán de productos de baja agregación de valor a alimentos más sofisticados, por ejemplo, en calidad, inocuidad o funcionalidad. Este cambio trae consigo el uso de una fracción importante de máquinas para la producción agrícola con sistemas computarizados a control remoto. Su manutención y reparación requieren de trabajadores altamente especializados y preparados para cumplir dichas tareas.

También los procesos de control de calidad que exigen los consumidores de alimentos requieren sistemas de trazabilidad, y control de gestión y riesgos en base a sofisticados modelos, así como estrategias de aplicación en terreno, que a su vez demandan trabajadores altamente especializados. La evidencia pasada y las tendencias actuales confirman que el ERNA puede ser un camino que contribuye al cumplimiento de los ODS. Como se ha discutido, esta posibilidad en unos casos es más exitosa que en otros, pero nunca las poblaciones rurales pierden bienestar con el incremento del ERNA. Esta idea refuerza la necesidad de políticas públicas para impulsar el ERNA en los territorios rurales de la región y, particularmente, en aquellos territorios más pobres.

A finales del siglo pasado, luego de una numerosa investigación en torno al ERNA y sus efectos en los ingresos de los hogares rurales y su potencial para contribuir a la superación de la pobreza, se generaron iniciativas, programas y proyectos que buscaban contribuir a un mayor desarrollo de este tipo de empleos. Pero también se implementaron

políticas y programas que, sin ser concebidos como promotores de ERNA, tienen impacto en su desarrollo.

**3. La diversificación de profesiones en los CEFFA: nuevos oficios y su impacto en la comunidad rural**

La diversificación profesional en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) ha revolucionado la oferta educativa en el mundo rural, adaptándose a los retos actuales y contribuyendo activamente al desarrollo sostenible de las comunidades. Esta estrategia formativa permite a los jóvenes y adultos acceder a una amplia gama de profesiones, respondiendo a la creciente demanda de nuevos oficios y fortaleciendo la resiliencia económica y social de los territorios rurales.

Servicios a la persona y al territorio. Este sector ha experimentado un crecimiento notable en los últimos años.

- **Auxiliar de enfermería.** En la región occidente de Guatemala jóvenes formados en centros de alternancia similares a los CEFFA gestionan puestos de salud comunitarios, organizando campañas de vacunación y promoviendo el uso de medicina tradicional maya. Esto ha reduci do en un 35% los traslados a hospitales urbanos y mejorado la cobertura sanitaria en zonas rurales.
- **Auxiliar de vida social.** En comunidades rurales de Colombia, programas inspirados en el modelo CEFFA han creado redes de atención domiciliaria para personas mayores, permitiendo que más del 80% de los beneficiarios permanezca en su entorno familiar y evitando la migración a centros urbanos.
- **Animador sociocultural.** En zonas rurales de México, la formación de animadores socioculturales ha dinamizado la vida comunitaria mediante talleres de arte y actividades lúdicas para jóvenes, lo que ha incrementado en un 60% la participación en eventos locales y contribuido a mitigar el éxodo juvenil hacia las ciudades.

**Turismo rural y ecológico.** La demanda de profesionales en turismo verde ha crecido un 22% entre 2021 y 2025, en diversos países de Europa y Latinoamérica

- **Guía de turismo rural.** Implementación de recorridos temáticos (historia, gastronomía) que han revitalizado la economía local.
- **Gestores de alojamientos rurales.** Apoyo en la digitalización de reservas y mejora de la experiencia turística, aumentando la ocupación media en un 30%.

**Artesanado y oficios tradicionales y de nueva generación**

En el contexto latinoamericano, destaca el caso de la región de Cajamarca, en Perú, donde un programa de formación inspirado en el modelo CEFFA ha capacitado a jóvenes en técnicas tradicionales de trabajo de la madera y la piedra. Gracias a esta iniciativa, se han creado cooperativas artesanales que elaboran mobiliario y objetos decorativos fusionando diseños ancestrales con tendencias contemporáneas.

Estos productos se comercializan tanto en mercados locales como internacionales, contribuyendo a la generación de ingresos y a la preservación del patrimonio cultural de la zona.

- **Carpintería y ebanistería.** Restauración de patrimonio local y fabricación de mobiliario sostenible.
- **Elaboración de productos de proximidad.** Un grupo de queseros formados en CEFFA comercializa sus productos en ferias regionales, duplicando sus ingresos en dos años.
- **Trabajo de la piedra y el hierro.** Creación de esculturas y elementos arquitectónico que embellecen espacios públicos y fomentan el turismo cultural.

**Medio ambiente y naturaleza**

En diversos países de Latinoamérica, la formación en energías renovables está impulsando el desarrollo rural y la sostenibilidad ambiental. Por ejemplo, en regiones rurales de Colombia y Brasil, jóvenes formados en centros educativos similares al modelo CEFFA han participado en la instalación de sistemas solares y biodigestores de biogás en comunidades aisladas. Estos proyectos han permitido que familias y pequeñas explotaciones agrícolas reduzcan su dependencia de combustibles fósiles, mejoren su autosuficiencia energética y disminuyan su impacto ambiental.

En el sur de Chile, cooperativas locales han implementado microcentrales hidroeléctricas y paneles solares, lo que ha favorecido la electrificación de aldeas y ha potenciado el turismo rural ecológico. Además, en México y Perú, iniciativas de formación técnica han capacitado a jóvenes para instalar sistemas fotovoltaicos en escuelas y centros comunitarios, promoviendo el acceso a energía limpia y la educación ambiental.

Estos ejemplos demuestran cómo la transición ecológica no solo crea empleo cualificado en el ámbito rural latinoamericano, sino que también contribuye a la mejora de la calidad de vida, la retención de población y la conservación del entorno natural.

- **Gestión y mantenimiento de espacios naturales.** Alumnos participan en la restauración de riberas y la protección de bosques, mejorando la biodiversidad y la calidad del agua.
- **Energías renovables.** Instaladores de biogás y placas solares, con proyectos que han reducido la huella de carbono local en un 25%.
- **Horticultura y paisajismo.** Creación de jardines comunitarios y huertos ecológicos que abastecen comedores escolares y promueven la educación ambiental.

**Comercio y servicios rurales**

La digitalización y el impulso al comercio local han favorecido la aparición de nuevos perfiles profesionales. El número de empresas rurales gestionadas por

exalumnos de CEFFA ha crecido un 28% en los últimos cinco años, generando empleo estable y fijando población.

- **Gestión de empresas agrarias.** Adaptación de modelos empresariales que permiten exportar productos locales a mercados internacionales.
- **Comercio local y de proximidad.** Ejemplo en La Rioja, donde cooperativas gestionadas por jóvenes han incrementado la venta de productos ecológicos en un 40%.
- **Técnico de mantenimiento de equipamientos.** Reparación de maquinaria agrícola, esencial para la continuidad de explotaciones familiares y reducción de costes operativos.

El valor de la diversificación y su impacto en la comunidad rural. La ampliación de la oferta formativa en los CEFFA responde a las necesidades reales de los territorios rurales y está generando un impacto tangible en la calidad de vida, la economía y la cohesión social. La diversificación profesional no sólo facilita el arraigo de la población joven, sino que transforma el mundo rural en un espacio de oportunidades, innovación y desarrollo sostenible. Los datos y ejemplos prácticos demuestran que invertir en formación diversificada es clave para construir comunidades rurales resilientes, prósperas y preparadas para el futuro.

**4. ¿Por qué es importante la diversificación?**

La diversificación económica es un motor clave para el desarrollo y la sostenibilidad de los territorios rurales. Ejemplos concretos demuestran cómo esta estrategia fortalece a las comunidades desde diferentes perspectivas:

**Resiliencia económica.** La implantación de actividades como la instalación de placas solares y plantas de biogás no sólo ha reducido la huella de carbono local en un 25%, sino que ha creado empleos estables y ha permitido a las familias rurales depender menos de la agricultura tradicional. los municipios que han diversificado su economía han experimentado una caída del 15% en la pérdida de población joven en los últimos cinco años, en contraste con zonas mono-productivas.

**Mejora de la calidad de vida.** La implementación de centros de salud rurales en zonas de Jujuy (Argentina) y la organización de festivales culturales, como el “Carnaval de los Andes” en Cochabamba (Bolivia), han dinamizado la vida social y facilitado el acceso a servicios esenciales. Asimismo, proyectos turísticos como la Ruta del Café en Colombia y alojamientos rurales gestionados por jóvenes egresados de institutos agropecuarios en México han incrementado el flujo de visitantes en un 30% anual, generando ingresos adicionales y nuevas oportunidades laborales. Testimonios de jóvenes de comunidades rurales latinoamericanas reflejan que “gracias a la apertura de nuevos servicios y actividades, ahora podemos imaginar un futuro en nuestro pueblo”.

**Freno al despoblamiento.** La diversificación profesional, con la aparición de técnicos de mantenimiento, gestores agrícolas que exportan y emprendedores digitales, está permitiendo a los jóvenes permanecer en su lugar de origen.

**Preservación del patrimonio.** Los CEFFA destacan por la transmisión de oficios tradicionales, como la apicultura y la artesanía, combinados con la adaptación a nuevas tecnologías. Esto garantiza la continuidad cultural y la innovación en el medio rural.

No obstante, la diversificación conlleva retos relevantes: el acceso desigual a recursos financieros y a formación especializada, así como la conectividad digital limitada en algunos territorios, pueden frenar el ritmo de cambio. Superar estas barreras exige colaboración entre entidades educativas, administraciones y el propio tejido social.

**5. Conclusión. El futuro de los territorios rurales.**

Los CEFFA desempeñan un papel fundamental en la revitalización de los territorios rurales, adaptándose de manera efectiva a las nuevas necesidades de estas comunidades. A través de iniciativas como la formación en mantenimiento de maquinaria agrícola, la gestión de empresas rurales y la preservación de oficios tradicionales, los CEFFA contribuyen de manera tangible a la mejora de la economía local y la calidad de vida, reforzando la cohesión social y frenando el despoblamiento.

La pedagogía de la alternancia ha demostrado mejorar significativamente la inserción laboral de jóvenes rurales en todos los países donde actúa (Gagnon et al., 2025), los egresados logran acceder a empleos estables y desarrollar proyectos innovadores en sus propios territorios. Estos resultados evidencian el potencial de este modelo formativo para ser replicado en otros contextos, ofreciendo una respuesta eficaz a los desafíos actuales del mundo rural.

El futuro del mundo rural es diversificado, sostenible —es decir, respetuoso con el medio ambiente y económicamente viable— y basado en las personas. Este enfoque implica la creación de oportunidades innovadoras, el impulso de actividades económicas variadas y la promoción de una gestión responsable de los recursos naturales, todo ello orientado a garantizar un desarrollo que beneficie tanto a las generaciones presentes como a las futuras.

**Trabajos citados**

Gagnon, C., Franco Morales, F., González-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., & Ixén Sipac, R., (2025). Las contribuciones de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) desde la perspectiva de sus protagonistas. Una investigación en 13 países. Serviprensa.

Puig-Calvó, P. (2006). Los Centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. Tesis doctoral. Barcelona, España: archivo digital UIC.

Ramírez, E. (2019). Empleo Rural no agricola en América Látina 2030. Santiago de Chile, Chile: FAO.

MESA 03

# Formação por alternância: práticas e compreensões no ensino superior

**João Batista Begnami**
Coordenador pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).
Docente na Faculdade EFAN. Coordenador Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Ciências Agrárias, parceria AMEFA e IFSULDEMINAS.
Professor formador convidado no Programa Escola da Terra pela UFMG. Pesquisador da Pedagogia da Alternância.
Contatos: jobabe63@gmail.com (31) 971030504

**Saudação**

Gratidão pelo convite para estar aqui hoje nesta mesa, partilhando com vocês deste evento celebrativo dos 90 anos da PA e 50 anos da AIMFR. Como nos disse ontem o Professor Paulo Scarin , na abertura, precisamos unir forças na perspectiva da contra-hegemonia ao sistema do capital que destrói vidas. Na lógica do capitalismo é impossível um mundo melhor. Expropriação, exploração humana e da natureza são características intrínseca ao etos do capital. Precisamos inventar outra lógica, para o inédito-viável de um novo mundo. Como nos diz o evangelho: "Vinho novo em odres novos"

Jonas Chequeto, João Martins e sua esposa, Ceci, por meio destes camponeses, cumprimento todas as famílias aqui presentes. Em nome da jovem estudante, Elena Cobra, da EFA de Marilândia, cumprimento todas as jovens os jovens presentes. Em nome do Felipe, cumprimento as monitoras e monitores. Em nome do Paolo Nosella cumprimento pesquisadores e professores das IES. Aproveito para agradecer ao Filipe Maurício pelo convite  para participar com vocês neste debate da Formação por Alternância no Ensino Superior.

Eu venho da experiência das EFAs de Minas Gerais. Estive na Equipe Pedagógica da UNEFAB desde sua criação em 1998 até 2011. Aqui no MEPES tive a honra de fazer o Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância numa parceria com a UFES, entre 1994 e 1996. Na ocasião, os professores da UFES afirmavam categoricamente que não poderíamos falar em Pedagogia da Alternância, mas metodologia de alternância. Mesmo assim, eu e o Flávio Moreira das ECOR de Jaguaré, ousamos escrever um TCC com o título: "Fundamentos da Pedagogia da Alternância" Esses fundamentos foram reportados na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani.

**Apresentação do tema alternância no ensino superior**

Bem, quero falar da Alternância no Ensino Superior em dois movimentos: um sobre as práticas e outro sobre os conceitos que emergem dessas práticas. A academia é o lugar que nos ensina sobre a importância da construção de conceitos. Trabalhar conceitos tem relevância no sentido de fortalecer identidades. Não que os conceitos sejam absolutos, prontos e acabados. Eles estão sempre em movimento, influenciados, condicionados pela história de cada momento. A cada tempo histórico e em cada espaço geográfico vamos dando novas tecituras às narrativas sobre a Pedagogia da Alternância. No Brasil, em determinados meios acadêmicos onde se adota a alternância, vem surgindo um debate incipiente que por sua vez provoca o início de uma reflexão em torno dos termos Pedagogia da Alternância e Formação por Alternância.

**1º movimento: Das práticas de formação por alternância no ensino superior.**

A nossa pesquisa buscou as trajetórias de Alternância no Ensino Superior no âmbito do movimento CEFFA trazendo exemplos da França e do Brasil e as experiências em outros espaços educativos nos casos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

No que tange aos CEFFAs encontramos registros da prática da Alternância na formação superior, já a partir de 1975 na França. Segundo os registros, as referências históricas em uma experiência inicial realizada entre os anos de 1975 e 1980 deu origem ao que depois ficou conhecido como Diploma Universitário de Estudo da Prática Social (DUEPS), criado com este nome em 1980, na Universidade François Rabelais de Tours em parceria com o Centro Nacional Pedagógico (CNP) dos CEFFAs, situado em Changy/Orleans - França. Depois, este curso passou a se chamar Diploma Universitário de Reconhecimento de Formação (DURF),79a partir de 1996, segundo Demol (1999).

O DURF desenvolve um instrumental metodológico e conceitual a fim de conectar da melhor forma possível ação e pesquisa. A sua concepção parte do pressuposto de que o adulto aprende de diversas maneiras, dentre outras, produzindo sua obra, escrevendo seu texto, ao invés de só consumir saberes expostos pelos professores. O nosso interesse por esta iniciativa inaugural está calcado, sobretudo, no seu propósito epistemológico.

Essa concepção da produção de saberes em detrimento do consumo permeia o DURF desde sua origem. A lógica epistemológica do DURF não é compreender para depois aplicar, da teoria para a prática. Ao contrário, o procedimento do DURF se inspira na lógica dialética prática-teoria-prática, ou seja, da práxis. Não há com isso uma primazia da prática sobre a teoria, mas uma unidade onde ambas são importantes no processo formativo. A prática como ponto de partida e chegada, ou princípio e fim é uma questão metodológica.

Quer dizer que esses dois processos longe de serem sucessivos, se autoalimentam e a Formação por Alternância assim vivida desenvolve ao mesmo tempo um ganho em lucidez e compreensão com relação às práticas cotidianas e um ganho e conhecimentos, em abstração e em organização, sistematização. (DEMOL,1999, p. 117).

É interessante observar como o DURF tem um efeito na produção acadêmica. Logo no início, 1978, criou-se a coleção “Mésonance”, uma palavra originada da conexão de “alternância” com “mesologia” (lógica do meio). Essa coleção é um empreendimento com objetivo de publicar o trabalho de pesquisa feito com os egressos. E entre outras publicações ela reúne dezenas de títulos de livros publicados a partir das monografias do DUEPS e do DURF. Atualmente, esta coleção foi substituída pelas Edições L Harmattan que continua publicando e difundindo os trabalhos conhecidos anteriormente pelo editorial da Mésonance.

Assim os CEFFAs, seus sujeitos, pesquisadores e parceiros passam a contar com os “conhecimentos baseados nas práticas e nas problemáticas do terreno”, afirma Demol (1999, p.110). Esta prática de formação superior, focada no polo da pesquisa como princípio formador, na produção do conhecimento, a partir da prática social e a relação parceira com a universidade são aspectos que chamam a atenção do nosso olhar para as nossas práticas com a Alternância no Brasil. A despeito de muitas aproximações que o movimento CEFFA vem fazendo ultimamente com as universidades, podemos afirmar que ainda engatinhamos nesse quesito.

O Diploma Internacional em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Brasil no período de 2002 a 2003, tem suas inspirações no DURF, embora o nível tenha sido de mestrado. O I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado pela UNEFAB, em Salvador/BA, nos idos de 03 a 05 de novembro de 1999, há exatos 26 anos atrás, foi o ponta pé inicial desta iniciativa que contou com uma pareceria entre UNEFAB, SIMFR, ARCAFAR, Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e Universidade François Rabelais de Tours (França).

O curso demandado pelos CEFFAs brasileiros, formou um público de 17 mestres, cujos trabalhos de pesquisa foram realizados a partir de problemáticas da prática social de cada um. Reconhecido como "Diploma Universitário" pela Universidade François Rabelais de Tours (França) e como Mestrado pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal) conforme PINEAU (2009).

As informações desse tópico são referenciadas, em parte, em minha memória, bem como em relatórios da Equipe Pedagógica Nacional, folder e outros relatos dos meus arquivos pessoais sobre este mestrado pois, nessa ocasião, fazia parte da Equipe Pedagógica Nacional, onde esse Projeto foi gestado e depois participei da turma que o compôs (BEGNAMI, 2019). Outras fontes para o conhecimento sobre esta iniciativa são encontradas em TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE (2008) que trata do estado da arte da Pedagogia do Alternância no Brasil e em PINEAU (2009), no livro que reporta a trajetória deste mestrado no Brasil.

O terceiro Seminário Internacional Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade, cujos anais foram publicados em livro com o mesmo título em parceria com a Embrapa, em 2013, relata a experiência do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, realizado pela UFMG, em parceira com o MEC e o movimento CEFFA. Mas, foi no movimento da Educação do Campo que a Formação por Alternância ganhou expressão e amplitude nos Cursos Superiores no Brasil.

O PRONERA, uma das políticas públicas conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, foi pioneiro na implementação da alternância nos cursos de Pedagogia da Terra e serviu como uma das fontes de inspiração, além da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs para a formatação de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo por áreas de conhecimento.

O processo de expansão da Formação por Alternância na graduação começou com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), formalizado pela SECADI/MEC, entre os anos de 2006 e 2008. Em 2008 começa os quatro primeiros pilotos das Licenciaturas em Educação do Campo por área de conhecimento: UFMG, UnB, UFBA e UFS. O PROCAMPO sugere em sua minuta original a "[...] organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo Comunidade" [...]. (BRASIL, 2011, s/p). O PROCAMPO surge pela demanda dos movimentos sociais, principalmente pela II Conferência Nacional pela Educação do Campo de 2004.

Em 2009 o PROCAMPO lança um segundo edital para ampliação da oferta para além das quatro experiências piloto. Em 2012, um terceiro edital, é lançando com base no escopo do Programa Nacional Educação do Campo (PRONACAMPO). Mais uma vez, por forças dos movimentos sociais, liderado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Este edital abre possibilidades para que as Universidades criem cursos regulares com contratação de professores exclusivos para atuarem na formação docente, com tempo de dedicação para a docência no tempo-universidade e o acompanhamento do tempo-comunidade. Chegamos a mais de 30 IES ofertando cursos nesta ocasião.

Em 2025, são 70 cursos superiores, sendo 40 cursos regulares e 30 novos cursos financiados pelo PARFOR EQUIDADE. Todos em alternância, numa diversidade de formatos. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias, iniciado em 2017, numa parceria da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) com o Instituto Federal Sul de Minas (IFSULDEMINAS), está na segunda oferta para atendimento prioritário de jovens egressos das Escolas Famílias Agrícolas em Minas. São quatro anos de curso com organização curricular em doze sequências de alternâncias, sendo três em cada um dos quatro anos do curso. As Sessões Escolares ocorrem ao longo de 30 dias, nos meses de março, junho e setembro. As atividades pedagógicas são planejadas para a Sessão Escolar e as Estadias Socioprofissionais com uso de mediações didáticos como o Plano de Estudo, Atividades de Retorno, Visitas de Estudos, Intervenções Externas, Serões etc.

Cabe destaque para a alternância presente em outros cursos superiores como Direito e Agronomia, por exemplo. A organização curricular por Alternância chega aos cursos de pós-graduação stricto-sensu. No Brasil temos os casos das Universidades Federal do Recôncavo da Bahia, Federal Rural do Rio de Janeiro, Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, só a título de exemplos.

**Cursos de formação continuada de professores são organizados por alternância (BEGNAMI, 2022).**

As questões que emergem a partir das práticas da alternância no Ensino Superior e na pós-graduação: Que alternância se pratica no Ensino Superior? Com quais conceitos estão concebendo as práticas de alternância no Ensino Superior? No próximo tópico discorremos um pouco sobre estas questões.

**2º movimento: Compreensões da alternância no Ensino Superior**

Observamos um movimento de criação de um novo objeto. E esse novo objeto precisa de um nome. O nome do objeto precisa ser um substantivo. Pois como substantivo o objeto ganhava materialidade, e como substantivo próprio relevância, autoridade e lugar destacada entre as demais classes de palavras.

Muitos objetos em disputa tendem a ser nomeados como adjetivos, isto é, como qualidade de um objeto e não como um objeto em si.

Nos cursos de Licenciatura em Educação de Campo utiliza-se de diferentes estratégias para organizar os tempos e espaços formativos. A lista abaixo revela uma

diversidade de nomenclaturas em torno da Alternância.

- Pedagogia da Alternância
- Dinâmica do Tempo Escola-Universidade/Tempo Comunidade
- Sistema da Alternância
- Regime de Alternância
- Metodologia da Alternância
- Organização em Alternância
- Alternância Educativa
- Alternância Pedagógica
- Alternância de tempos e espaços
- Ensino em Alternância
- Princípio da Alternância
- Formação em alternância
- Formação por Alternância

São treze nomenclaturas diferentes encontradas em normas legais, dissertações, teses, artigos, livros, projetos político pedagógicos, entre outros. Uma variedade de termos por meio dos quais denominamos nossas formas de organizar os tempos/espaços formativos. Nota-se que uma das mais potentes práticas que estamos construindo pode estar se enfraquecendo por não termos uma clareza de denominação, o que certamente nos impacta em termos de entendimento teórico, conceitual, metodológico e de força política.

Afinal, como compreender as diferenças entre as práticas desenvolvidas com o nome de Regime em Alternância e Alternância Pedagógica? Ou não temos diferenças?

Na UFMG, há um entendimento sobre o uso do nome Formação por Alternância para denominar as práticas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Observa-se um certo tensionamento na relação do Movimento CEFFFA com o Movimento da Educação do Campo e na Relação das universidades entre si que aplicam a alternância.

A argumentação que realizamos na pesquisa quando escrevemos a tese Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância, partimos do pressuposto de que a Pedagogia da Alternância ou Sistema de Alternância é uma construção histórica em movimento e vinculada a um movimento organizado, conhecido no Brasil e no mundo como movimento CEFFA. Ela conta com conceitos, princípios, mediações didáticas específicas, auto-organização própria, autogestão, referências teóricas e bases legais. (BEGNAMI, 2019).

A alternância no Ensino Superior vincula-se ao MEC e o movimento da Educação do Campo com uma história, princípios, conceitos e referenciais que diferenciam em parte dos referenciais da Pedagogia da Alternância originária na Europa.

A maioria das Universidades afirma não se filiar à Pedagogia da Alternância, mas inspirar-se nela e desenvolver alguns de seus princípios.

Para KOLLING (2002) a Pedagogia da Alternância inspirou a organização de cursos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Curso Pedagogia da Terra iniciado na UNIJUÍ no Rio Grande do Sul em parceria com o movimento. Percebe-se que o MST politiza a Pedagogia da Alternância e ressignifica termos como Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Na EFA o termo família é caro, embora não descarte a importância do termo comunidade. Os termos não são somente uma forma diferente de falar da mesma coisa. Os termos remetem-nos para um outro objeto na relação educativa. (TELAU, 2015).

A Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos foi um artigo baseado na tese supracitada, publicado no Livro dos 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil apresenta uma sistematização das tensões e, de certa forma sinaliza que a Pedagogia da Alternância está em movimento de aproximação com a Educação do Campo, mas que tem suas especificidades, sua história e seus desdobramentos.

Talvez, um texto que ajuda na síntese deste debate seja a publicação do verbete Formação em Alternância no Dicionário de Agroecologia e Educação. Os autores, Maria Isabel Antunes Rocha, Salomão Mufarej Hage e Fernando Michelotti, após um bom e longo debate, concluem que poderíamos utilizar o nome Formação em Alternância, evitando os adjetivos pedagógica ou educativa. Para estes autores, o entendimento foi que, ao adjetivar, enfraquece a prática. Alternância não é somente um método, também não é somente uma organização de tempos e espaços. E assim, Formação em Alternância, dois substantivos, ambos originários de dois verbos, duas ações: formar e alternar substantivam a prática.

Então, estes autores além de proporem uma nomenclatura mais apropriada e quiçá comum ao movimento da Educação do Campo que atuam com a Alternância, afirmam a necessidade de uma articulação, mas com uma distinção, porém sem desunir e uma associação sem reduzir, pois, são movimentos, embora com histórias distintas, se complementam. Contudo, sugerem como importante preservar o termo Pedagogia da Alternância ou Sistema de Alternância para o movimento social que lhe deu origem e Formação por Alternância para as experiências em outros espaços educativos fora dos CEFFAs.

**Considerações finais**

Nas considerações começo pela discussão da distinção dos termos, Pedagogia da Alternância e Formação por Alternância. Trata-se de um debate inda tímido e pouco conhecido. Concordamos que é preciso fortalecer as nomenclaturas no sentido de fortalecimento de identidades e da luta política. A depender do contexto das práticas com a Alternância, vamos encontrar diferenças de concepções e até de práticas pedagógicas e finalidade dentro do próprio movimento da Pedagogia da Alternância do CEFFAs no Brasil, na América Latina e no mundo como um todo. Esta constatação demonstra a necessidade de falarmos Pedagogias da Alternância no plural. Sendo assim, é inevitável as diferenciações, distinções de concepções e práticas no movimento da PA e da Educação do Campo. Porém, estas distinções não devem causar separações.

A tendência de distinção da PA e Formação por Alternância – é uma questão para continuarmos em debate. Talvez, o mais importante seja a produção de conhecimentos a partir das diferentes práticas, por meio dos quais possamos fortalecer tanto os CEFFAs quanto as demais práticas no contextos acadêmicos. É certo que os cursos superiores precisam apropriar mais das Mediações Didáticas e encontrar caminhos para apropriá-la nos processos de educação superior e na pós-graduação. No âmbito da Educação do Campo podemos considerar que há pouco acúmulo sobre a PA e suas mediações didático-pedagógicas e os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo seria um espaço fértil para rompermos esta lacuna.

**Referências**


BEGNAMI, João Batista. Formação por Alternância: desafios para a formação continuada. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e JUSTINO, Erica Fernanda. Escola da Terra: desafios e possibilidades para a formação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, pp. 91-109.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância tensionada em seus referenciais teóricos. In: FOERSTE, Irineu, et al. (Organizadores). Pedagogia da Alternância 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios. Curitiba/PR: Editora Appris. 2029, pp. 49-67.

BEGNAMI, João Batista. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta do Projeto da Licenciatura Plena em Educação do Campo. In: Molina, M.C.; SÁ, L.M. (Org). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 357-364.

DEMOL, Jean Noël. Alternância e engenharia de formação: o exemplo DURF da Universidade Tours. In: Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento.Salvador (3 a 5/11/1999). Brasília, DF: UNEFFAB, Dupligráfica Editora Ltda, 1999, p. 104-123.

KOLLING, Edigar Jorge. Alternância e formação universitária. O MST e o Curso de Pedagogia da Terra. Anais do 2º Seminário Internacional - Pedagogia da Alternância – Formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília (13 a 14 de nov de 2002). Brasília: Cidade Gráfica, 2002, p. 54-61.

TELAU, Roberto. Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores do CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2015.

MESA 03

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS DE JAGUARÉ

**Fernanda Plácido Rocha**
Graduada em Licenciatura em História e Pedagogia. Pós graduação em história e Educação Infantil e séries iniciais e gestão e supervisão escolar. Coordenadora do Setor de Educação do Campo do município de Jaguaré

O Seminário Internacional Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na formação e desenvolvimento das comunidades representa um espaço de reflexão e valorização das experiências educativas que unem escola, família e comunidade. Nesse contexto, o município de Jaguaré, no Espírito Santo, tem sido referência pela implementação da Pedagogia da Alternância em suas escolas do campo, especialmente nas Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORMs) e no Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER).

Este texto apresenta um relato de experiências, avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória de mais de três décadas de compromisso com a Educação do Campo.

**Contextualização Histórica: Jaguaré e o Surgimento das Escolas Comunitárias Rurais**

Durante a década de 1970, o município de Jaguaré, no norte do Espírito Santo, e suas regiões circunvizinhas, vivenciaram profundas transformações socioeconômicas decorrentes dos projetos de expansão capitalista implementados no campo brasileiro. Nesse período, o Estado incentivou grandes empreendimentos agroindustriais e florestais, como as plantações de canade-açúcar e os extensos projetos de reflorestamento da empresa Aracruz Celulose, voltados para a produção de celulose destinada à exportação.

Essas iniciativas, embora tenham dinamizado a economia regional, provocaram impactos sociais significativos, especialmente a expulsão de pequenos e médios proprietários rurais e o êxodo das famílias camponesas. A concentração fundiária e a mecanização das atividades agrícolas reduziram as oportunidades de trabalho e agravaram as desigualdades sociais no campo, fragilizando as formas tradicionais de produção e de vida rural.

Foi nesse contexto de conflitos agrários e de busca por alternativas de permanência no campo que emergiram movimentos sociais, pastorais e organizações comunitárias comprometidas com a educação e a valorização da agricultura familiar. Inspiradas pelas experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e pelo protagonismo das comunidades locais, essas iniciativas culminaram, na década de 1980, na gestação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré (ECORMs).

As ECORMs surgiram como uma resposta coletiva à exclusão educacional e ao deslocamento das populações rurais, propondo uma educação contextualizada, fundamentada na Pedagogia da Alternância, que integra o conhecimento científico à realidade do campo. Assim, o projeto das ECORMs representou uma forma de resistência e reconstrução social, reafirmando o direito à educação e à permanência digna das famílias camponesas em seus territórios.

A criação das ECORMs foi impulsionada pela ausência de escolas que atendessem da 5ª à 8ª série no meio rural e pela existência de apenas quatro Escolas Famílias

Agrícolas (EFAs) com turmas de supletivo em Jaguaré, Rio Bananal, KM 41 e São Gabriel da Palha.

As famílias e lideranças locais demonstravam grande preocupação com a continuidade dos estudos dos jovens, sem que fosse necessário o abandono do meio rural. Havia também o desejo de manter os filhos próximos de casa, o reconhecimento da vocação agrícola do município e o fortalecimento de uma escola voltada à realidade camponesa.

Em 1989, com uma administração municipal de caráter popular e participativo, iniciou-se o processo de articulação entre o Movimento de Ação Política (MAP) e a Escola Família Agrícola de Jaguaré. A partir desse movimento, agricultores e lideranças propuseram a criação de cursos voltados para a realidade rural, atendendo à demanda por uma educação contextualizada.

Ainda em 1989, lideranças das comunidades do Jirau, São João Bosco e São João do Estivado organizaram assembleias regionais para discutir a criação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais. Como resultado, foi constituída uma Comissão Municipal Provisória e elaborado o projeto das ECORMs, que permanece ativo até os dias atuais.

Em março de 1990, as escolas de Giral e São João Bosco iniciaram suas atividades letivas, atendendo estudantes entre 12 e 18 anos. Dois anos depois, em 1992, foi criada a ECORM de Japira, com a primeira turma de 5ª série.

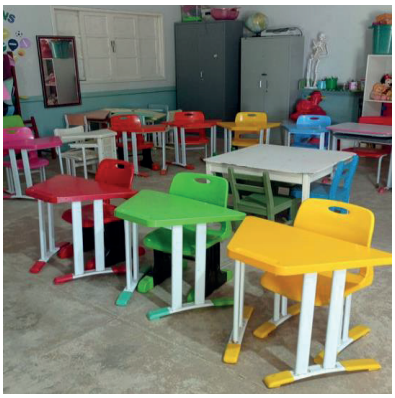
O Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER) surgiu como desdobramento natural das práticas da Pedagogia da Alternância nas ECORMs. Inspirado na experiência de Feira de Santana (BA), o programa foi adaptado à realidade local.

Em 2000, o pedagogo Flávio Moreira desenvolveu estudos com professores das escolas situadas no raio de ação das ECORMs, promovendo um ensino-aprendizagem baseado no diálogo constante com a realidade dos sujeitos envolvidos.

O PROVER teve como principais motivações a valorização da agricultura familiar, a articulação entre prática educativa e vida social, e a promoção de uma formação crítica capaz de fortalecer a identidade e o protagonismo das comunidades rurais.

O programa também estimulou a participação das famílias na vida escolar e garantiu a continuidade dos estudos dentro da metodologia da alternância.

Inicialmente, o PROVER atendeu turmas do 1ª a 5ª  série, e em 2005 passou a incluir a Educação Infantil, com 19 estudantes. Essa ampliação consolidou o compromisso do município com a Educação do Campo desde os primeiros anos da formação escolar.



**A Pedagogia da Alternância como Metodologia Central**

Tanto as ECORMs quanto o PROVER têm a Pedagogia da Alternância como base metodológica, articulando teoria e prática, escola e comunidade. Essa metodologia promove uma educação integral, pautada na vivência e na reflexão sobre a realidade do campo.

Entre os principais instrumentos pedagógicos das ECORMs destacam-se:

- Caderno da Realidade;
- Caderno de Acompanhamento;
- Estadia Letiva;
- Aulas Práticas e Teóricas Integradas;
- Avaliação Semanal;
- Auto-organização.

O Plano de Formação dos Estudantes contempla atividades como planos de estudo, fichas de pesquisa, visitas de campo, palestras, cursinhos e experiências de retorno às comunidades.

No PROVER, as mediações pedagógicas envolvem a Ficha Pedagógica (P.E.), Visitas de Estudo, Pasta da Realidade, Cursinhos, Auto-organização e atividades de transformação da realidade. Essas práticas favorecem o protagonismo dos estudantes e a construção de saberes significativos a partir de suas vivências familiares e comunitárias.

**O Setor de Educação do Campo**

Formalmente instituído em 2022, o Setor de Educação do Campo de Jaguaré organiza-se em três frentes:

- Educação Infantil (PROVER) – coordenada por Neusa Maria Montovalli Tessarolo;
- Anos Iniciais (PROVER) – coordenados por Fernanda Placido Rocha, Ruth Vailati e

Ivanildo Batista dos Santos;

▪ Anos Finais (ECORMs) – sob a coordenação de Grazielli Toneto

Essa estrutura fortalece a articulação entre as etapas da Educação Básica e consolida uma rede de apoio pedagógico e formativo.

A RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em

Alternância do Espírito Santo) atua como parceira das escolas do campo de Jaguaré, oferecendo orientação pedagógica, articulação política e formação continuada para famílias, monitores e estudantes.

É uma entidade que congrega várias Associações de Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) no estado do Espírito Santo, com o objetivo de promover a educação do campo e o desenvolvimento agrário por meio da Pedagogia da Alternância.

Em resumo, a RACEFFAES é uma organização que trabalha pelo fortalecimento das escolas rurais e pela autonomia das famílias camponesas no Espírito Santo, por fim "nós somos RACEFFAES", pois estamos integrados nas equipes de trabalhos, estabelecendo uma relação intrínseca de parceria com as instituições federais, como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ) e os membros da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a regional RACEFFAES fortalece sua política de Educação do Campo por meio de ações colaborativas de formação docente, assessoria pedagógica e desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da prática educativa nas escolas em regime de Pedagogia da Alternância do norte do estado do Espírito Santo.

Essa articulação interinstitucional tem sido fundamental para consolidar um pro-

cesso educativo comprometido com a valorização da identidade camponesa, a promoção da justiça social e a construção de uma educação contextualizada, crítica e transformadora.

**Avanços e Desafios**

Os avanços obtidos ao longo de 35 anos de trajetória são expressivos: resistência e continuidade do projeto; garantia de recursos públicos; inclusão da estadia letiva no calendário escolar; direito à formação em serviço; transporte para visitas às famílias; cardápio adaptado ao tempo de permanência dos estudantes; inserção da disciplina de agropecuária na organização curricular; oferta da Educação Infantil nas escolas do campo; e organização curricular baseada em temas geradores e mediadores pedagógicos.

Entretanto, os desafios ainda são significativos: a formação docente, a rotatividade de profissionais, a necessidade de maior engajamento das famílias e o fortalecimento das instâncias de gestão participativa.

A reestruturação do Comitê de Educação do Campo e a formação de professores para atuarem na Educação do Campo das escolas comunitárias da ECORM e do PROVER são pautas urgentes para a continuidade dessa proposta transformadora.

**Considerações Finais**

A experiência de Jaguaré demonstra que a Pedagogia da Alternância é uma proposta viva, construída coletivamente e capaz de ressignificar o papel da escola no

meio rural.

Mais que uma metodologia, ela é um projeto político-pedagógico que articula saberes, valoriza identidades e promove o desenvolvimento humano e comunitário.

A história das ECORMs e do PROVER reafirma o compromisso das comunidades camponesas com uma educação contextualizada, emancipadora e comprometida com a transformação social.

**REFERÊNCIAS**

MOREIRA, Flávio. Formação e Práxis dos Professores em Escola Comunitárias Rurais –

Por uma Pedagogia da Alternância. Universidade Federal, Vitória-ES, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.

São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

# MESA 04

# RELATORIA:

# A força poílica do movimento: A participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades

Jumara Pedruzzi

Flaviane Gerhardt

Relatoria da composição da mesa sobre “A força Política do Movimento: A Participação das Famílias, dos Movimentos Sociais e das Comunidades”, composta por: Fátima Ribeiro, Maria Cristina Bandera, Zelindo Covre e Rogério Caliari, no Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, no dia 04 de novembro de 2025, no Hotel Eco Floresta, em Pedra Azul, município de Domingos Martins.

O mediador Rogério Caliari iniciou o diálogo com algumas palavras, salientando a importância da Pedagogia da Alternância (P.A) como um movimento de resistência contra hegemônica, que leva em consideração uma perspectiva agroecológica e que está intimamente relacionada aos movimentos sociais do campo. O momento foi sequenciado pela fala da palestrante Fátima Ribeiro, que agradeceu ao convite e expos seu sentimento de honra ao integrar a mesa, com a presença da força política do movimento; a participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades neste seminário. A mesma destacou a pluralidade das localidades e comunidades presentes, ressaltando o comprometimento coletivo com a práxis da Pedagogia da Alternância, compartilhando realidades, pensamentos, ações coletivas, que fortalecem o movimento. Também informou o momento desafiador no mundo em que o capitalismo tem se reestruturado por meio de várias formas de violência e de guerra contra as populações, na dinâmica de busca do domínio de territórios, dos bens da natureza e da manutenção do poder econômico à custa de milhares de vidas, enfatizando o risco eminente de destruição do nosso planeta, por meio do agronegócio.

No campo da educação, o mercado tem adentrado cada vez mais com seu poder da educação mercadológica, que impõe as burocracias e as avaliações externas distantes da educação que defendemos e que sonhamos. Essa lógica mercantil tem disseminado valores que eliminam o ato do educador e dos educandos, avançando no adoecimento dos sujeitos da educação brasileira. Devemos ter atenção ao movimento do capital e suas artimanhas no campo da educação e o avanço do agronegócio.

Outro ponto em destaque foi o contexto do Norte do Estado, onde as relações entre os movimentos sociais, RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Espírito Santo) e as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) se fazem presentes, reafirmando a luta coletiva da Pedagogia da Alternância. Também explanou sobre a importância dos movimentos sociais como força política do campo, tornando referência e se reafirmando à medida que essas diversas organizações se unem para um projeto coletivo de resistência e de transformação social.

Neste contexto, destacamos a luta pela terra organizada pelo MST, objeto de reflexão dentro do próprio movimento como força política. Tal movimento tem caráter de organização de massas, sindical, popular e político, compreendendo três exigências: leitura da realidade e do mundo, identificar quem são nossos inimigos de classe e construir uma organização estruturada para fazer os enfrentamentos necessários que nos necessitamos.

Além disso, é fundamental cumprir três tarefas básicas: I - fazer a luta social emobilização; II - estar e permanecer organizado; e III - criar uma proposta para asociedade. Essas exigências e tarefas caracterizam o movimento e a atuação damilitância, que internamente, significa mantermos a nossa unidade, os nossosprincípios, os nossos valores, nossa cultura e nos mantermos organizados com aparticipação e a distribuição de tarefas. Assim, podemos politizar a nossa base, levando consciência quando fazemos lutas, quando estudamos, quando trabalhamos em cooperação, somos solidários com a classe.

No caso da educação do campo, podemos reconhecê-la como uma força social e política, sustentada por alguns elementos que são fundamentais, como: I – a organização e a mobilização popular em prol da educação do campo; II - a formação política e a consciência de classe; III - a luta institucional e o diálogo com o estado; IV - o protagonismo na luta social; e V - produção e economia solidária.

Também foi apresentado que a educação do campo deve estar totalmente vinculada com os movimentos sociais, sendo uma relação fundamental para avançarmos na luta pela emancipação das populações do campo. A Pedagogia da Alternância, surge no movimento popular camponês na França, por volta dos anos 1930, por meio das Escolas Famílias Rurais. Desse modo, a parceria dos movimentos sociais tem se fortalecido entre as igrejas, sindicatos, poderes políticos, consolidando o projeto coletivo de transformação social.

No Brasil, é evidente a articulação da educação do campo, conquistando direitos relevantes à Pedagogia da Alternância e reconhecendo a metodologia própria. Não é só uma prática pedagógica, mas sim, uma luta, uma articulação política conjunta com os movimentos sociais.

A palestrante salientou a importância da escola como mecanismo de revolução, instrumento de transformação social e fortalecedora de nossas comunidades, visto que não existe neutralidade nas lutas dos direitos sociais e por uma educação de qualidade, quando ligada aos interesses econômicos, sociais, políticos e religiosos. Referenciando Paulo Freire, destacou que não há neutralidade na História, indagando aos presentes “para que educamos e ensinamos?”, e “para quem”? Evidenciou que é necessário estudar para transformar, para proporcionar aos educandos uma visão crítica da realidade e do mundo, possibilitando a busca de uma autonomia e engajamento nos movimentos sociais.

Podemos compreender que a defesa e o fortalecimento da P.A não ocorre de forma isolada, mas está diretamente vinculada à força política dos movimentos sociais, às comunidades, às famílias, às organizações, que garantem a organização, a mobilização, a implementação de práticas pedagógicas voltadas a essa emancipação e a transformação social. Em seguida, relatou que o movimento social desempenha um papel fundamental na defesa da Pedagogia da Alternância, valorizando a educação do campo e na construção de um modelo de educação que respeite a realidade e a cultura das comunidades camponesas. Também informou

sobre a força política da Pedagogia da Alternância está no seu caráter transformador e coletivo, o qual, vai muito além do simples método de ensino, mas sim, uma proposta de resistência, que promove autonomia e emancipação dos povos do campo, fortalecendo o protagonismo das comunidades, da construção da própria educação e sua própria História.

Feito isso, explanou alguns dos principais aspectos da força da Pedagogia: I - a valorização dos sujeitos do campo; II - a transformação social; III - a autonomia; IV - a articulação com os movimentos sociais; V – a educação como um ato político e de amor. A força política da P.A busca formar sujeitos transformadores, fortalecer o campo como espaço de vida e de resistência, e unir a educação e a luta social nesse mesmo projeto emancipatório.

O papel nesse processo é: I - educação contextualizada, com condições dignas que desenvolvam o seu projeto do campo; II - participação ativa na gestão e decisões, as famílias participam e ajudam a definir currículos e demais práticas pedagógicas que dialogam com a vida comunitária; III - a formação política e social, promovendo a integração do estudante com os saberes técnicos, científicos e sociais, fortalecendo a sentido de pertencimento.

Continuando, a palestrante expos as possibilidades deste contexto, como: integração da teoria e da prática, a valorização da identidade e da cultura camponesa, o desenvolvimento sustentável e a educação emancipatória. A mesma reafirmou que os movimentos sociais são pilares da Pedagogia da Alternância, pois garantem essa implementação, permanência e fortalecimento como proposta educativa voltada para essas transformações e a valorização do homem e da mulher do campo. Também destacou o ato de defender a educação do campo como uma educação justa, contextualizada e transformadora; combatendo o êxodo rural, o avanço predatório do agronegócio; em busca do fortalecimento do vínculo entre a escola, a família e a comunidade; garantindo assim, uma gestão participativa nas escolas.

Afirmou, ainda, que apoiar os movimentos sociais também é tarefa da Pedagogia da Alternância, pois são os movimentos sociais que consolidam essa pedagogia, fazendo o aumento das políticas públicas de educação do campo, dos direitos sociais e da reforma agrária popular. Por fim, a palestrante referenciou novamente Paulo Freire, citando a defesa da educação do oprimido, no qual, o próprio oprimido tem que estabelecer e garantir a sua própria pedagogia, lutando em busca de uma educação humanizadora e emancipatória, capaz de libertar as pessoas da opressão e da desigualdade. Assim, caminhando juntos, é necessário exigir do Estado apoio institucional, financiamento adequado, formação continuada dos educadores e das educadoras, voltando para a realidade do campo, garantindo a sustentabilidade e a expansão metodológica da Pedagogia da Alternância.

Dando sequência, tomou a palavra a pesquisadora Maria Cristina, enfatizando a educação política e a participação das mulheres na educação e na política na

Argentina. Assim, a mesma explicou como é o trabalho da Pedagogia da Alternância no seu local de origem, tendo como lócus principal a Província de Misiones. Ela destaca que, assim como no Brasil, lá também há um movimento de luta pelo fortalecimento das EFAs, apesar dos muitos desafios encontrados. Destaca ainda que, na Argentina, as EFAs são financiadas pelo Estado, mas o Estado subsidia as associações civis.

A palestrante pontua que na Argentina, a política ainda é um "tabu" nas escolas, pois existe na Província de Misiones setores muito conservadores, por terem sido ocupados meritoriamente por populações italianas e alemãs, por exemplo. Falar de política, nesse sentido, parece não ser bem visto, em que a palavra tem uma conotação negativa, voltada para a perspectiva da corrupção. Para a palestrante, muitas vezes, os indivíduos não se dão conta de que é preciso construir pontes e não muros, para lutar por políticas públicas para as escolas.

Além disso, no caso específico da localidade citada, ainda é escassa a participação das mulheres na política e nas associações civis, em que, a maior parte são representadas por homens. Maria Cristina se cita como exemplo disso, enfatizando que é a primeira presidente do sexo feminino das 30 escolas apresentadas no mapa exposto no seminário. Também destaca que ela é ex-aluna do movimento, aprendendo a ser líder, e em especial, líder política, buscando a luta conjunta entre homens e mulheres por direitos. Traz como dado, ainda, a informação que somente 20% das terras argentinas estão nas mãos de mulheres, e somente 18 deste porcentual são exploradas. Tudo isso ilustra que a desigualdade de gênero permanece na Argentina, em que os homens, muitas vezes, pelos mesmos trabalhos executados, recebem mais do que as mulheres. Assim, para ela, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária deve ser realizada pelas mulheres em conjunto com os homens.

Também foi exposto sobre a sua experiência política na Câmara dos Deputados, aprovando uma lei específica para as EFAs e a Educação Rural na Província de Misiones. Foi aprovado também, recentemente, duas leis sobre Chácaras Multiprodutivas, o que significa que o Estado vai seguir auxiliando os pequenos produtores, para que aqueles que decidam permanecer no campo, tenham subsídios do Governo para viver bem economicamente e ter os serviços públicos disponíveis, o que também é direitos dos povos campesinos. Dessa forma, a participação política é o que vem a fortalecer o sistema de educação por Alternância na sua Província.

Quanto aos demais problemas apontados, a mesma acredita que se deve seguir trabalhando junto, em parceria, que continue existindo a AIMFR (Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural) e encontros internacionais para compartilhamento de experiências, forças e debilidades, fortalecendo a organização mundial do Movimento. Para ela, todos, dos diferentes países, têm em mente e no coração a defesa da educação do campo.

O terceiro representante a se pronunciar foi o agricultor familiar Zelindo Covre, egresso da EFA, produtor de café, cacau e pimenta, que destacou que sua fala seria voltada para as suas próprias vivências dentro da Pedagogia da Alternância. Pai de estudante da Pedagogia da Alternância, começou a se envolver no movimento de agricultores e monitores que estavam descontentes com o ensino dos jovens da comunidade do Bley, pelos desvios dos princípios que acreditava na época.

A possibilidade da criação da EFA só poderia ocorrer com a formalização de uma associação das famílias para fazer a gestão da escola. O mesmo exemplificou como era a gestão da escola quando ele chegou e como isso foi se modificando com o passar do tempo, destacando a pouca participação dos membros integrantes no início e o progressivo aumento. A participação ativa por meio das mediações pedagógicas específicas da P.A estreitou as relações entre escola e famílias. Também buscou parcerias internas e externas, com pessoas e instituições, para garantir uma educação para os filhos de uma forma organizada.

Não satisfeitos, foram em busca de igualdade, implantando as mediações da Pedagogia da Alternância. Ele informou que foi criado a RACEFFAES, sendo ele, o primeiro presidente da instituição. Criaram esses instrumentos para propiciar a participação das famílias e, por respeitos aos idealizadores da PA, para ele, deve-se continuar com seus princípios norteadores, pois, nesses princípios está garantida a participação das famílias na educação contextualizada, que parte das famílias e das comunidades, como os Planos de Estudos, com interesse no que será ensinado aos filhos e a sua metodologia. A participação das famílias, nesse sentido, deve ser feita de maneira organizada através de associações, ou seja, uma gestão organizada entre os três parceiros: família, monitores e estudantes.

Citando como exemplo a comunidade em que participa, destaca que há representantes das famílias em todas as comissões, somando um número de 30 representações. Também informou o papel da organização na participação do planejamento e na avaliação do processo formativo da EFAs, além das mobilizações com os poderes políticos e sociais.

O agricultor familiar fala sobre a participação ativa dentro das escolas, mas, destaca os desafios existentes. Conclui dizendo que sua fala foi voltada para a apresentação de suas próprias vivências e que seu objetivo foi contribuir para as novas gerações (juventude) tenham conhecimento da importância da participação das famílias na estruturação das EFAs.

O último pesquisador a proferir a sua fala foi o professor Rogério Caliari, que reafirmou o seu afeto com a luta camponesa, por ser filho de agricultores e ter a terra como lugar de relações com a pesquisa e o trabalho profissional. Também expos suas experiências com a Educação do Campo, como pesquisador e professor. Continuou a sua fala destacando à perda das identidades dos assentamentos de Piauí, os companheiros da Bahia pelos 50 anos de luta e resistência, e a escola localizada na ilha do Marajó, que trabalha a P.A. no contexto ribeirinho da região

amazônica. Destacou a História evidenciada nos cabelos brancos das figuras de empoderamento e de luta ao longo do contexto histórico da Educação do Campo. Também indagou: “as escolas

estão de portas abertas para as famílias e as comunidades?”, visto que, para ele, há uma resistência das gerações passadas pelo conhecimento científico, por não estar vinculada com o campo e suas realidades, ao contrário da P.A que trabalha numa perspectiva humana, emancipatória e de organização política.

Outro ponto abordado foi a responsabilidade que temos diante da educação no Brasil, na qual, a Pedagogia da Alternância se apresenta como alternativa e movimento de educação popular numa perspectiva que é contra hegemônica. Assim, esse movimento de expansão das escolas do campo é um movimento de resistência. Caliari destacou a importância de “arrumar a casa”, para as famílias se sentirem mais acolhidas nos contextos escolares, a partir da gestão compartilhada e do movimento entre a família e a comunidade. Dando continuidade ao momento, enfatizou que a Educação do Campo é a transformação da vida das pessoas por meio de seu próprio conhecimento, é a própria família contribuindo para a transformação de sua realidade, é pensar em um diálogo constante com a família, é pensar uma práxis pedagógica com mediações emancipatórias do sujeito na perspectiva da formação.

Apontou, ainda, a necessidade de trabalhar essas ações que integram as comunidades e desenvolvam uma reflexão crítica sobre as questões que afetam o cotidiano das pessoas. Assim, a participação das famílias na P.A. tem uma ação fundamental na promoção do desenvolvimento da autonomia do pensamento dos indivíduos.

Além disso, é pensar a P.A como a práxis para gerar e compartilhar saberes; de promover o ser humano; de desafiar, aprender e integrar conhecimentos; gerar saberes conjuntamente e compartilhados. Esta pedagogia trabalha como prática da emancipação do sujeito, que tem um papel relevante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar os sujeitos socio culturais subalternizados historicamente negados. Essa tarefa passa por processos de diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes, pela utilização da pluralidade de linguagens, de mediações pedagógicas e de recursos didáticos.

O educador afirmou que a Pedagogia da Alternância vai se ressignificando, baseada na tessitura das relações entre os saberes, na motivação e descoberta da família e da comunidade. Também se consolida como um projeto contra hegemônico, de resistência contra o desenraizamento cultural, contra a desterritorialização e a destruição das identidades.

Com a participação das comunidades, as famílias camponesas podem observar uma escola que desenvolve ações para compreender a coletividade, seus membros da escola se misturam com os moradores locais e buscam parcerias para atender as necessidades coletivas, e estão na luta para decidir que educação seus

membros desejam. Para efetivar a participação das famílias das CEFFAs, a instituição deve se apresentar como espaço de encontros, diálogos e referências para as famílias e comunidades camponesas. Espaço de trocas e construção de saberes, referências,

observação, experiências, que educam criticamente e democraticamente. Finalizando sua participação, o professor Caliari cita Paulo Freire, destacando que “esperançar é se

levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir, esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Para encerrar o momento de diálogo, foram levantados alguns apontamentos finais sobre a relação da Pedagogia da Alternância com os Movimentos Sociais, a participação das famílias nas escolas do campo e a luta dos movimentos sociais contra o cooperativismo econômico na sociedade, sistematizando o momento enriquecedor do diálogo compartilhado pela mesa sobre “A força Política do Movimento: A Participação das Famílias, dos Movimentos Sociais e das Comunidades”, no Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância.

MESA 04

# LAS FAMILIAS LA ALTERNANCIA LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y LA MUJER RURAL

**Maria Cristina Bandera**
Presidente UNEFAM.

La política en el contexto de la alternancia es en la articulación de estrategias educativas, sociales y económicas con el fin de fortalecer el arraigo rural, asegurar la educación de calidad y promover el desarrollo de las comunidades locales. Se manifiesta a través de la participación comunitaria en la gestión, la búsqueda de políticas públicas que apoyen el modelo educativo y el rol de la escuela como motor de cambio social.

**Política educativa y de gestión**

- **Co-gestión:**

Las familias, a través de una asociación civil, participan activamente en la gestión de la escuela, decidiendo sobre el gobierno escolar, como se detalla en En Octubre de 2018 se aprobó el "Régimen especial para las Escuelas de la Familia Agrícola" en Misiones. Los objetivos de la ley, son establecer las condiciones necesarias para el desarrollo y desempeño de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), ratificar su importancia socio-económica para propiciar el arraigo de la comunidad agrícola, asegurar educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, generar espacios para la transmisión de la educación rural, e impulsar a las generaciones futuras a trabajar la tierra, con los principios de cooperativismo, para disminuir los éxodos migratorios del campo a la ciudad. Con la participación activa de las familias en la política.

**El rol de las EFAs en el ecosistema productivo de la provincia**

Las EFAs son cruciales en Misiones porque ofrecen educación técnica y profesional en el campo. Disminuyen la deserción escolar y el éxodo rural al crear arraigo. Además, promueven el desarrollo sostenible a través de la aplicación de tecnologías y prácticas agroecológicas. Su modelo de alternancia permite a los jóvenes aplicar lo aprendido en la chacra familiar, fortaleciendo el desarrollo local y asegurando la soberanía alimentaria.

En Misiones, la red de EFA tiene una fuerte presencia territorial, con más de 28 escuelas distribuidas en distintas localidades. Funcionan bajo el sistema de alternancia, en el que el estudiantado asiste una semana a la escuela y otra permanece en su entorno familiar. De esta manera, aplican lo aprendido en sus comunidades.

**Ley de Chacras Multiproductivas: Las EFAs suman más herramientas para potenciar la educación rural**

La Ley de creación del Régimen de Chacras Multiproductivas tiene entre sus objetivos fortalecer a las Escuelas de la Familia Agrícola, claves en la educación rural de Misiones. La iniciativa apunta a ampliar su alcance y consolidar el arraigo en las comunidades rurales.

El trabajo político social agroecológico que desarrolla las familias en las escuelas de arternancia de argentina fueron habilitando oportunidades para que muchos representantes de las esc formaran parte de distintos gobiernos tanto en el ejecu-

tivo como legislativo, desde ese lugar se han logrado infinitas oportunidades de igualdal en argentina con respecto a la educación formal.

De esta manera, los actores constituyentes de los movimientos sociales, con capacidad de organización y adaptación frente a situaciones de conflicto ante un bien colectivo considerable como algo posible. Con recursos disponibles, se estructuran y centralizan, desarrollando estrategias enmarcadas en procesos políticos. Y esa participación política de acciones que tantos las familias como docentes son para influir en las decisiones de gobierno, sin lugar a duda la democracia es un pilar fundamental para que como ciudadanos influir en los asuntos públicos y contribuye a la legitimidad del trabajo en nuestras instituciones educativas.

Para nosotros la educación es compartida entre la escuela las familias, la comunidad y el estado, esa tarea fortalece las instituciones, pero también cada ciudadano el objetivo es fortalecer el sentido de la comunidad y la pertenencia valorar cada proyecto, cada obra realizada La alternancia busca una comunicación bidireccional y colaboración para enriquecer la educación y lograr objetivos comunes.

El rol de mujer en la política sigue afrontando desafíos significativos como obstáculos estructurales, estereotipos y violencia política. Si bien la participación es visible en varios cargos, aún queda mucho camino por recorrer.

Las mujeres tenemos la misma capacidad que los hombres para liderar y gestionar la vida publica y creemos que la representación de la mujer es crucial para una sociedad mas equilibrada y para que se escuchen sus perspectivas en la toma de decisiones.

El rol de la mujer rural en la política actual es el de una agente clave para el desarrollo sostenible, la soberanía alimentaria y la igualdad de género.  promover la participación política y el liderazgo local, buscando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos como la tierra, el crédito y la educación. Además, sus estrategias incluyen incidir en políticas públicas con enfoque de género y asegurar que las leyes y programas beneficien sus realidades.

**Paulo Freire** la educación es un acto político porque no puede ser neutral y siempre tiene una intencionalidad. Cada acto educativo implica una elección de hacia dónde se dirige la educación, para quién se está educando y contra qué se está haciendo, con el objetivo de fomentar la transformación social y la liberación de la opresión. La pedagogía, por lo tanto, es una práctica comprometida y de compromiso ético-político

Abg. Maria Cristina Bandera

Presidente UNEFAM.

MESA 04

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DEFESA E NO FORTALECIMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PAPEL E POSSIBILIDADES.

**Maria de Fátima Miguel Ribeir**
Militante do MST, atuou na implantação no Nordeste, principalmente no/do MSTCE/RN, faz parte do Setor de Educação, assentada da Reforma Agrária Popular. Pedagoga, Psicóloga, Mestre em Psicologia Institucional e Doutoranda da Educação pelo PPGE/UFES

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à organização do evento pelo convite. É uma grande honra integrar esta mesa — A Força Política do Movimento: a participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades — neste Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância.

Reunimos aqui sujeitos de diferentes localidades, escolas e países, todos comprometidos com a práxis e a afirmação da Pedagogia da Alternância, compartilhando realidades, pensamentos e ações coletivas que fortalecem este movimento.

Deixo meu forte abraço a todas e todos que constroem e se integram a este evento.

Nesse sentimento de internacionalismo da Pedagogia da Alternância, que se tece a partir dos diversos movimentos sociais aqui presentes, vivenciamos um momento desafiador no mundo, em que o capitalismo tem se reestruturado por meio das mais variadas formas de violência e de escárnio contra as populações. Essa dinâmica busca o domínio dos bens da natureza e a manutenção do poder econômico à custa de milhares de vidas.

No campo da educação, o mercado tem adentrado cada vez mais com seu poder, buscando lucrar com uma educação mercadológica que impõe burocracias e avaliações externas distantes da educação que defendemos e sonhamos. Essa lógica mercantil tem disseminado valores que não fazem parte do nosso repertório político e societário, promovendo práticas avaliativas mecânicas que eliminam o ato criador, tanto de educadores quanto de educandos.

A tarefa que me foi confiada é a de trazer à tona a presença e a importância dos movimentos sociais na defesa e no fortalecimento da Pedagogia da Alternância — seus papéis e possibilidades. Precisamos estar atentas e atentos aos movimentos do capital e às suas artimanhas no campo da educação, pois nossa luta é, sobretudo, contra o avanço do agronegócio e da educação mercadológica.

É importante frisar que trago esses elementos a partir do lugar de onde falo — o norte do Espírito Santo, onde as relações entre os Movimentos Sociais, a Raceffaes e as EFAs se fazem fortemente presentes. Acredito que, em muitos outros territórios, essa mesma forçam também se manifesta, reafirmando o compromisso coletivo com a Pedagogia da Alternância.

**A Força política dos Movimentos Sociais: O Movimentos Sociais na defesa da Pedagogia da Alternância**

Falar sobre a força política dos movimentos sociais é também falar da força política que a Educação do Campo vem se tornando e se reafirmando. À medida que as diversas organizações do campo se unem em torno da defesa da Educação do Campo, das águas e das florestas, da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento, reafirma-se um projeto coletivo de resistência e de transformação social.

Nesse contexto, destaca-se a luta pela terra, protagonizada pelo MST — Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra —, uma das principais forças políticas e sociais do Brasil, com profunda influência nas lutas pela reforma agrária, pela justiça social e pela democratização do acesso à terra e à educação.

Essa trajetória de luta e organização tem sido também objeto de reflexão dentro do próprio movimento. No Caderno de Formação nº 54 (2021), intitulado "O MST como força política", o Movimento define o que entende por força política, considerando seu caráter de movimento de massas, sindical, popular e político. O MST compreende que a força política precisa "cumprir três exigências: fazer uma leitura da realidade e do mundo; identificar quem é o inimigo de classe; e construir uma organização estruturada para fazer os enfrentamentos".

> E ainda para ser uma força política é preciso cumprir com três tarefas: fazer luta social e mobilização; estar e permanecer organizado e ter uma proposta para a sociedade. Essas exigências e tarefas caracteri zam nosso Movimento e a atuação da militância. Internamente isso significa que mantermos a unidade (com nossos princípios, valores e culturas), que nos mantemos organizados (com participação e distri buição de tarefas). Assim "politizamos a nossa base". Elevamos a consciência quando fazemos lutas, estudamos, trabalhamos em coo peração, somos solidários com a classe e internacionalistas. (2021, pág. 10)

Por outro lado, o Caderno de Formação também enfatiza que o reconhecimento da sociedade é fundamental, pois a legitimação de uma força política se dá pela coerência, pelos valores e pelo exemplo que expressa.

No caso da Educação do Campo, podemos reconhecê-la como uma força social e política sustentada por alguns elementos fundamentais:

- Organização e mobilização popular em prol da Educação do Campo: As organizações populares têm sido capazes de mobilizar milhares de famílias em acampamentos, marchas e ocupações, demonstrando um grande poder de articulação social e política em defesa da educação e da vida no campo.
- Formação política e consciência de classe: Esses movimentos investem na formação política de seus integrantes, promovendo debates sobre direitos, cidadania, práticas pedagógicas e transformação social. Essa formação fortalece a consciência crítica e o engajamento coletivo, reafirmando o caráter emancipador da Educação do Campo.
- Luta institucional e diálogo com o estado: Embora sejam movimentos autônomos, essas organizações dialogam com governos, partidos políticos e instituições públicas, pressionando pela implementação de políticas públicas voltadas à reforma agrária, à agricultura familiar, à educação do campo e à agricultura camponesa.
- Protagonismo na luta social: Os movimentos atuam como porta-vozes das populações rurais historicamente excluídas, reivindicando condições dignas

de vida, trabalho e produção sustentável. Denunciam a concentração fundiária e as injustiças cometidas contra os trabalhadores rurais, camponeses e povos do campo. Estão na linha de frente contra o fechamento das escolas — pois fechar escola é crime! — e anunciam, com coragem, o projeto de educação que queremos e construímos coletivamente.

- Produção e economia solidária: Para além da luta pela terra, o MST e outras organizações do campo têm organizado cooperativas agrícolas e fortalecido práticas de produção agroecológica, demonstrando que é possível unir produção, sustentabilidade e solidariedade. Nossas escolas, nesse contexto, já se tornam referência viva dessa prática de educação e de produção agroecológica.

Na introdução do livro Formação por Alternância na Educação do Campo, de Justino e Begnam (2022, p. 33), somos lembrados da importância da Educação do Campo, que se configura como:

> [...] uma nova referência, em termos de princípios, conceitos e orientações metodológicas que emergiu no Brasil no final dos anos de 1990 do século XX, tendo por matriz movimentos e organizações sociais vinculados à Agricultura Familiar Campo nesa, em especial os movimentos de luta pela terra.

Assim, podemos destacar que a importância da Educação do Campo está profundamente vinculada, entrelaçada e em constante diálogo com os movimentos sociais, sendo essa relação fundamental para avançarmos na luta pela emancipação das populações do campo.

A Pedagogia da Alternância, por sua vez, surge no movimento popular camponês na França, por volta dos anos 1930, por meio das Maisons Familiales Rurales (Casas Familiares Rurais). Desde então, a parceria entre educação e movimentos sociais só tem se fortalecido, estendendo-se a organizações sociais, igrejas, movimentos sindicais e ao poder público, consolidando um projeto coletivo de transformação social.

No Brasil, podemos perceber a grande articulação em torno da Educação do Campo, conforme destacado por Bergnami e Caldart. Sem a força política dos movimentos sociais, não teríamos alcançado as conquistas que hoje consolidam esta modalidade educativa, como:

- Lei 14.767/2023 e Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 — que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior, definindo princípios, organização, público-alvo, formação docente, entre outros aspectos;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e outros atos e pareceres do CNE — que já reconheciam metodologias próprias para a Educação do Campo, incluindo referências históricas e normativas às pedagogias do campo e à alternância;

- Portarias e normativas do MEC / programas (como a Portaria nº 86/2013 do PROCAMPO) — que mencionam e regulamentam ações de formação e programas voltados à Educação do Campo, apontando a possibilidade de uso da Pedagogia da Alternância.

Esses marcos normativos evidenciam que a consolidação da Pedagogia da Alternância no Brasil não é apenas uma prática pedagógica, mas resultado de muita luta e articulação política dos movimentos sociais em diálogo com o Estado e a sociedade.

No Espírito Santo, destacam-se importantes marcos normativos que fortalecem a Educação do Campo:

- Resolução CEE-ES nº 6.596/2022 — que aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Estado, reconhecendo e orientando metodologias específicas, incluindo referências à Pedagogia da Alternância e suas orientações de aplicação no âmbito estadual;
- Portarias da SEDU/ES (como a Portaria nº 297-R, de 14 de novembro de 2024, entre outras) — que detalham normas estaduais e internas sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, definindo cargas horárias, calendários, organização da alternância e procedimentos locais para implementação.
- E estamos na batalha para aprovação da normativa da Pedagogia da Alternância Estadual.

Esses instrumentos normativos evidenciam que a Educação do Campo no Espírito Santo segue um processo estruturado, alinhado às políticas nacionais, mas adaptado às especificidades locais, garantindo o fortalecimento das escolas, das comunidades e da Pedagogia da Alternância.

Essa é a grande história que emergiu da unidade dos movimentos sociais e que transforma a Educação do Campo, das águas e das florestas em uma referência importante no Brasil. Esse processo se fortalece por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo e, aqui no Espírito Santo, pelo Comitê de educação do Campo do ES — espaços fundamentais de articulação, diálogo e construção coletiva de políticas e práticas educativas voltadas para o campo.

Florestan Fernandes nos lembra que o caminho para a educação é que, “feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas”. Trata-se de um apontamento fundamental que nos leva a refletir sobre o papel da educação e, especialmente, da Pedagogia da Alternância neste momento histórico, enquanto instrumento de transformação social e de fortalecimento das comunidades do campo.

Por entendermos que não existe neutralidade nas lutas por direitos sociais e por uma educação de qualidade — pois tudo está ligado a interesses econômicos, sociais, políticos e religiosos —, lembramos que vivemos em uma sociedade capitalista que influencia profundamente esses processos.

Paulo Freire já nos alertava: não há neutralidade na história. Ou estudamos para manter a situação, a ordem que aí está, ou estudamos para promover as mudanças necessárias.

A questão que se coloca, então, é: a serviço de quem educamos, ensinamos? E, nesse contexto, a Pedagogia da Alternância está a serviço de quem?

Na Educação do Campo, fica explícito que precisamos estudar para transformar. Para emancipar os jovens, é fundamental avançar em uma educação contextualizada, que proporcione aos estudantes uma visão crítica da realidade e de mundo, possibilitando a busca de sua autonomia e, quem sabe, seu engajamento nos movimentos sociais que promovem a emancipação do ser humano.

É a luta de classes — não há alternativa! Caso contrário, adequamos nossa prática à ordem vigente. Por isso, é importante reforçar essa perspectiva. Segundo Begnami e Justino:

> "[...] que a educação seja uma lente para interpretar a realidade e uma forma de construir possibilidades de transformação social intencio nando um projeto pautado numa concepção de campo, de educação e de sociedade que requalifique simbolicamente a identidade social do sujeito do campo atrelada a sua forma de produção e reprodução sustentável da vida." (Justino, Begnami, 2022, p. 34)

Caldart (2012) nos relembra que a:

> "Educação do Campo surge como denúncia, mas ao mesmo tempo como anúncio, que visa incidir sobre a política da educação a partir dos interesses sociais das comunidades campo nesas, considerando suas formas de organização e de produção e de reprodução da vida."

A partir dessa perspectiva, podemos compreender que a defesa e o fortalecimento da Pedagogia da Alternância não ocorrem de forma isolada, mas estão diretamente vinculados à força política dos movimentos sociais. São os movimentos, as comunidades, as famílias e as organizações sociais que garantem a articulação, a mobilização e a implementação de práticas pedagógicas voltadas à emancipação do campo e à transformação social.

**A Força política do movimento na defesa da Pedagogia da Alternância:**

O movimento social na defesa da Pedagogia da Alternância desempenha um papel fundamental na valorização da Educação do Campo e na construção de um modelo educativo que respeite a realidade e a cultura das comunidades rurais.

A força política da Pedagogia da Alternância está em seu caráter transformador e coletivo. Ela vai muito além de um simples método de ensino: é uma proposta de resistência, que promove autonomia e a emancipação dos povos do campo, fortalecendo o protagonismo das comunidades na construção de sua própria educação e de sua própria história.

**Principais aspectos da força política da Pedagogia da Alternância**

Valorização do sujeito no/do campo: A alternância reconhece o agricultor e sua família como protagonistas do conhecimento, rompendo com a visão tradicional que marginaliza o saber popular.

Transformação social: Ao articular educação, trabalho e vida comunitária, a Pedagogia da Alternância contribui para a organização política e o fortalecimento das comunidades rurais, estimulando a luta por direitos e melhores condições de vida.

Construção de autonomia: Forma sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir em sua realidade e propor alternativas sustentáveis, sem depender de modelos impostos pela cidade ou pelo mercado.

Articulação com os movimentos sociais: Surge e se fortalece com o apoio de movimentos como o MST, associações e sindicatos rurais, MPA, que veem na educação um instrumento político de libertação e de luta pela reforma agrária.

Educação como ato político e ato de amor: A alternância entende a educação como ato político e social, formando cidadãos participativos, capazes de questionar injustiças e construir um projeto coletivo de campo e de sociedade.

Assim, a força política da Pedagogia da Alternância está em formar sujeitos transformadores, fortalecer o campo como espaço de vida e resistência, e unir educação e luta social em um mesmo projeto de emancipação.

**Papel do movimento social na defesa do direito à educação no campo:**

Os movimentos sociais — como o MST, MPA, associações de agricultores e sindicatos rurais — lutam para que os jovens do campo tenham acesso à Educação:

- Educação contextualizada, que não os obrigue a migrar para a cidade, que saibamos garantir condições dignas para que continuem a se desenvolverem no campo.
- Participação ativa na gestão e nas decisões: As famílias e lideranças comunitárias participam das escolas em alternância, ajudando a definir currículos, projetos e práticas pedagógicas que dialoguem com o trabalho agrícola e a vida comunitária.
- Formação política e social: O movimento promove a formação integral do estudante, unindo saberes técnicos, científicos e sociais, fortalecendo o sentido de pertencimento e o compromisso com a transformação da realidade local.

**Possibilidades da Pedagogia da Alternância**

- Integração entre teoria e prática: O estudante alterna períodos entre a escola e a comunidade, aplicando na vida cotidiana o que aprende em sala de aula.
- Valorização da identidade camponesa: Fortalece os laços culturais e o orgulho de viver e produzir no campo.

- Desenvolvimento sustentável: Estimula práticas agrícolas conscientes e o uso responsável dos recursos naturais, e ampliando o entendimento da agroecologia.
- Educação emancipadora: Contribui para a autonomia dos sujeitos, formando cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social.

Podemos afirmar que os movimentos sociais são pilares da Pedagogia da Alternância, pois garantem sua implantação, permanência e fortalecimento como proposta educativa voltada à transformação social e à valorização do campo.

Defender a Pedagogia da Alternância é defender uma educação justa, contextualizada e transformadora, que valoriza o campo, a cultura e o saber das comunidades camponesas e dos assentamentos da reforma agrária popular. Essa defesa é uma via de mão dupla e passa pelos seguintes caminhos:

- Valorizar o campo como espaço de vida e saber camponês: Defender o campo como território de produção, cultura e conhecimento, fortalecendo a identidade e o pertencimento camponês, e combatendo o êxodo rural e o avanço predatório do agronegócio.
- Fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade: A Pedagogia da Alternância nasceu e se mantém graças à participação ativa das famílias e das comunidades, promovendo diálogo entre teoria e prática e gestão participativa das escolas.
- Apoiar os movimentos sociais e suas lutas: Movimentos como MST, MPA e associações rurais consolidam a Pedagogia da Alternância, lutando por políticas públicas de Educação do Campo e defendendo direitos sociais e a Reforma Agrária Popular.
- Assim como ocorreu na luta por escolas nos assentamentos — quando, por exemplo, a escola agrícola de Jaguaré se colocou à disposição para contribuir com o currículo e a formação —, o MST hoje se afirma com a sua Pedagogia do Movimento, consolidando uma educação profundamente conectada à vida, à luta e à terra.
- Defender a Pedagogia da Alternância é também defender os direitos sociais e a Reforma Agrária Popular, reafirmando o compromisso da Educação do Campo com a emancipação e o fortalecimento das comunidades rurais.
- Sua defesa é, portanto, a defesa de uma educação do oprimido, uma educação humanizadora e emancipadora, capaz de libertar os seres humanos da opressão e da desigualdade. Isto significa que defender a Pedagogia da Alternância é lutar por uma educação que une escola e vida, conhecimento e trabalho, teoria e prática, formando cidadãos e cidadãs capazes de transformar o campo e a sociedade.
- Dessa forma, lutar por políticas públicas e pelo reconhecimento da vida cam-

ponesa é essencial. É necessário exigir do Estado apoio institucional, financiamento adequado e formação continuada de educadoras e educadores voltados à realidade do campo, garantindo assim a sustentabilidade e a expansão da metodologia da Pedagogia da Alternância.

Como diz o lema da Educação do Campo, das Águas e das Floresta, a Escola é vida na comunidade e a comunidade é vida na escola.

Educação do Campo, das águas e das florestas, direito nosso e compromisso da comunidade!”

**Referências:**

CALDART, Roseli Salete. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

JUSTINO, Erica Fernanda; BEGNAMI, João Batista. Por Alternância na Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

MST – Caderno de formação nº 54. O MST como força política, Setor de Formação. Secretaria Nacional, São Paulo, SP 2021.

MESA 04

# A GESTÃO COMPARTILHADA NOS CEFFAs: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA COMO UM DIREITO PÚBLICO.

**Zelindo Covre**
Agricultor, Representante do DEFA/MEPES, Articulação Política da RACEFFAES

Me chamo Zelindo Covre, tenho 66 anos, eu sou agricultor familiar, moro lá no Córrego Invejada, São Gabriel da Palha, hoje meus três filhos são casados, passaram pela Escola Família, e continuo eu e minha esposa trabalhando na nossa propriedade que herdei do meu pai, onde produzo café, cacau e pimenta. Eu vou falar pra vocês aqui é da minha vivência dentro da pedagogia da alternância, é uma vivência que todos vocês, ou uma grande maioria de vocês conhecem e vivenciam no dia-a-dia, menos alguns jovens que estão aqui que estão começando, é a vivência de tantas famílias aqui do Brasil e outros países onde tem a pedagogia da alternância vivencia. Não é diferente aquilo que eu vivi daquilo que as outras famílias também viveram, porque é a mesma luta, tem o mesmo objetivo, e a mesma finalidade, então eu quero compartilhar essa vivência com todas as famílias e já passaram pela pedagogia da alternância, ou que estão nela.

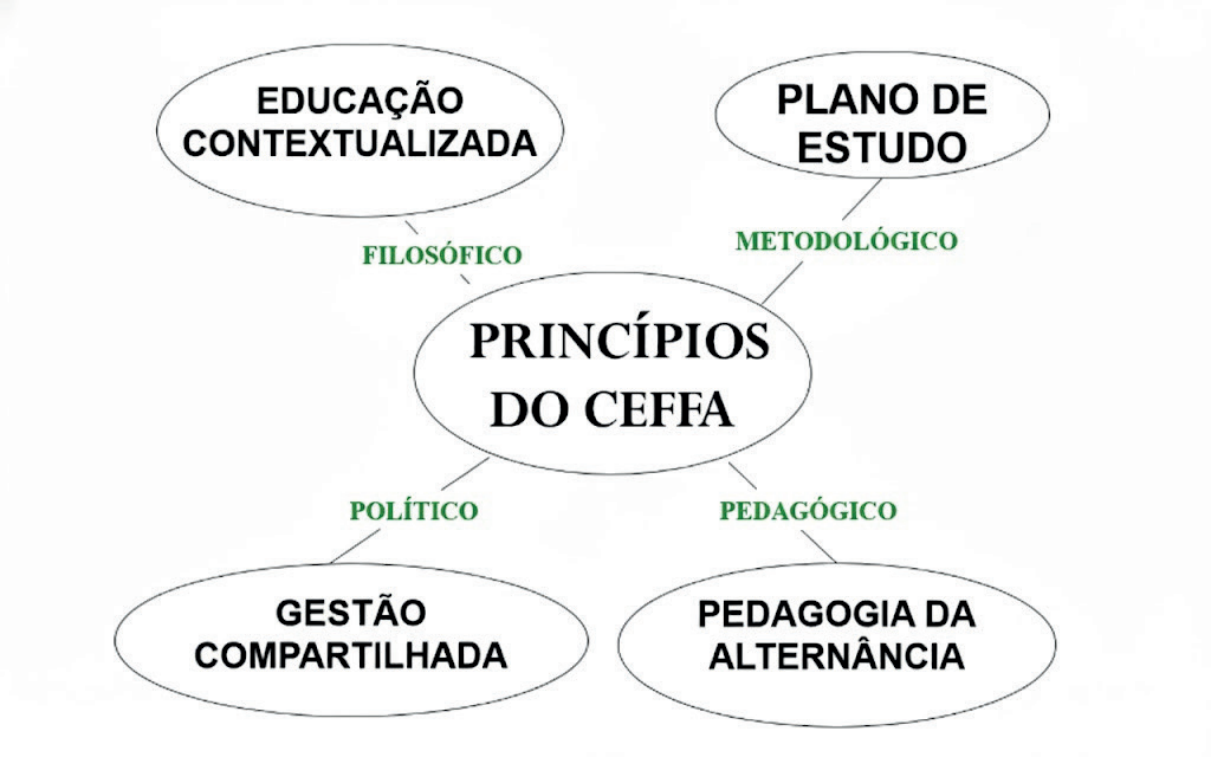
No começo da década de 1980, eu comecei a militar nas CEBs 1 , movimentos sociais, me casei, e ouvi os companheiros falar da Escola Família Agrícola do Bley, e eu sempre imaginei que o dia que os meus filhos vierem, é lá que eles vão estudar, e assim aconteceu. Matriculei meus filhos e comecei a participar, e eu encontrei um movimento de agricultores e de monitores que não era só Bley, mas era no estado Espírito Santo que estavam descontente com a forma que a escola família agrícola estava funcionando, com vários desvios, dos princípios. Eu comecei a integrar junto com essas pessoas, e era um descontentamento a nível internacional.

Em 1996, aconteceu em Guarapari o Congresso Internacional, eu não participei, mas eu vi os resultados que tirou duas bandeiras principais: Primeira - adequação da formação dos monitores das famílias e dos estudantes, e segundo o fortalecimento institucional, e só podia ser considerado uma Escola família se ela tivesse formalizada uma associação das famílias, pra fazer a gestão da escola. E quando eu cheguei lá na EFA do Bley, tinha um conselho e era um representante da família e o direto, que se reunia muito pouco, esse conselheiro da formado por pessoas externas que não tinha muito a ver com a escola e quase não participava. Em 1998 houve o Congresso da UNEFAB, que aconteceu lá na Bahia e ratificou a decisão do Seminário internacional de 1996, então nós voltamos lá pro Norte do Espírito Santo, e começamos a discutir a formação das associações, e em dezembro de 1998 o Bley formou associação, assim como as demais EFAs. Nessa primeira diretoria do Bley, uma mulher foi presidente, Jonas Chequeto foi Tesoureiro, e eu Secretário da primeira diretoria. Então começamos a ter essa participação mais ativa, e fomos descobrindo os instrumentos que a pedagogia da alternância tem e que possibilita a gente participar da vida da escola na educação de nossos filhos. E eu sempre vi assim, e acredito que deve ser dessa forma, a responsabilidade da educação dos filhos é dos pais, e como não temos condições de oferecer toda a escolaridade, temos que buscar as parcerias para esta ação de forma organizada.

Nós também começamos a nos preocupar de que todas as escolas caminhem mesmo nível, mesmo patamar de igualdade, e implementando todos os instru-

mentos da pedagogia da alternância, então fomos criar a nossa regional, oito escolas da rede MEPES, e umas 15 da rede pública, juntamos todo mundo no dia 22 de abril de 2003 criamos a RACEFFAES, e eu fui o primeiro presidente, e passou a funcionar as escolas como desde o princípio a 90 anos atrás, quando os fundadores criaram esses instrumentos para propiciar a participação da família, e nós por respeito a eles temos que continuar mantendo vivo e respeitando esses princípios.

Esses princípios que foram constituídos em 1935 permeiam até hoje, e não podem ser mudados. São princípios da PA que garantam a participação da família na educação contextualizada, porque ela parte da família, parte da comunidade, a família está envolvida, o plano de estudo que a família ou a comunidade vai responder, que leva as pessoas a pensarem sobre sua vivência, o pedagógico que é discutir como a vai ensinar, os conteúdos, o jeito, a forma. E o mais importante que é o político, a organização das associações, que não pode ser feito também de qualquer forma tem que ser organizada.




No quadro abaixo, se-encontra a auto organização da escola, onde que a gente tem a grande oportunidade de participar e de uma forma organizada. A família se organiza em associação, as escolas comunitárias são em Conselho, mas tem a mesma participação das famílias, os monitores que se organizam a partir da equipe, e os estudantes também têm associação. Então é uma gestão organizada entre os três parceiros.

Eu trago aqui o formato do Bley, como que dá participação da família, e vocês vão ver que lá, mais de 40 representantes das famílias participam da gestão da escola, do processo da educação. Tem assembleia como o órgão máximo, que toma todas as decisões, e essas decisões tomada aqui são encaminhadas pela diretoria acompanhada do conselho fiscal. Tenho conselho de administração que junta todo esse povo pra poder fazer o processo de planejamento e avaliação, essa assembleia também vai escolher três comissões de serviço pra poder fazer todo o trabalho na escola, a comissão administrativa, agropecuária e pedagógica. Então no Bley, como é uma escola grande, com mais de 300 famílias associadas e 260 estudantes, a Assembleia dez representantes das famílias para cada uma dessas comissões. Aí vem o representante dos monitores, dos estudantes, e ainda não conseguimos implementar a representação dos funcionários, os parceiros externos: Secretarias de educação e agricultura, movimentos sociais e sindicais. Essas comissões tem o papel de fazer no começo do ano o pré-planejamento da escola na segunda dos três setores, e no final do ano faz a pré-avaliação no conselho de administração, essa pré-avaliação e esse pré-planejamento depois vai pra assembleia para ser votado e servir pro próximo ano pra ser encaminhado pela diretoria e equipe.

Essa participação ela é importante pois contribui de forma significativa nas relações políticas da Escola com o poder público, viabilizando o repasse de recursos financeiros e materiais para o pleno funcionamento da EFA. No Bley, recebemos recursos de São Gabriel da Palha e Vila Valério, municípios de onde vem a maior quantidade de estudantes, e a participação das famílias nesta negociação é um ponto forte, com a realização inclusive de manifestações e pressão política quando precisa, e toda esta história ganhou uma repercussão de respeito nos municípios, pela sólida relação da escola, das famílias e do processo formativo da pedagogia da alternância.

Esta participação se dá de uma forma muito ativa dentro das escolas, é fácil fazer? Não é muito fácil porque requer tempo, tem que tirar tempo, doar tempo neste processo, mas a gente faz, todas as famílias fazem porque a gente percebe que é um projeto de educação que é importante para nossos filhos. Todos os meus três passaram pela escola família no ensino fundamental e ensino médio e hoje eles estão com as vidas suas resolvidos, estão com suas vidas bem garantida. Então eu queria falar era mais esse testemunho desta vivência, possibilitando que muitos jovens conheçam esta experiência, para a continuidade deste projeto.

MESA 04

# PARTICIPAR PARA CONSOLIDAR A PRÁXIS CONTRA HEGEMÔNICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

(...) Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada. Eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura." Antônio Cícero de Sousa "Seu Ciço".

**Rogério Caliari**
Doutor em Educação (PPGE/CE/UFES) e professor titular do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Itapina.

Com apoio na afirmação de Antônio Cicero de Sousa “Seu Ciço”, em epígrafe, a proposta de discussão deste texto é buscar entender como os espaços de referências do cotidiano camponês e da Pedagogia da Alternância se encontram nas reflexões que emergem nos momentos de convivência entre os espaços familiares e os espaços de formação por Alternância. A justificativa das reflexões propostas é porque compreendemos que esses momentos relacionais colaboram para as discussões e elaboração de ações efetivas de participação da família camponesa nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA´s), por meio de uma comunicação orgânica de partilha e em consonância com a realidade camponesa.

Compreender a participação das famílias camponesas enquanto ação compartilhada é um movimento combinado com a família em conjunto com a comunidade local, é a transformação da vida das pessoas por meio do seu próprio conhecimento. É a própria família contribuindo para a transformação de sua realidade. Pensar no diálogo constante com a família camponesa é pensar uma práxis pedagógica como mediação emancipadora do indivíduo na perspectiva da formação humana integral.

E também, compreender em quais momentos a família camponesa está presente e como ela colabora para consolidar a Pedagogia da Alternância e seus espaços de formação, em ambientes de aprendizagem a partir da prática da participação. Um processo educacional e igualmente participativo e colaborativo no qual as famílias camponesas não são simplesmente aquelas que reverenciam as decisões; elas se apresentam como protagonistas de sua própria formação e do processo formativo dos filhos em parceria com os espaços escolares. Uma formação, que semeia valores – solidariedade, justiça e participação – essenciais para a promoção da pessoa, para a formação integral do sujeito e para a geração de mudanças nos relacionamentos pessoais e coletivos.

O exercício da participação das famílias camponesas, nos espaços e tempos da formação dos Centros Familiares de Formação por Alternância, consiste de um aprendizado para a formação de uma consciência social crítica como condicionante para o desenvolvimento de uma cultura de participação das famílias e comunidades camponesas nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Nesse sentido, o conceito de participação implica envolvimento em projetos de ações compartilhadas nos quais é oportunizado o direito de cada um encontrar um papel a cumprir, uma responsabilidade a assumir, decisões que queira tomar e ações das quais queira compartilhar.

Assim, a participação das famílias camponesas nos Centros Familiares de Formação por Alternância apresenta-se como duas das formas de poder: o poder do conhecimento fundado nos espaços educacionais, que trabalha com a realidade do educando e de sua família como parceira do processo ensino-aprendizagem, aliado ao poder da participação manifestado na tomada de decisões e das mudanças a partir do protagonismo das famílias camponesas, que, por sua vez, se articulam ao poder econômico e político, agora na condição de atores coadjuvantes.

Podemos afirmar, que a concepção formativa e educativa da Pedagogia da Alternância passa pelo entendimento da participação não como um fim e sim como um meio que permite às famílias camponesas alcançar seu próprio desenvolvimento, particularmente, na dimensão social, da mesma forma que representa uma real possibilidade de participar na tomada de decisões nos assuntos relacionados com a vida escolar e pedagógica dos seus filhos. Portanto, a participação das famílias camponesas, na concepção da Pedagogia da Alternância e incentivada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância, passa pela incorporação do poder para influenciar o conhecimento no sentido de opinar e manifestar sua capacidade de assumir as responsabilidades pelos processos que afetam suas vidas e a vida escolar dos seus filhos. Em resumo, participar, não é ser espectador, é intervir no processo de tomada de decisões.

Defendemos que a prática educacional desenvolvida em parceria entre a família camponesa e os Centros Familiares de Formação por Alternância ultrapassa os aspectos meramente pedagógicos da formação. Essa constatação nos auxilia a entender que os espaços escolares, na Pedagogia da Alternância, se confirmam como local de aprender sobre e como transformar as realidades das famílias camponesas; local da valorização das experiências sociais e dos saberes camponeses; espaços de aprendizagem desenvolvida a partir de uma prática educacional específica para a formação da juventude e da família camponesa e, principalmente, local onde as famílias assumem, como cúmplices, o destino da educação escolar de seus filhos; local de descobertas e ressignificações do sentido da participação e; da valorização dos territórios camponeses.

As dimensões dos espaços de formação por Alternância remetem ao seu principal protagonista – a família camponesa. Por isso se fez necessário reforçar o histórico das origens da Pedagogia da Alternância e de seu percurso pelos territórios de vida do campesinato. Reforço aqui, um princípio básico da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância: todo o processo de ensino-aprendizagem necessita ser pensado e praticado a partir das realidades das famílias e comunidades camponesas enfatizando seu protagonismo nos processos decisórios e nas ações educacionais.

Essa presença, decisiva, identifica o pioneirismo da proposta das famílias camponesas francesas quando iniciaram os debates para a formação de uma Escola que fosse o espaço contraditório ao modelo oficial de ensino. A presença da família camponesa nos espaços de formação dos Centros Familiares de Formação por Alternância é resultado de uma elaboração sócio-histórica, por isso é preciso caminharmos pelo trajeto histórico da Pedagogia da Alternância como condição para compreendermos o significado de seu surgimento.

Ressaltamos que os Centros Familiares de Formação por Alternância precisam ser espaços vivos e em processo contínuo de convivências compartilhadas para: expandir os espaços de participação; consolidar a responsabilidade das famílias camponesas; contribuir para o fortalecimento dos saberes tecidos nas relações

familiares e em constante ressignificação na sua ancestralidade; desenvolver a agricultura familiar camponesa; e consolidar-se como um movimento contra hegemônico às imposições e aos interesses em transformar a terra em espaços exclusivos de produção mercantil.

Entendemos que há, no horizonte dos momentos relacionais da família camponesa e dos Centros Familiares de Formação por Alternância, um campo fértil de discussões e de tentativas para compreender os caminhos que o campesinato utiliza para tecer seus espaços de representatividade nos espaços escolares e entender os significados de sua racionalidade de participação. No fundo, o que buscamos defender é a integração da família camponesa nos espaços dos Centros Familiares de Formação por Alternância, no sentido de entender as particularidades do funcionamento desses momentos de "relações de forças", bem como identificar as dimensões motivadoras da cultura da participação.

Em outras palavras, buscamos traduzir as reações, os pretextos e os ajustamentos, com o objetivo de entender se os espaços de debates, nos Centros Familiares de Formação por Alternância, e concluímos que esses espaços necessitam ser pautados na perspectiva de ampliar os campos da participação da família camponesa, da valorização de sua cultura e do reconhecimento de suas diversidades e sua campesinidade. Assim se constituindo, os Centros Familiares de Formação por Alternância podem ser parte importante das ações para a formação e desenvolvimento das famílias e comunidades camponesas, mas, para isso, necessitam conceber e reforçar um desenho educacional contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade até os aspectos mais simples do cotidiano dos educandos, das famílias e comunidades camponesas.

Para isso, sua ação deve ser orientada objetivando: potencializar a capacidade dos envolvidos de analisar seus distintos interesses e contradições; articular e ampliar as possibilidades de participação das famílias; e assegurar a ressiginificação do "ethos camponês" mediante a combinação do saber científico gerado e reelaborado nos ambientes escolares e os interesses das famílias camponesas, tendo como alicerce o seu saber social e local, sua prática educativa gerada pelas relações familiares e sua participação nos espaços formativos e educativos.

O papel da família camponesa na gestão dos Centros Familiares de Formação por Alternância, em parceria com a equipe de monitores e na educação dos alternantes, durante o período de permanência com sua família, é indispensável para assegurar que a Pedagogia da Alternância motive os efeitos almejados. Conforme apontam estudos já realizados, a participação das famílias camponesas se verifica em diversos momentos e espaços. As famílias camponesas participam por meio de seus representantes constituídos juntamente com outros organismos de representatividade nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Associação Local), asseguram o funcionamento da Escola por intermédio de convênios e contribuições voluntárias e as definidas em assembleias, denominadas "taxas de

alimentação", para cobrir as despesas do período de estada de seu filho na Escola e os recursos financeiros necessários para garantir a continuidade da educação.

É importante destacar que a presença das famílias camponesas não ocorre somente como uma tarefa de gestão, por meio da Associação Local. É desenvolvida de maneira mais intensa quando do período da estada familiar. Essa participação é essencialmente educativa. Ela ocorre como uma ação formativa e se dá por intermédio de inúmeros momentos das mediações didático-metodológicas da Pedagogia da Alternância: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Visitas às Famílias, Visitas e Viagens de Estudo, Projeto Profissional de Conclusão de Curso.

Esses momentos de participação e comprometimento já se manifestam no primeiro contato da família camponesa com os espaços dos Centros Familiares de Formação por Alternância. Passo a passo, a família camponesa vai percebendo o porquê de o Centros Familiares de Formação por Alternância serem considerados espaços complexos, multifacetados e diferentes de aprendizagem e qual é o seu papel no resgate e valorização da função da família como parceira educacional na formação do educando.

Enfim, para além das análises dos momentos relacionais entre as famílias camponesas e os Centros Familiares de Formação por Alternância se arquitetam novos relacionamentos e diferentes ações na dinâmica de transformar os territórios camponeses, envoltos com as particularidades das lógicas do campesinato. Assim, a família camponesa, ao mesmo tempo em que parece ser contrária, mesmo que não se manifeste, busca outros percursos para se reafirmar, cotidianamente, por meio de um modo de vida próprio, de seu "ethos camponês" e de uma cultura da participação. Perpassa pela impulsão de novos arranjos participativos e de incentivo às famílias camponesas compartilhar das decisões e se envolver em todos os momentos da vida nos Centros Familiares de Formação por Alternância, não se reduzindo a uma participação nas atividades escolares. Essa participação compreende as famílias camponesas fazendo parte de um todo. Desse modo, não unicamente uma educação no sentido da formação técnica e "transmissão" de conhecimentos, mas, sobretudo, objetivando incorporar saberes e lógicas formados nas ancestralidades das famílias, conferindo-lhes o protagonismo de todo o processo de aprendizagem. Assim, os Centros Familiares de Formação por Alternância trariam para o seu âmbito deliberativo, educacional e formativo o que primeiro chamou a atenção nas origens da Pedagogia da Alternância: a família camponesa.

Entendemos que tal processo pode ser percebido como uma organização de espaços e combinações de estratégias moldando uma arquitetura relacional própria, formando espaços que ora caminham na direção das aproximações, ora na direção dos estranhamentos sem perder, com isso, as possibilidades de tecer saberes e conhecimentos próprios e em parceria.

Trabalhando com ações que integram a comunidade e desenvolvam a reflexão crítica sobre as questões que afetam o cotidiano das pessoas, a participação das famílias na Pedagogia da Alternância têm uma ação fundamental na promoção do desenvolvimento da autonomia de pensamento dos indivíduos. É pensar a Pedagogia da Alternância como a práxis de gerar e compartilhar saberes; de promover o ser humano, de desafiar a aprender e integrar conhecimentos. Aprender, na Pedagogia da Alternância, é gerar saberes conjuntamente.

A Pedagogia da Alternância como prática da emancipação integral do sujeito tem um papel relevante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e historicamente negados. Esta tarefa passa por processos de diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes, passa pela utilização de pluralidade de linguagens, de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciações pedagógicas.

Nesse processo formativo a Pedagogia da Alternância vai se ressignificando baseada na tessitura das relações entre os saberes, na motivação da descoberta do poder da família e da comunidade. Vai se constituindo em uma prática contra hegemônica, uma prática de resistência contra ao desenraizamento cultural, a desterritorialização e a diluição identitária camponesa.

Com a participação das comunidades e famílias camponesas nos Centros Familiares de Formação por Alternância observamos uma Escola que desenvolve ações para compreender a coletividade. Seus membros se misturam com os moradores locais e buscam, em parceria, identificar as verdadeiras necessidades do coletivo. Tem maior probabilidade de se tornar relevante para a comunidade e famílias. Está unida com o coletivo na luta para decidir qual tipo de educação as famílias desejam. Consegue colaborar com a população camponesa a acrescentar o que lhes falta. Consolida-se a mútua responsabilidade e ajuda nessa parceria a fim de atender as verdadeiras necessidades da comunidade e famílias camponesas. Podemos citar como exemplo a Associação Local pois é a partir da formação da Associação que se tem início o entendimento dos princípios básicos de funcionamento de um Centro Familiar de Formação por Alternância e da Pedagogia da Alternância. É nesse espaço de dúvidas e descobertas que a família camponesa fortalece não só o desejo de ver materializada sua proposta, mas principalmente de se conscientizarem de que são os verdadeiros protagonistas da materialização da escola (campanhas de doações, mutirões para construção e reforma, divulgação da escola na comunidade) e seus principais gestores (Associação Local) e colaboradores pedagógicos.

Reafirmamos que, para que a participação das famílias camponesas se efetive, os Centros Familiares de Formação por Alternância necessitam se apresentar como espaços de encontros, diálogos e de referências para as famílias e comunidades camponesas; se instituir como lugar envolvente e onde se estabeleça redes de conhecimentos e espaços de trocas e incorporações de saberes; se constituir em espaços de tradução, de diálogo com um ambiente distinto e multifacetado; se

Trabalhando com ações que integram a comunidade e desenvolvam a reflexão crítica sobre as questões que afetam o cotidiano das pessoas, a participação das famílias na Pedagogia da Alternância têm uma ação fundamental na promoção do desenvolvimento da autonomia de pensamento dos indivíduos. É pensar a Pedagogia da Alternância como a práxis de gerar e compartilhar saberes; de promover o ser humano, de desafiar a aprender e integrar conhecimentos. Aprender, na Pedagogia da Alternância, é gerar saberes conjuntamente.

A Pedagogia da Alternância como prática da emancipação integral do sujeito tem um papel relevante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e historicamente negados. Esta tarefa passa por processos de diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes, passa pela utilização de pluralidade de linguagens, de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciações pedagógicas.

Nesse processo formativo a Pedagogia da Alternância vai se ressignificando baseada na tessitura das relações entre os saberes, na motivação da descoberta do poder da família e da comunidade. Vai se constituindo em uma prática contra hegemônica, uma prática de resistência contra ao desenraizamento cultural, a desterritorialização e a diluição identitária camponesa.

Com a participação das comunidades e famílias camponesas nos Centros Familiares de Formação por Alternância observamos uma Escola que desenvolve ações para compreender a coletividade. Seus membros se misturam com os moradores locais e buscam, em parceria, identificar as verdadeiras necessidades do coletivo. Tem maior probabilidade de se tornar relevante para a comunidade e famílias. Está unida com o coletivo na luta para decidir qual tipo de educação as famílias desejam. Consegue colaborar com a população camponesa a acrescentar o que lhes falta. Consolida-se a mútua responsabilidade e ajuda nessa parceria a fim de atender as verdadeiras necessidades da comunidade e famílias camponesas. Podemos citar como exemplo a Associação Local pois é a partir da formação da Associação que se tem início o entendimento dos princípios básicos de funcionamento de um Centro Familiar de Formação por Alternância e da Pedagogia da Alternância. É nesse espaço de dúvidas e descobertas que a família camponesa fortalece não só o desejo de ver materializada sua proposta, mas principalmente de se conscientizarem de que são os verdadeiros protagonistas da materialização da escola (campanhas de doações, mutirões para construção e reforma, divulgação da escola na comunidade) e seus principais gestores (Associação Local) e colaboradores pedagógicos.

Reafirmamos que, para que a participação das famílias camponesas se efetive, os Centros Familiares de Formação por Alternância necessitam se apresentar como espaços de encontros, diálogos e de referências para as famílias e comunidades camponesas; se instituir como lugar envolvente e onde se estabeleça redes de conhecimentos e espaços de trocas e incorporações de saberes; se constituir em espaços de tradução, de diálogo com um ambiente distinto e multifacetado; se

05
NOV

# Terceiro dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância

# MESA 05

# RELATORIA:

# Legislação e Financiamento da Pedagogia da Alternância: Avanços, desafios e perspectivas

Permigléia Felix

Josieli Capaz

O momento inicial do seminário foi conduzido pelos animadores José Marcos e "Baiano", que entoaram a música Coração Civil, de Milton Nascimento, criando um clima de acolhimento e sensibilidade. Em seguida, Ednaldo Ribeiro fez uma breve contextualização sobre a temática do encontro e convidou o mediador Idalgizo para compor a mesa junto aos demais participantes. Em sua fala, Idalgizo acolheu a todos os presentes e destacou que o movimento está completando cinquenta e seis anos de muita insistência, resistência e luta, ressaltando o papel fundamental das famílias, dos movimentos sociais e dos educadores nessa trajetória. Observou que boa parte desse percurso foi vivida sem legislação específica e sem financiamento e que apenas a partir da década de 1980 iniciou-se um processo de reconhecimento legal desse projeto, que sobreviviam graças a apoios externos e, eventualmente, a repasses do governo quando havia interesse político. Defendeu que se trata de um trabalho belo, significativo, mas marcado por fragilidades e inseguranças.

Socorro Silva iniciou sua fala com a citação da poesia de Gilvan Santos, que inspira o desejo por uma escola do campo sem cercas e sem muros, onde se aprenda a ser construtor do futuro. A poesia tem contribuído para a união e o fortalecimento da articulação nacional do movimento da Educação do Campo. Movimento este que é fortalecido no novo Pronacampo, o programa que assegura ao povo camponês o direito à educação em todos os níveis, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Ressaltou-se que a política atual busca valorizar e reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem a Educação do Campo.

Foi mencionado que o conceito tradicional de "campo" já não expressava a amplitude e a diversidade de seus sujeitos, o que resultou em uma mudança importante na compreensão e formulação das políticas públicas voltadas à área. Começa sua fala mostrando uma linha do tempo que evidencia que essa política foi construída de forma coletiva, contando não apenas com a atuação do Estado, mas também com a participação efetiva do povo. Um exemplo citado foi a 1ª Conferência, em 1998, que só aconteceu porque, nas escolas, metodologias da Educação do Campo já estavam sendo desenvolvidas, afirmando: "nós estamos aqui, existimos e queremos políticas". Na 2ª Conferência, destacou-se que "a Educação do Campo não é só educação básica", redimensionando-se, assim, a compreensão da política.

Lembrou-se, ainda, que os integrantes da PA também são construtores dessa linha do tempo. O trabalho realizado na PA tem como referência as famílias, enquanto a Educação do Campo parte de outra referência fundamental, a classe social. Essa é a questão que atravessa todo esse percurso e que continua a provocar reflexões. É essa questão que suscita perguntas como a apresentada no dia anterior: "os movimentos sociais precisam se aproximar mais?". Trata-se de uma discussão que, muitas vezes, permanece silenciada, mas que precisa ser trazida à tona e evidenciada. É momento de relembrar o que foi construído coletivamente e de refletir sobre o que ainda é necessário aprofundar.

Deu-se visibilidade aos sujeitos no novo Pronacampo. O programa iniciou com foco nos assentamentos, reconhecendo, contudo, a diversidade de sujeitos que compõem esses espaços. Foram apresentados os desafios de lidar com a pluralidade de escolas identificadas no Censo Escolar, atualmente, cerca de 49 mil escolas são classificadas como de Educação do Campo. Destacou-se que os povos e comunidades tradicionais, antes ausentes desses registros, começam agora a ser reconhecidos.

Ressaltou-se também a luta em andamento junto ao MEC para que o Censo Escolar identifique adequadamente as diferentes naturezas das escolas do campo, públicas, privadas e comunitárias. Essa discussão tem gerado certo estranhamento, pois ainda há dificuldades de compreensão, inclusive sobre o próprio conceito de escola pública. De acordo com o censo atual, há no Brasil 280 escolas com a Pedagogia da Alternância. Socorro faz uma reflexão apontando que, para ela, o movimento da Pedagogia da Alternância ainda não se reconhece plenamente dentro da Educação do Campo. Destaca que essa é uma questão de definição e que será necessário aprofundar o debate sobre o tema.

Ela reforça que não é possível pensar que apenas o governo federal resolverá a situação, pois, diante dos avanços já conquistados na legislação, os municípios já deveriam contar com um número maior de escolas. Torna-se necessário debater o federalismo na educação para a efetiva materialização do direito. Grande parte dos recursos do Pronacampo é acessada pelas prefeituras, o que evidencia a necessidade de um processo contínuo de diálogo e articulação com os municípios. Observa-se um esforço para incentivá-los a aderir ao programa, porém muitos ainda não o fazem. Diante dessa realidade, torna-se necessário criar alternativas e estratégias para que os recursos cheguem às escolas por outras vias.

No momento, está sendo analisada a utilização do PAR (Planejamento de Ações Articuladas), instrumento de gestão dos municípios. Contudo, percebe-se que muitos ainda não têm clareza sobre sua importância e funcionamento. Por isso, será preciso buscar novas formas de garantir que os recursos cheguem efetivamente às escolas do campo.

Atualmente, existem cerca de 70 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em funcionamento. Surge, então, uma reflexão importante: os nossos educadores estão participando dessas licenciaturas? A política está posta, mas sua efetivação depende do engajamento de todos. Há também 53 cursos vinculados ao programa Escola da Terra. Diante da expressiva quantidade de leis e políticas já existentes, o grande desafio que se impõe é a materialização de todas elas na prática.

As ações políticas têm sido construídas de forma coletiva. Um exemplo disso foi o questionamento recebido sobre o fato de apenas 30% das escolas do campo serem avaliadas pelo INEP. A resposta foi que essa limitação ocorre porque não há concordância com os critérios utilizados na avaliação. Diante disso, veio a provocação: “Qual é a proposta de avaliação de vocês?” e a conclusão de que essa

formulação só será possível por meio do trabalho coletivo.

O novo Pronacampo tem sete eixos, e começa a propor uma nova política de formação. Pela primeira vez, traz uma lei que garante a forma multisseriada. No 4º Eixo, Ação Climática e Agroecologia, foi colocado o questionamento de que o tema seria responsabilidade do MDA. No entanto, explicou-se que, embora o MDA trate da forma de produção, cabe às escolas refletir e trabalhar os princípios de uma concepção que integra o ser humano e a natureza. Assim, a dimensão educativa desse eixo é responsabilidade das instituições de ensino, que devem promover essa compreensão em sua prática pedagógica.

No Eixo 6, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular, destacou-se que não é possível pensar a EJA apenas como transferência de recursos para os municípios. É necessário refletir sobre como a Educação Popular se insere nessa oferta, considerando suas especificidades e metodologias próprias. Embora o ENCEJA reconheça a importância da gestão municipal, é preciso discutir de que forma esse processo pode ser articulado sem perder a essência da educação popular. Ressalta-se ainda a necessidade de fortalecer o apoio à Educação Popular, reconhecendo que os movimentos sociais também têm suas próprias escolas e desempenham papel fundamental na formação crítica e emancipadora dos sujeitos do campo.

No eixo da Coordenação Federativa, verificou-se que, sem a criação de uma estrutura que assegure a participação efetiva dos movimentos sociais, não é possível consolidar um trabalho verdadeiramente coletivo. Por essa razão, está sendo realizada a formação de agentes por município, com o objetivo de fortalecer a articulação local. Estão sendo mobilizados mil agentes territoriais, que atuarão em conjunto na construção de uma governança coletiva, voltada ao fortalecimento da Educação do Campo e à integração entre as diferentes esferas federativas.

No MEC, há selos para diversas iniciativas. Elisabete Teixeira, viva aos 100 anos e liderança histórica das Ligas Camponesas, movimento pioneiro na luta pela reforma agrária, será a homenageada que dará nome ao selo, simbolizando a resistência, a memória e a força da Educação do Campo.

Destaca-se que houve grande empenho na inclusão das EFAs no programa Pé-de-Meia, conforme assegura o Artigo 19 da LDB, que reconhece a participação das Escolas Famílias Agrícolas. Essa iniciativa, embora pequena, tem mostrado resultados significativos, como a redução da evasão escolar e o aumento da participação dos estudantes no ENEM. Foi criado um grupo específico da Pedagogia da Alternância para discutir e acompanhar o programa. Paralelamente, têm sido promovidas outras ações complementares, como o Cantinho da Leitura, garantindo que os livros cheguem às escolas.

Ressalta-se também a necessidade de fazer chegar o PDDE Equidade, programa do Ministério da Educação que destina recursos financeiros suplementares às escolas públicas que atendem populações historicamente excluídas, visando

reduzir desigualdades e promover equidade.

Socorro finaliza ressaltando que, mesmo com a chegada de recursos do Estado, é necessário manter um trabalho político cuidadoso, para evitar que, ao firmar convênios "por pressão do Estado", as escolas acabem perdendo sua identidade. Destaca que é fundamental preservar o caráter comunitário das instituições, pois esse será um dos grandes desafios nos próximos anos, especialmente no processo de inserção das escolas nas políticas públicas.

Kleidiana, Professora efetiva da SEDU, atua como técnica pedagógica na GEACIQ. Inicia lembrando que a Educação do Campo possui respaldo legal nos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal, que garantem o direito à educação como dever do Estado e direito de todos. Menciona ainda o Artigo 28 da LDB, o qual estabelece que os sistemas de ensino podem ser organizados de acordo com as especificidades e os contextos de seus territórios.

Celebra o fato de que, por meio da legislação, a disciplina de Ciências Agropecuárias foi inserida na organização curricular de todas as escolas do campo a partir de 2025, além da criação das horas de integração destinadas aos profissionais que atuam com a PA.

Ressalta que é por meio do PROGEPE que as EFAs recebem recursos do Estado, sendo a Escola Emílio a única que desenvolve o regime de estadia semanal. Cita também a Lei Estadual de 2004, que reconhece o MEPES como instituição responsável pela gestão e repasse dos recursos. Antes dessa legislação, os repasses eram realizados por meio de convênios.

Atualmente, as parcerias são formalizadas por meio do Termo de Colaboração, instrumento proposto pela administração pública, e dos Termos de Fomento, originados de emendas parlamentares. O sistema conta com 18 escolas, um Centro de Formação e uma unidade administrativa, todas com autonomia pedagógica.

As escolas recebem recursos de custeio, destinados a despesas com pessoal, e recursos de capital, voltados à estrutura física. Com base na normativa do FUNDEB, o repasse considera o número de matrículas e a aquisição de materiais pedagógicos e administrativos. Além disso, o Governo do Estado tem contribuído, por meio de emendas parlamentares, para a melhoria da infraestrutura das escolas.

Conclui destacando que, enquanto Secretaria, reconhecem a importância das EFAs e do trabalho desenvolvido pelo MEPES com a Pedagogia da Alternância, cuja experiência tem inspirado também as escolas estaduais, fortalecendo a educação capixaba.

Nos últimos anos, o governo estabeleceu novos requisitos estruturais e pedagógicos para o funcionamento das escolas, o que resultou no fechamento de algumas instituições que não conseguiram atender às exigências. Uma das mudanças impostas foi o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola,

reduzindo o período que passam em casa. Essa alteração gerou uma crise na Pedagogia da Alternância, pois a distância entre as escolas e as comunidades, em alguns casos, com até dois dias de viagem, dificultou a manutenção da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade.

Diante dessa realidade, muitas escolas adotaram o regime de internato, no qual os alunos permanecem durante todo o ano letivo na instituição e só retornam para casa nas férias. Isso inviabiliza as visitas às famílias e enfraquece um dos princípios centrais da PA. Além da distância, questões sociais como violência doméstica e a fragilidade das estruturas familiares fazem com que muitos estudantes prefiram permanecer na escola, vista como um espaço mais seguro e acolhedor.

Outra dificuldade enfrentada é a transformação e o fechamento de escolas. Algumas não conseguiram se elevar ao nível médio e foram encerradas; outras foram convertidas em escolas de ensino geral, perdendo a especificidade da PA. A sustentabilidade financeira também é um grande desafio: as instituições não são autossuficientes e sobrevivem com doações externas. Embora o governo, em alguns casos, contribua com o pagamento de professores, essa ajuda vem acompanhada de condicionantes e limitações de autonomia. Em muitas situações, são as próprias famílias que colaboram com o transporte e a alimentação dos alunos.

Além dessas dificuldades internas, Moçambique enfrenta problemas ambientais graves, como a ocorrência frequente de ciclones. Muitas vezes, as escolas precisam ser reconstruídas após a destruição causada por esses eventos climáticos. Apesar de todos os desafios, o país mantém suas escolas enquadradas no ensino profissional, embora ainda não exista uma legislação específica que reconheça e valorize plenamente essa modalidade de ensino.

Ao finalizar sua fala, o representante expressou agradecimento em várias línguas, gesto simbólico que reflete a riqueza linguística e cultural de Moçambique, um país onde convivem diferentes povos e tradições.

Jorge apresentou a situação de Camarões, que, para ele, é semelhante à de Moçambique. O país possui três categorias de CEFFAs, onde a formação profissional é voltada para a área agrícola, mas também inclui formações não agrícolas, como estética, cabeleireiro, vestuário, informática, entre outras. Existem ainda Escolas-Famílias de caráter privado. As instituições estão sob a tutela dos Ministérios do Ensino Secundário e do Emprego e Formação Profissional.

No país, há alguns exames nacionais, e certas escolas preparam especificamente para essas avaliações. Entre os principais desafios, destacam-se o financiamento instável, a distância entre a cidade e as zonas rurais e a dificuldade de inserção dos jovens no mundo profissional.

Jorge também mencionou as Filipinas, onde cinco escolas funcionam em regime de alternância. Em uma delas, está sendo implantado o sistema DUAL. Algumas dessas escolas são privadas, outras filantrópicas, e enfrentam problemas como o

pagamento de professores e a ausência de uma legislação específica.

Ricardo apresentou um panorama das escolas da América Latina. Iniciou sua fala destacando a experiência da Guatemala, onde existem dois modelos de Pedagogia da Alternância. Em 2004, havia cerca de 15 escolas; esse número cresceu significativamente, chegando a aproximadamente 500 instituições nos anos seguintes. O financiamento é compartilhado entre o Estado, os municípios e as famílias. O modelo educativo é organizado em duas etapas: dos 12 aos 15 anos, os estudantes cursam o ensino básico; dos 16 aos 18 anos, recebem formação profissional. Um dos principais desafios enfrentados é a formação dos professores, considerada insuficiente diante da rápida expansão das escolas.

Em Honduras, a Pedagogia da Alternância começou em 2003, com foco na formação profissional. A certificação dos cursos é feita pelo Ministério da Educação, enquanto a organização do programa fica sob responsabilidade do Ministério do Trabalho, evidenciando uma articulação interinstitucional. Assim como na Guatemala, o maior desafio é garantir uma formação docente adequada às especificidades da alternância.

Na Colômbia, o modelo das escolas de alternância é sustentado principalmente por financiamento privado, o que limita sua expansão e dificulta o acesso das populações rurais. Situação semelhante ocorre no Peru, que também enfrenta dificuldades estruturais e falta de reconhecimento por parte do Estado.

Na Argentina, as escolas de alternância são vinculadas ao Ministério da Educação, mas funcionam como instituições privadas, o que assegura certa autonomia administrativa, embora imponha desafios relacionados ao custeio e à equidade no acesso.

Ricardo concluiu afirmando que os avanços só serão possíveis mediante a formação de educadores, a diversificação das fontes de financiamento, entre outras ações estruturantes.

Pedro Puig, iniciou sua fala destacando que, na Europa, as EFAs tiveram um papel fundamental na permanência dos jovens no campo. Os ministérios ou autoridades responsáveis por manter essas escolas incluem os setores da Agricultura, do Trabalho, da Educação e da Juventude. Uma das crises vivenciadas no continente é o abandono da escolaridade para ingresso precoce no mercado de trabalho, o que levou à necessidade de criar um estatuto jurídico para evitar essa situação. O financiamento ocorre por meio do Estado e da contribuição das famílias. Entre os desafios atuais, estão o financiamento pelas vias públicas, a formação de docentes, a autorização de novas especialidades e a adequação dos programas formativos à realidade profissional.

A experiência da França, país de origem da Pedagogia da Alternância, também foi compartilhada. Atualmente, existem cerca de 500 escolas. Segundo a representante, “se não tivessem mudado, não teriam sobrevivido”, evidenciando um contí-

nuo processo de adaptação do modelo. Entre as principais crises enfrentadas, destaca-se a lei que impede que jovens de 16 anos realizem atividades de trabalho, comprometendo a prática da alternância. Outro ponto crítico é a ausência de cursos universitários específicos sobre a PA e a falta de formação docente especializada.

Apesar desses desafios, as escolas francesas mantêm diversidade formativa, oferecendo cursos em áreas como mecânica, operação de tratores, culinária, entre outras. Há também um convênio com o Estado, responsável por repassar os recursos financeiros necessários para o funcionamento das instituições. O país adota o Sistema Dual em todas as escolas regulares e, a partir dele, desenvolveu uma variação denominada Sistema Dual Plus, com o objetivo de fortalecer a integração entre teoria e prática.

Após a fala de todos da mesa, ela foi aberta para considerações e questionamentos: A representante da UNEFAB iniciou as falas agradecendo o empenho e a dedicação de Socorro junto à SECADI, reconhecendo sua contribuição para o fortalecimento da Educação do Campo. Aproveitou para destacar uma preocupação institucional: a necessidade de encaminhar a atualização do estatuto da associação mantenedora. Informou que o processo está paralisado, aguardando respostas e orientações para que possa ser regularizado.

Em seguida, o representante do Incaper trouxe uma reflexão sobre os desafios e contradições enfrentados pela PA em diferentes contextos do mundo. Segundo ele, quanto mais se avança em termos de segurança institucional e reconhecimento, mais cresce a interferência dos Estados na gestão e organização das escolas. Questionou, então, como a PA pode continuar avançando sem perder sua essência, seus elementos de mediação e a autonomia na organização dos tempos e espaços de formação.

O representante do MPA, Reginaldo Penha, compartilhou uma inquietação relacionada à formação superior dos jovens do campo. Relatou que, em um recente vestibular, houve mais de 200 inscritos, mas apenas 56 compareceram. Essa realidade, segundo ele, indica a necessidade de diversificar a oferta de cursos. O campo precisa de professores, mas também de médicos, engenheiros e outros profissionais. Questionou como as CEFFAs têm incentivado seus estudantes a buscarem esses diferentes caminhos formativos, alertando para o risco de o curso de Licenciatura em Educação do Campo enfraquecer por falta de alunos.

Em resposta, Socorro iniciou suas considerações propondo uma reflexão sobre o que é o campesinato no Brasil. Destacou que o país não possui um campesinato clássico, pois sua construção se deu de forma plural e marcada pela pluriatividade, envolvendo dimensões de trabalho, cultura e identidade. Ressaltou que o campesinato da década de 1960 não é o mesmo de hoje, e que é preciso compreender essas relações dialéticas entre campo e cidade para que o sujeito do campo se reconheça, valorize sua identidade e construa seus próprios projetos de vida.

Socorro destacou ainda que o PRONERA atualmente abrange cursos de Medicina, Arquitetura, Serviço Social e Enfermagem, entre outros, e que essa diversificação é positiva. “O camponês não precisa deixar de ser camponês por escolher outra profissão”, afirmou, reforçando que a identidade camponesa não se perde pela escolha profissional.

Ela convidou o grupo a repensar o papel do Ensino Médio, questionando se ele foi concebido apenas para dar continuidade ao Ensino Fundamental ou se é preciso formular uma nova proposta para essa etapa da educação no Brasil. Ressaltou também que o acompanhamento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo ficou interrompido por um tempo e que é necessário avaliar os processos seletivos e as formas de ingresso. Defendeu que lutar pela licenciatura é lutar pela escola, pois ainda há muitos professores em sala de aula sem formação adequada.

Socorro enfatizou a importância da auto-organização como princípio político e pedagógico.

Observou que a PA de hoje não é a dos anos 1970: seus princípios devem ser mantidos, mas alguns podem ser atualizados ou agregados. Lembrou que a Educação do Campo é composta por diferentes matrizes teóricas e práticas, como a Pedagogia do Oprimido, que influenciou fortemente as experiências do Nordeste. Segundo ela, há uma relação de mútua influência entre a PA e o movimento da Educação do Campo, um aprendizado recíproco que fortalece ambas as propostas.

Sobre os convênios com o Estado, Socorro alertou que as escolas comunitárias não devem se entender como escolas do Estado. O convênio é um instrumento administrativo, mas não pode levar à subordinação da identidade comunitária. Reforçou que “a rede estadual não tem modinha”, e que o convênio deve partir do reconhecimento do lugar e da natureza comunitária das escolas, preservando sua autonomia pedagógica e política.

Por fim, Socorro chamou atenção para a necessidade de discutir as categorias administrativas previstas na LDB, especialmente após a alteração do Artigo 19, que define três categorias: pública, privada e filantrópica. Segundo ela, é urgente debater o significado desse reconhecimento do privado e os limites do financiamento público. A legislação, conforme explicou, assegura esse diálogo entre os Artigos 70 e 205 da LDB, e cabe aos movimentos, por meio de uma auto-organização, garantir o reconhecimento e a sustentabilidade das escolas comunitárias.

Encerrando, sugeriu que, caso haja novas exigências legais, seja inserido no estatuto o reconhecimento de que a associação é a mantenedora da escola e que a comunidade é a executora, de modo a possibilitar a inserção no PNDE e assegurar o acesso aos programas federais.

Pedro iniciou suas considerações destacando a pertinência das perguntas apresentadas e propôs uma metáfora para refletir sobre os caminhos da Pedagogia da Alternância. Segundo ele, “para caminhar, precisamos de duas pernas”: uma políti-

ca, representada pela UNEFAB, e outra científica e pedagógica. Ressaltou que, na França, a formação de professores é obrigatória, constituindo-se como um dos pilares de sustentação da alternância. O segundo elemento apontado foi o apoio das universidades, que garantem uma formação continuada de três anos, estabelecida em lei. O terceiro elemento destacado é a Associação Internacional, que pode e deve ser utilizada como instrumento de fortalecimento institucional e político do movimento.

Em seguida, Chiquinho socializou informações sobre os encaminhamentos internos, informando que foram escolhidas as duas instâncias de governança e definidos os 20 agentes territoriais, com uma reunião já agendada para dezembro, atendendo ao programa Pronacampo.

O padre representante de Moçambique expressou o desejo de fortalecer e expandir as escolas em seu país, destacando que é preciso "construir no campo um lugar melhor para viver", reconhecendo a educação como parte essencial desse processo de transformação social.

Socorro retomou a palavra para alertar sobre riscos e retrocessos em discussões nacionais recentes. Contou que, no dia anterior, houve confronto em torno da retirada do Objetivo 8, que trata da Educação Ambiental e da Justiça Climática, e também do Objetivo 9, ambos fundamentais para as pautas da Educação do Campo. Enfatizou a importância de manter vigilância e articulação política, já que são esses objetivos que irão desembocar nos planos estaduais de educação. Segundo ela, mesmo que o avanço pareça lento, é preciso atuar com cuidado e constância, garantindo que ao menos parte das pautas seja incorporada em leis e portarias, assegurando a permanência das conquistas.

Na sequência, Nielson, representante da Racefaes de Nova Venécia, dirigiu-se à SEDU e a Socorro, compartilhando reflexões surgidas a partir de um diálogo com uma colega da Argentina.

Recordou a trajetória histórica de lutas e a persistência de defasagens estruturais nas escolas do campo, citando como exemplo a situação dos trabalhadores de apoio, como cozinheiras, que ainda enfrentam condições precárias. Mencionou que as políticas educacionais continuam muito centradas nos municípios e questionou como enfrentar o atraso histórico diante do crescimento da rede, que hoje atende cerca de 3.000 alunos. Destacou também a disparidade de repasses, observando que o MEPES recebe valores fixos, mesmo quando o Estado amplia o investimento nas demais escolas.

Em resposta, Socorro explicou que o MEPES ainda não tem acesso às políticas de transporte e alimentação escolar e que é necessário buscar inserção nas políticas nacionais para garantir esses direitos. Afirmou que o MEPES recebe por dupla matrícula e que essa sistemática não pode ser retirada, por se tratar de um reconhecimento da especificidade da alternância.

Na continuidade, Socorro ressaltou que atualmente atua na gestão pública e reconhece que muitos dos avanços recentes resultam de lutas históricas dos movimentos sociais. Destacou o programa "Pé-de-Meia", afirmando que "não é um favor, é um direito". Segundo ela, o processo político brasileiro exige lutar para garantir, aprovar e, depois, lutar novamente para materializar as conquistas, lembrando que a efetivação das políticas não depende apenas de quem está na gestão, mas da mobilização social permanente.

Ela anunciou novas conquistas em curso: o Projeto de Lei da Carreira Docente, que incluirá professores do campo, indígenas e quilombolas, representando um avanço histórico; e o piso salarial dos funcionários das escolas, recentemente aprovado. Informou ainda que o transporte escolar passará a permitir o deslocamento de professores e que estes também poderão se alimentar na escola. Em relação ao FUNDEB, esclareceu que não será extinto, mas passará por ajustes, e que as escolas do campo receberão 15% a mais de recursos. "Nosso aluno vale mais e sempre dissemos que nosso aluno custa mais", afirmou. Acrescentou que foi criado o VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) para atender aos critérios de equidade, permitindo que as EFAs possam receber até 20 mil reais por estudante via FUNDEB. Concluiu destacando que esses são passos que precisam ser dados coletivamente, com unidade e corresponsabilidade.

Por fim, Kleidiana fez uma breve reflexão reconhecendo que muitos desafios permanecem, especialmente no que se refere à questão salarial e à adequação dos planos de carreira dos profissionais da educação no Espírito Santo. Encerrou sua fala afirmando que os avanços se concretizam quando há governos democráticos, reafirmando a importância da participação social e política para o fortalecimento das escolas do campo e da Pedagogia da Alternância.

MESA 05

# A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NOVO PRONACAMPO

**Maria do Socorro Silva**
Doutora em Educação. Professora da UFCG e Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

Em nome do Ministro Camilo Santana e da Secretária Zara Figueiredo, saúdo fraternal e democraticamente todas as entidades e participantes presentes neste Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Este evento ocorre em um momento histórico no Brasil, marcado pela reconstrução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), e pela aprovação da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – o Novo Pronacampo. Essa política contempla especificamente a Rede das Escolas da Pedagogia da Alternância, mas também evidência como esta Pedagogia se tornou um dos fundamentos de vários programas e ações da Educação do Campo.

Nesse contexto, pontuo inicialmente que por um lado a Pedagogia da Alternância tem se consolidado no Brasil como uma metodologia que articula a formação escolar com os saberes comunitários e a realidade do campo, valorizando a cultura, o território e as práticas sociais das famílias camponesas, isto levou a uma aproximação com a construção do movimento político, pedagógico e epistêmico da Educação do Campo no Brasil que foi incorporando gradativamente nos seus programas: Pronera, Projovem Campo -Saberes da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e Escola da Terra, princípios e práticas desta Pedagogia. Em contrapartida, a inserção no Movimento da Educação do Campo, também trouxe muitas reflexões e mudanças na Pedagogia da Alternância, que passa a refletir sobre seus fundamentos iniciais, inclusive incorporando elementos da Educação Popular, mas também reflexões sobre as finalidades educativas das escolas, o que gera um certo tensionamento no debate, que precisa ser realizado.

Um segundo ponto a destacar é como, ao longo da construção da Educação do Campo, o debate sobre a Pedagogia da Alternância sempre esteve presente na formulação do seu marco legal e nos fundamentos de suas práticas educativas. Essa base legal encontra-se consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. O texto prevê, no Art. 28, que os sistemas de ensino formulem propostas específicas para a Educação do Campo e reconhece, no Art. 23, diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, entre as quais se destaca a Alternância como uma metodologia a ser adotada nas escolas, o que gera o debate sobre articulação entre espaços e tempos pedagógicos distintos e o diálogo entre os saberes escolares e os saberes das comunidades camponesas, isto gera novas reflexões sobre a prática pedagógica e a aprendizagem dos sujeitos.

Uma terceira questão reside no fato de que, embora os movimentos sociais tenham conquistado um marco legal consistente junto ao Estado Brasileiro, sua efetividade ainda se concentra prioritariamente na esfera federal. Essa limitação impõe um desafio profundo, visto que a oferta da Educação Básica é responsabilidade, sobretudo, dos entes subnacionais. Diante desse cenário, a aprovação recente do Novo Pronacampo requisitou que se estruturasse um eixo sobre a governança federativa da política que fosse capaz de articular os entes federados

e as suas instâncias executivas, consultivas e normativas, que pudesse efetivamente ser implementada nos estados e municípios.

**Caminhos e veredas para construção da política de Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância**

O atraso histórico na construção da escola pública em todas as etapas e modalidades no campo brasileiro não possibilitou o aprofundamento da discussão na sociedade sobre as distinções entre o público estatal e o público comunitário. Esse cenário acarreta, por um lado, a precarização da oferta da escola pública na área rural e, por outro, impôs desafios para a manutenção das escolas comunitárias, especificamente os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), neste território.

A partir de 2002, com o início do primeiro governo Lula, as proposições elaboradas desde a I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, começaram a se consolidar como marcos legais para a política de Educação do Campo. Impulsionada pela pressão política dos movimentos sociais e sindicais do campo, essa pauta afirmou-se como uma política pública. Nesse contexto, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 posteriormente transformada em Secadi[1] constituiu um espaço de execução da política da Educação do Campo, marcado pela implementação da Coordenação da Educação do Campo.

Em 2004, a II Conferência ampliou o debate e as propostas da área para o Ensino Superior. Esse movimento fomentou discussões cruciais no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), viabilizando a oferta de cursos superiores de licenciatura em regime presencial em alternância. Isso desencadeou a formulação de dezenas de cursos de Licenciatura nas várias regiões do país, e uma ampliação da discussão sobre a formação por alternância.

A publicação do Decreto Presidencial nº 752, de 2010 como resultado da proposição dos movimentos sociais para ampliação da qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, foi um avanço para normatizar a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, além da proposição de uma Política Nacional de Educação do Campo, o que resultou na formulação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2011. Embora essa iniciativa representasse um avanço significativo nas políticas públicas resultando em ações como a Licenciatura em Educação do Campo, a Escola da Terra e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo e Água , sua consolidação enfrentou obstáculos. O enraizamento dessas medidas foi fragilizado pela mudança de governo federal no período de 2015 a 2022. Em decorrência disso, a política sofreu uma descontinuidade, não efetivamente na maioria dos estados e municípios.

[1]Em 2011, passa a se chamar SECADI ao contemplar a pauta da Inclusão.

A retomada da Secadi, em 2023 especificamente por meio da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental restabeleceu um espaço de debate, proposição e formulação. O DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que dspõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, foi retomado como base para formulação do Novo Pronacampo. O nome Pronacampo foi mantido na política como um registro histórico do que significou sua formulação em 2011, como um Programa, agora redimensionado para uma Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Essa diversidade foi plenamente considerada na formulação da nova política, inclusive com a incorporação explícita dos territórios das águas e das florestas. O objetivo dessa inclusão foi dar visibilidade aos sujeitos sociais e da aprendizagem que produzem e reproduzem suas vidas, sobretudo a partir do extrativismo e do beneficiamento da produção. Tal diretriz encontra-se regulamentada no Art. 2º da Resolução nº 538/2025, conforme disposto a seguir:

> I - População do Campo, das Águas e das Florestas: agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhado res rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas con dições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2025)

Assim, o Novo Pronacampo reafirma a concepção e a prática político-pedagógica desta modalidade a partir dos sujeitos sociais, considerando o contexto histórico e as contradições da sociedade brasileira. Por se constituir uma concepção e prática pedagógica contra hegemônica, a política assume a formação inicial e continuada como eixo estratégico para a formação dos profissionais da Educação do Campo. Nesse sentido, a modalidade presencial em alternância se constitui como forma de organização do trabalho pedagógico e do currículo, especialmente nas Licenciaturas em Educação do Campo e no Programa Escola da Terra. Essas iniciativas buscam, cada vez mais, incorporar os educadores e educadoras da Pedagogia da Alternância em seus processos formativos.

Nesta formulação da Política duas mudanças nos marcos normativos foram importantes para dá visibilidade a Rede das Escolas Comunitárias da Pedagogia da Alternância:

a. A mudança na Lei do Fundeb (12.695/2012), passou a permitir a inclusão de matrículas de estudantes vinculados as Escolas Comunitárias da Alternância mediante convênio com o poder público. Estas instituições que historicamente funcionaram com a contribuição da comunidade e sem cobrança de mensalidades, com a retomada da SECADI, passam a receber estes recursos, que embora, estivesse aprovado, ainda não tinha sido implementado nos estados e

municípios;

b. A mudança na LDB 9394/96, nos artigos 19 e 77, que primeiro estabelece que as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: públicas, privadas e comunitárias. E no 77, reza que, os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas as escolas comunitárias, sem fins lucrativos;

Estas mudanças na legislação faz uma distinção entre as escolas privadas e comunitárias, na sua forma de organização, gestão e finalidades educativas, bem como, reconhece as Escolas Comunitárias da Pedagogia da Alternância, que desde o final dos anos 1960, estão presentes no campo brasileiro na oferta da Educação Básica e profissional.

A ampliação da oferta de Ensino Médio no Campo representa um grande desafio para as políticas públicas. Nesse cenário, a inserção dos jovens do Ensino Médio das escolas públicas e comunitárias no Programa Pé de Meia já apresenta sinais positivos, como a melhora na permanência escolar, o aumento da procura pelas Escolas Famílias Agrícolas e o crescimento das inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa inclusão representa um avanço significativo na garantia dos direitos dos estudantes das escolas comunitárias em alternância. Para sua efetivação, foi fundamental a articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e as Secretarias Estaduais de Educação.

A participação das organizações da Rede da Pedagogia da Alternância na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC, se constitui num espaço de formulação e proposição da Política Nacional, portanto, uma maior integração com as entidades que compõem o movimento da Educação do Campo, como uma maior inserção em outros programas como o Escola da Terra – formação continuada para professores(as) que estão atuando nas escolas do campo; e, Licenciatura em Educação do Campo, visto que muitos egressos do curso, se inserem como educadores(as) destas escolas.

O Eixo Ação Climática e Agroecologia, traz para o centro do debate, primeiro a agroecologia como um dos fundamentos da prática pedagógica das escolas do campo, e muito presente nas práticas educativas da Alternância: produção de alimentos saudáveis, valorização da agricultura familiar, implementação de tecnologias sociais nas escolas. Neste cenário, a formação e a experimentação em práticas agroecológicas nas escolas do campo viabilizam a integração entre os saberes científicos e os conhecimentos populares das comunidades camponesas.

Neste sentido, o Novo Pronacampo adota a estratégia da formação que articula Educação do Campo, agroecologia e ação climática. O objetivo é fortalecer o papel da Escola nesse processo, articulando a formação à implementação de unidades agroecológicas, concebidas como “laboratórios vivos” de produção de conhecimentos e tecnologias. Devido ao seu acúmulo histórico com práticas

agropecuárias e agroecológicas, a Rede CEFFAs torna-se referência na produção desse saber. Os projetos desenvolvidos pelos jovens assumem caráter educativo e reflexivo, pois são conduzidos com o acompanhamento dos educadores, mobilizando diferentes saberes. Simultaneamente, possuem natureza profissional, na medida em que propõem o exercício da resolução de problemas da vida produtiva, inter-relacionando educação e trabalho.

Com prática da Alternância, a escola ganha porque ela participa da vida na comunidade dos estudantess conhece suas famílias, seus espaços e suas vivências, o diálogo de saberes científicos e os saberes possibilitam que possamos pensar sobre a relação entre o ser humano e a natureza, sua relação com o mundo do trabalho e da cultura existente em sua comunidade.

Entendemos que a alternância é uma metodologia que permite que possamos ampliar a oferta do Ensino Médio no campo, temos quase dois mil municípios, sem oferta de ensino médio no campo, e precisamos fazer este debate, esperamos que possamos levar esta pauta para os Comitês Estaduais de Educação do Campo.

O monitoramento do Novo Pronacampo, contará com uma rede de agentes de governança territorial, responsáveis por socializar e sistematizar informações sobre a política nos municípios. O objetivo é avançar na materialização dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas, fortalecendo tanto o marco normativo quanto a execução das políticas educacionais municipais e estaduais.

Por fim, ressalto a importância de realizarmos este debate sobre a Pedagogia da Alternância, analisando os avanços alcançados em nosso país com relação a essa Rede de Escolas Comunitárias e sua contribuição para a Educação do Campo. A organização das escolas, a formação dos educadores, a relação com o movimento da Educação do Campo, possibilitou mudanças importantes na Prática Pedagógica da Pedagogia da Alternância, portanto, avalio que este espaço de socialização e reflexão junto com representantes das práticas da alternância em outros países do continente africano, europeu e latino-americano, possibilita uma avaliação do que se mantém dos princípios e fundamentos iniciais e as mudanças trazidas pela conjuntura, relações sociais e políticas no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto Presidencial – Lei 7.352/2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Altera a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2012.

BRASIL, RESOLUÇÃO n 325, de julho de 2025. Novo Pronacampo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de julho de 2025.

MESA 05

# LEGISLAÇÃO E FINANCIAMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

**Pedro Puig-Calvó,**
Doutor em Ciências Políticas, Econômicas e Sociais, com especialização em Educação. Professor universitário e especialista em sistema dual-alternância.

**Jordi González-García,**
Doutor em Educação. Secretario Geral da AIMFR. Diretor de Investigação do Instituto CRIIA. Professor da Universitat de Barcelona.

**Ricardo Ixén-Sipac,**
Doutorando em Educação. Mestre em Inovação Educativa. Pesquisador na EFPEM-Univerdidad de San Carlos, Guatemala. Coordenador de Inovação Educativa no Instituo CRIIA. Coordenador do CIFAC.

A formação em alternância, também conhecida e aplicada como educação dual, tem ganhado destaque nos últimos anos como um modelo eficaz para a preparação profissional e a inserção de jovens no mercado de trabalho. Esse sistema combina experiência prática em empresas com ensino teórico em centros educacionais, permitindo que os estudantes adquiram habilidades profissionais diretamente relacionadas às necessidades do mercado de trabalho. Em todo o mundo, a formação ligada ao trabalho assume diferentes formas e é integrada a diversos setores produtivos, adaptando-se aos contextos socioeconômicos e culturais de cada país.

A diversificação das profissões em áreas rurais e a formação profissional em alguns países levaram à criação de itinerários de formação que respondem tanto às demandas do tecido produtivo local quanto aos desafios contemporâneos, como sustentabilidade, inovação agroalimentar ou gestão do patrimônio natural e cultural. Os Centros Educacionais Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) conseguiram promover uma oferta educacional adaptada, integrando novas especialidades e habilidades que permitem aos jovens acessar uma gama mais ampla de oportunidades de emprego em áreas rurais, sem perder de vista a importância de preservar a identidade e o desenvolvimento de suas comunidades.

No contexto dos CEFFAs, há uma clara variedade de níveis de formação voltados para jovens e adultos, do ensino médio à universidade. Essa situação permite que a oferta educacional seja adaptada às necessidades específicas de cada grupo, garantindo treinamento de acordo com seus estágios de desenvolvimento e expectativas profissionais.

Além disso, a resposta às necessidades de formação abrangente dos jovens é um aspecto fundamental no modelo da alternância. Os CEFFAs não focam apenas na aquisição de habilidades técnicas e profissionais, mas também promovem o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos estudantes, garantindo uma preparação completa para sua integração laboral e social. Um elemento-chave nesse processo é a participação ativa das famílias, que colaboram no acompanhamento e monitoramento educacional dos jovens. Esse envolvimento contribui para fortalecer o vínculo entre a escola, a família e o meio ambiente, favorecendo a co-responsabilidade na formação e no sucesso educacional.

Por fim, o desenvolvimento dos territórios onde os CEFFAs estão localizados é essencial. A interação entre os centros, as empresas locais e a comunidade promove um processo de formação que tem impacto positivo no ambiente rural, permitindo a transferência de conhecimentos e habilidades que promove tanto o crescimento pessoal dos estudantes quanto o desenvolvimento sustentável dos territórios.

A seguir, apresentamos alguns exemplos da realidade dos CEFFAs em alguns países membros à Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). Os elementos e dados são apresentados de forma esquemática para facilitar a compreensão e a comparação:

| GUATEMALA | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **NUFED**: Ciclo Básico de Educação (equivalente ao 7º, 8º e 9º anos).<br>• **ICEFAT:** Ciclo Básico e Diversificado de Educação (Bacharelado). |
| **Áreas de formação** | • Orientação Vocacional em diferentes áreas agrícolas e não agrícolas. |
| **Ministério da supervisão** | • ICEFAT (Institutos por Cooperativa): Ministerio de Educación, DIGECADE.<br>• NUFED (estatal): Ministerio de Educación, Programa NUFED. |
| **Idades de formação** | • 12 - 15 anos.<br>• 16 - 18 anos (ciclo diversificado). |
| **Regime** | • NUFED: público 100%. |
| **Financiamento** | • ICEFAT: tripartite (município, estado, pais). |
| **Desafios atuais** | • Uniformidade na aplicação da Alternância.<br>• Sustentabilidade dos recursos humanos e infraestruturas.<br>• Articulação de projetos produtivos. |

| HONDURAS | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **CEFEDH**: Terceiro Ciclo de Educação Básica (equivalente ao 7º, 8º e 9º anos); Ensino Médio (Bacharelado); Técnica voltada para empregabilidade e empreendedorismo. |
| **Áreas de formação** | • Agricultura, processamento de madeira, laticínios, carne, pecuária com espécies menores e maiores, construção, corte e costura, entre outros. |
| **Ministério da supervisão** | • Ministerio de Trabajo, INFOP: certificação em formação técnica.<br>• Secretaría de Educación: reconhecimento acadêmico. |
| **Idades de formação** | • 12 - 20 anos |
| **Regime** | • Público |
| **Financiamento** | • 95% INFOP, 5% famílias. |
| **Desafios atuais** | • Padronização da formação profissional/acadêmica.<br>• Inclusão de crianças menores de 15 anos sem restrição para entrada na formação.<br>• Reconhecimento da formação ligada ao trabalho na SEDU.<br>• Pedagogia da Alternância dentro do perfil profissional para trabalhar no CEFFA.<br>• Sistema de intercâmbio ou estágios no nível de estudantes e professores com outros CEFFAs. |

| FILIPINAS | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **FFS**: Nível secundário. No passado, alguns deles implementaram também o nível pós-secundário. Agora não.<br>• Programas Técnicos Duais no âmbito do TESDA em nível pré-universitário. |
| **Áreas de formação** | • FFS no nível secundário (com foco na agricultura e pecuária). Alguns estão implementando o Sistema Dual de Educação e Formação Técnico-Vocacional (TVET).<br>• FFS implementando apenas Programas TESDA. |
| **Ministério da supervisão** | • Department of Education, Ministry of Education, para os FFS no nível secundário.<br>• TESDA, Technical Education and Skills Development Authority para os FFS com sistema TVET. |
| **Idades de formação** | • FFS: entre 14 e 17 anos (nível médio).<br>• Programas TESDA (formação técnica no ensino superior): com mais de 17 anos. |
| **Regime** | • Escolas privadas promovidas por associações familiares e/ou OSC. |
| **Financiamento** | • Financiamento estatal insuficiente para escolas privadas (valor aluno e professor).<br>• Financiamento simbólico para famílias.<br>• Apoio de ONGs a organizações da sociedade civil (OSCs). Agora menos. |
| **Desafios atuais** | • Sustentar o legado e fortalecer as FFS.<br>• Promover a Federação FFS (PARFED) para promover e expandir suas atividades.<br>• Emenda da RA 10618 (Lei das Escolas Agrícolas) para subsídio às FFS privadas.<br>• Ligação contínua com AIMFR e CRIIA. Parceria com a Caritas e outros parceiros. |

| PERU | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **CRFA**: EBR Educação Secundária (equivalente ao 7º ao 11º ano). |
| **Áreas de formação** | • Aplicação do Currículo Nacional, com ênfase em agricultura, silvicultura, agroindústria, aquicultura, turismo e atividades artesanais:<br>-1º ao 4º ano: projetos produtivos familiares ou comunitários.<br>-5º ano: planos de negócios ou projetos profissionais voltados para o trabalho autônomo ou a continuidade educacional. |
| **Ministério de supervisão** | • Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica:<br>-Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural.<br>-Dirección de Educación Secundaria: Direcc. Regionales de Educación y UGEL. |
| **Idades de formação** | • 12 - 19 anos. |
| **Regime** | • Público e subsidiado (cogestão). |
| **Financiamento** | • Técnico e administrativo (MINEDU).<br>• Alimentação e manutenção (famílias). |
| **Desafios atuais** | • Sustentabilidade e expansão do modelo.<br>• Formação e estabilidade de formadores.<br>• Infraestrutura e equipamentos.<br>• Reconhecimento formal de competências. |

| ARGENTINA | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **EFA, CEPT, CFR...**: Agricultura e Agrotécnica Secundária (alguns, 5 anos de formação, outros, 6 anos). |
| **Áreas de formação** | • Técnico agrícola, Viveiro de árvores frutíferas, Eletricidade residencial, Padaria, Pecuária, Técnico em indústrias artesanais, Técnico em manuseio de PCs, Operador básico de PCs, Operador básico em design têxtil, Operador de apicultura. |
| **Ministério de supervisão** | • Secretaría de Educación, Dirección de Enseñanza Privada, Secretarías de Educación Regionales. |
| **Idades de formação** | • 11 - 19 anos.<br>• 13 - 19 anos. |
| **Regime** | • Público de gestão privada e público de gestão pública. |
| **Financiamento** | • Subsidiado. |
| **Desafios atuais** | • Formação de monitores.<br>• Manter a identidade de escolas de alternância.<br>• Ter uma lei nacional que permita melhor gestão dos CEFFAs.<br>• Melhorar a gestão e a participação das famílias. |

| FRANÇA | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **MFR**: oferecem formação em alternância em todos os níveis da educação profissional (4º, 3º, CAPA, bacharelado profissional ou técnico, BTSA, licenciatura profissional, etc.). |
| **Áreas de formação** | • Diversidade de formações: agricultura, pecuária, serviços as pessoas, setor saúde, hotelaria e turismo, artesanato, carpintaria, mecânica, transformação de produtos alimentares, meio ambiente e natureza, comercio, serviços, etc. |
| **Ministério da supervisão** | • Ministère de l'Agriculture.<br>• Governos estaduais. |
| **Idades de formação** | • Alunos maiores de 15 anos.<br>• Adultos. |
| **Regime** | • Centros de propriedade associativa (MFR). |
| **Financiamento** | • Subsídios do Ministério Agricultura (não totais).<br>• Subsídios regionais.<br>• Contribuição das famílias (poucas possibilidades econômicas). |
| **Desafios atuais** | • Financiamento Público de toda a Formação.<br>• Autorização de novas especialidades.<br>• Adaptação dos ritmos e programas de formação à realidade profissional. |

| CAMARÕES | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **EFA/FFS**: (pós-primário, pós-BEPC ou pós-probatório), CQP (Certificado de Qualificação Profissional) e DQP (Diploma de Qualificação Profissional).<br>• **COTPA**: CAP (Certif. de Aptidão Profissional): 4º EM; ITVEE (Técnicos Vocacionais Intermediários): 5º EM; Período probatório: 6º EM; BT (Certif. de Técnico): 7º EM. |
| **Áreas de formação** | • EFA/FFS (École Familiale Agricole/Family Farm School): agricultura e pecuária.<br>• CFP (Centre de Formation Professionnelle): hotelaria e gastronomia, estética/cabeleireiro, indústria de vestuário, TI, etc.<br>• COTPA (Collège Privé Technique et Professionnel Agricole): agricultura e pecuária |
| **Ministério de supervisão** | • MINEFOP (Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle): EFA/FFS/CFP.<br>• MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires): COTPA. |
| **Idades de formação** | • 12 - 15 anos. |
| **Regime** | • Privados e promovidos por OSC, empresas e associações familiares. |
| **Financiamento** | • Subsídios estatais a estabelecimentos privados.<br>• Apoio/subsídios de ONGs para organizações da sociedade civil (OSC).<br>• Custos de formação recuperados de jovens em formação. |
| **Desafios atuais** | • Instabilidade dos formadores.<br>• Financiamento dos CEFFAs.<br>• Integração socioprofissional de jovens pós-formados. |


| CAMARÕES | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **EFA/FFS**: (pós-primário, pós-BEPC ou pós-probatório), CQP (Certificado de Qualificação Profissional) e DQP (Diploma de Qualificação Profissional).<br>• **COTPA**: CAP (Certif. de Aptidão Profissional): 4º EM; ITVEE (Técnicos Vocacionais Intermediários): 5º EM; Período probatório: 6º EM; BT (Certif. de Técnico): 7º EM. |
| **Áreas de formação** | • EFA/FFS (École Familiale Agricole/Family Farm School): agricultura e pecuária.<br>• CFP (Centre de Formation Professionnelle): hotelaria e gastronomia, estética/cabeleireiro, indústria de vestuário, TI, etc.<br>• COTPA (Collège Privé Technique et Professionnel Agricole): agricultura e pecuária |
| **Ministério de supervisão** | • MINEFOP (Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle): EFA/FFS/CFP.<br>• MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires): COTPA. |
| **Idades de formação** | • 12 - 15 anos. |
| **Regime** | • Privados e promovidos por OSC, empresas e associações familiares. |
| **Financiamento** | • Subsídios estatais a estabelecimentos privados.<br>• Apoio/subsídios de ONGs para organizações da sociedade civil (OSC).<br>• Custos de formação recuperados de jovens em formação. |
| **Desafios atuais** | • Instabilidade dos formadores.<br>• Financiamento dos CEFFAs.<br>• Integração socioprofissional de jovens pós-formados. |


| COLÔMBIA | |
|---|---|
| **Níveis educacionais** | • **ITAF**: bacharelado com especialização em agricultura e florestal. |
| **Áreas de formação** | • Silvicultura agrícola.<br>• Produtivo familiar. |
| **Ministério de supervisão** | • Secretaría de Educación, Subdirección de Media y Básica,<br>• Secretarías de Educación Regionales. |
| **Idades de formação** | • 11 - 17/18 anos. |
| **Regime** | • Privado. |
| **Financiamento** | • Fundação Smurfit Westrock Colombia. |
| **Desafios atuais** | • Consolidar-se como centros de formaçao territorial líderes nas regiões.<br>• Ser um modelo pedagógico reconhecido no país.<br>• Expandir a experiência para outras regiões. |

**Principais desafios enfrentados**

**Idade mínima para início da formação em alternância.** Em alguns países existe uma restrição quanto à idade mínima para que os jovens possam iniciar o sistema de formação em alternância nos (CEFFA) o que impede o acesso antecipado dos estudantes ao modelo dual de formação.

**Dificuldades na adaptação dos ritmos de alternância.** A implementação dos ritmos entre o trabalho e o estudo apresenta obstáculos, já que frequentemente não estão perfeitamente ajustados às realidades vividas nos ambientes profissionais. Essa falta de adaptação dificulta o aproveitamento pleno do sistema e pode comprometer os resultados esperados na formação dos alunos.

**Desafios no financiamento dos centros educacionais.** O financiamento dos próprios centros educacionais permanece como uma dificuldade central. A sustentabilidade financeira dos CEFFAs é constantemente ameaçada, o que compromete a continuidade e o desenvolvimento das atividades educacionais e formativas.

**Autorização de novas profissões em áreas rurais.** Outro obstáculo relevante é a obtenção de autorização para introdução de novas profissões, especialmente em regiões rurais. A dificuldade em expandir o leque de formações necessárias ao desenvolvimento do meio rural impede que o sistema CEFFA atenda plenamente às demandas dessas áreas.

**Questões de financiamento para formação de formadores.** Um dos grandes desafios enfrentados é o financiamento destinado à formação dos formadores nos CEFFAs. A insuficiência de recursos financeiros limita a qualificação dos profissionais responsáveis por acompanhar e orientar os estudantes, impactando a qualidade do ensino oferecido.

**Participação limitada das famílias e do ambiente social e profissional.** A legislação vigente, seja em instituições públicas ou privadas, determina restrições à participação das famílias e do entorno social e profissional na gestão dos centros educacionais. Essa limitação reduz o envolvimento comunitário nos processos de decisão e dificulta uma integração mais efetiva entre escola, família e sociedade.

MESA 05

# ASSOCIAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS RURAIS DE MOÇAMBIQUE (APEPFRUM) INSTITUTO POLITÉCNICO FAMILIAR RURAL DE NATETE-NETIA

**Padre Carlos Júnior Eládio da Conceição Sereneia,**
De nacionalidade moçambicana, formado em Filosofia pelo Seminário Filosófico São Carlos Lwanga de Nampula e em Teologia pelo Seminário Teológico São Pio X de Maputo. É formador no Instituto politécnico familiar rural de Natete-Netia, situado na província de Nampula, distrito de Monapo, no norte do país. Igualmente colabora no sector administrativo do Instituto, na comissão de produção e vendas e na pastoral estudantil fazendo acompanhamento espiritual dos alunos.

**Contexto social de Moçambique**

Moçambique é um país situado no sudoeste do continente africano, tendo uma área total de 801.590 Km2 e uma população estimada em 32.080.000 habitantes. É um País subdesenvolvido, tendo como o principal sector de economia o primário, com destaque para a produção de grãos e a criação de animais. A nível climático é tropical, tendo a zona norte maiores altitudes, solos mais férteis e florestas tropicais, ao passo que a zona sul possui um relevo mais plano, solos mais pobres e vegetação de savana. A maior parte dos moçambicanos vive na zona rural.

**Escolas Familiares Rurais em Moçambique**

As Escolas familiares rurais também chamadas de centros educativos familiares de formação em alternancia (CEFFA /EFR) são instituições de formação profissional e agrícola que aplicam a pedagogia de alternância: Combinam aulas teóricas em salas com formação prática nas exploração agricola, na comunidade e na família.

**Objectivos**

- Formar jovens rurais na agricultura, pecuária, gestão e empreendedorismo;
- Reduzir o êxodo rural, criando oportunidades de desenvolvimento no campo;
- Promover a sustentalibidade alimentar e económica das famílias;
- Valorizar os saberes locais, unindo a tradicão e conhecimento moderno;
- Formar cidadãos responsáveis capazes de participar no desenvolvimento da comunidade.

**Motivação**

- As principais razões para promover escolas familiares em Moçambique são:
- Responder as necessidades locais de capacitação agricola e técnicas;
- Aumentar a inclusão educativa nas zonas rurais, onde a oferta escolar formal é limitada.
- Promover a aprendizagem prática ligada ao mercado (produção, processamento, conservação, práticas ambientais e empreendedorismo).

**Fundação**

Este modelo escolar e pedagógico teve o seu início em Moçambique no ano de 2004 nas Províncias de Gaza e Maputo e em 2005 se expandiu a Província de Inhambane, por iniciativa da Cáritas Moçambicana.

A primeira Escola Familiar Rural em Moçambique foi a de Magude, na província de Maputo, inaugurada em 2004. Em Moçambique essas escolas são subsidiadas pela Associação para a Promoção das Escolas Profissionais Rurais de Moçambique (APEPFRUM), fundada em 2008, promovendo 18 escolas de alternância em 7 pro-

víncias do País.

Com feito, esta associação foi reconhecida como pessoa jurídica pelo ministério da Justiça no dia 21 de Julho de 2008, por meio de um despacho publicado no Boletim da República, no qual dita no seu segundo artigo, que a associação é uma pessoa de direito privado, da natureza apartidária, sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Ademais, no mesmo boletim estão patentes aspectos como a sua natureza, sede, objecto e duração desta fundação.

Esta associação promove e acompanha a criação de escolas ou qualquer outra forma de centros de formação dos jovens em zonas rurais em qualquer ponto do país.

### Metodologia

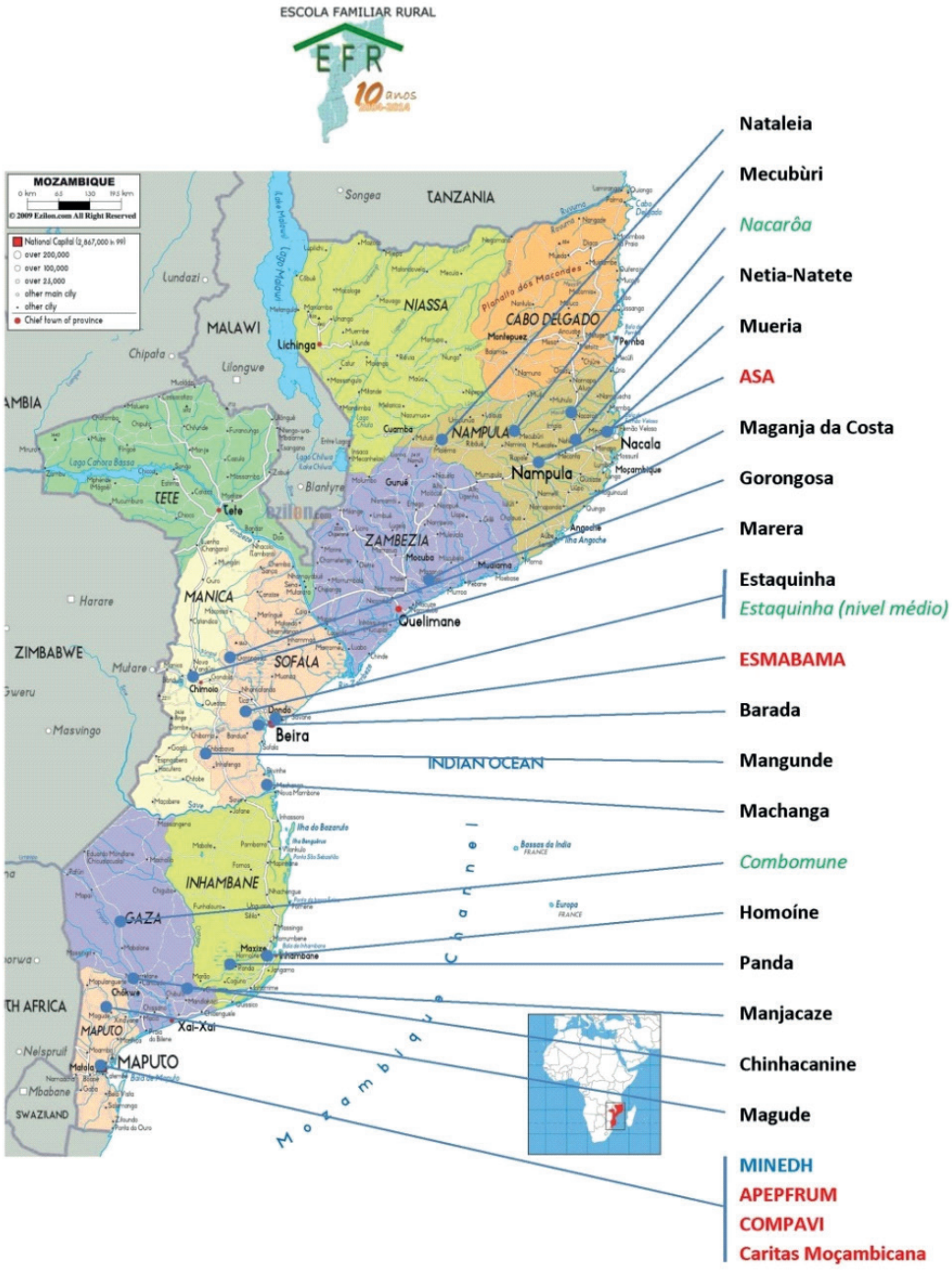
Os formandos dividem seu tempo entre períodos de aprendizagem na escola (internato) e períodos de aplicação prática em suas propriedades ou comunidades familiares. Isso permite que os jovens não se afastem completamente do seu ambiente rural, fortalecendo a ligação entre a educação e as actividades agro-pecuárias.

### Localização

As escolas estão distribuídas em várias províncias de Moçambique, como Maputo, Gaza, Sofala, Manica, Zambézia e Nampula, atendendo a diferentes regiões do país.

| EFR/IFR | Localização | Observação |
|---|---|---|
| **Magude** | Magude/Maputo | Elevado, acreditado em CV3,CV4 e CV5 – AgroPecuário |
| **Manjacaze** | Manjacaze / Gaza | Elevado, acreditado em CV3,CV4 e CV5 - AgroPecuário |
| **Combomune** | Mabalane/Gaza | Elevado, acreditado para o CV3 e CV4, aguardando o CV5 - Agropecuário |
| **Chinhacanine** | Guija/ Gaza | Elevado acreditado para CV3 apenas e aguardando o CV4 e CV5-Agro Pecuário |
| **Panda** | Panda/Inhambane | Elevado e acreditado em CV3, CV4 e CV5 - AgroPecuário |
| **Homoine** | Homoine/Inhamban e | Elevado e acreditado apenas ao CV3, aguardando o CV4 e CV5- Agro Pecuário |
| **Mangunde** | Chibabava/Sofala | Elevado e acreditado para o CV3, mas para este ano está encerrado de modo a se organizar, |
| **Barada** | Buzi/Sofala | Fechado temporariamente procurando parceiros para reunir os requisitos exigidos |
| **Estaquinha** | Buzi/Sofala | Elevado e acreditado em CV3, CV4 e CV5- AgroPecuário |
| **Marera** | Macate/Manica | Elevado e acreditado em CV3, CV4 e CV5- AgroPecuário |
| **Machanga** | Machanga / Sofala | Elevado e acreditado em CV3 e CV4, aguardando o CV5- AgroPecuário |
| **Gorongosa** | Gorongoza/Sofala | Fechou Definitivamente |
| **Maganja da Costa** | Maganja da Costa /Zambézia | Fechou Definitivamente |

| | | |
|---|---|---|
| **Mecuburi** | Mecuburi/Nampula | Elevado e acreditado CV3, CV4 e CV5- AgroPecuário |
| **Mueria** | Nacala-a-Velha/Nampula | Transformou-se em Ensino Secundário Geral, embora ainda haja o sonho de reativar |
| **Nataleia** | Malema/Nampula | Transformou-se em Ensino Secundário Geral, embora ainda haja o sonho de reativar |
| **Netia** | Monapo/Nampula | Elevado e acreditado CV3, CV4 e CV5- Agro Pecuário |
| **Nacaroa** | Nacaroa/Nampula | Elevado sem acreditação-está trabalhando com parceiros para a efectivação |
| **TOTAL** | | **18** |



## Dados estatísticos

| Instituição | CV3 | | | CV4 | | | CV5 | | | Total | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM | H | M | HM |
| Combomune | 21 | 29 | 50 | 10 | 13 | 23 | - | - | - | 21 | 52 | 73 |
| Panda | 18 | 40 | 58 | 24 | 38 | 62 | 20 | 27 | 47 | 62 | 105 | 167 |
| Manjacaze | 24 | 36 | 60 | 24 | 18 | 42 | 16 | 17 | 33 | 60 | 68 | 128 |
| Magude | 16 | 26 | 42 | 21 | 27 | 48 | 9 | 14 | 23 | 46 | 67 | 113 |
| Machanga | 22 | 18 | 40 | 14 | 14 | 28 | 6 | 5 | 11 | 42 | 37 | 79 |
| Estaquinha | 26 | 12 | 38 | 24 | 12 | 36 | 15 | 6 | 21 | 65 | 30 | 95 |
| Marera | 41 | 56 | 97 | 29 | 46 | 75 | 33 | 67 | 100 | 103 | 169 | 272 |
| Netia | 30 | 28 | 58 | 24 | 20 | 44 | 18 | 12 | 30 | 72 | 60 | 132 |
| Mecucuri | 15 | 17 | 32 | 19 | 10 | 29 | 20 | 3 | 23 | 54 | 30 | 84 |
| Homoine | 27 | 33 | 60 | - | - | - | - | - | - | 27 | 33 | 60 |
| Chinhacanine | 29 | 30 | 59 | - | - | - | - | - | - | 29 | 30 | 59 |
| Total Geral | | | | | | | | | | 581 | 681 | 1262 |

## Funcionários em cada Instituição

| Instituição | Funcionários | | Total |
|---|---|---|---|
| Combomune | Direcção | 4 | 15 |
| | Formadores | 8 | |
| | Apoio | 3 | |
| Panda | Direcção | 4 | 22 |
| | Formadores | 15 | |
| | Apoio | 3 | |
| Manjacaze | Direcção | 3 | 22 |
| | Formadores | 15 | |
| | Apoio | 4 | |
| Magude | Direcção | 3 | 19 |
| | Formadores | 9 | |
| | Apoio | 7 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Machanga | Direcção | 3 | 20 |
| | Formadores | 12 | |
| | Apoio | 5 | |
| Estaquinha | Direcção | 4 | 20 |
| | Formadores | 12 | |
| | Apoio | 4 | |
| Marera | Direcção | 5 | 43 |
| | Formadores | 26 | |
| | Apoio | 12 | |
| Netia | Direcção | 3 | 20 |
| | Formadores | 11 | |
| | Apoio | 6 | |
| Mecucuri | Direcção | 6 | 24 |
| | Formadores | 10 | |
| | Apoio | 8 | |
| Homoine | Direcção | 3 | 17 |
| | Formadores | 9 | |
| | Apoio | 5 | |
| Chinhacanine | Direcção | 4 | 21 |
| | Formadores | 12 | |
| | Apoio | 5 | |

**Parcerias**

O funcionamento e a expansão das EPFRs dependem de parcerias com associações comunitárias, organizações não governamentais (ONGs) e apoio de entidades internacionais.

**Realidade actual das EFRs em Moçambique**

Aspectos Positivos:

- Aumentam o acesso a formação prática para jovens rurais;
- Promovem inovação agrícola e melhoria da produtividade local;
- Fortalecem a participação das famílias e comunidade na educação.
- Contribui para a redução do desemprego juvenil rural.

**Desafios enfrentados**

- Infraestruturas precárias (Salas, oficinas, viveiros);
- Falta de recursos financeiros e dependência de doadores externos;
- Poucos formadores especializados na pedagogia de alternância;
- Dificuldades de acesso a matérias e tecnologias agrícolas;
- Impactos climáticos (Secas, ciclones, chuvas intensas);
- Falta de reconhecimento institucional e integração total no sistema nacional de educação técnica e profissional;
- Dificuldades no estabelecimento de convénios com o Governo;
- Difícil implementação de uma formação pedagógica e técnica permanente dos formadores;
- Fraco aproveitamento pedagógico dos estudantes nas escolas primárias;
- Difícil gestão institucional das EFRs;
- Dificuldades na criação de parcerias com outras instituições nacionais (tal como as universidades) e internacionais (tal como as ONGs).

**Elaborado por:** Padre Carlos Júnior Sereneia

MESA 05

# LEGISLAÇÃO E FINANCIAMENTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ESPÍRITO SANTO

**Kleidiana Cássia Silva Borges,**
Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Educação Especial e Inclusão Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora efetiva na Educação Básica da Rede Estadual do Espírito Santo. Atua na Secretaria de Estado da Educação (Sedu), na função técnica pedagógica, junto à Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (Geaciq). E-mail: kcsborges@sedu.es.gov.br

## Introdução

A Pedagogia da Alternância tem origem em modelos internacionais (França e Itália) e foi desenvolvida no Brasil a partir de 1968, com a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e a criação das Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) em diversos municípios, sempre com a participação da comunidade. A Pedagogia da Alternância constitui um método que permite ao estudante estabelecer relações com a família, os parceiros da formação, o conhecimento científico e o meio socioprofissional e cultural, visando à sua formação integral e à sua atuação no desenvolvimento do meio. Ela se organiza para responder às especificidades socioculturais, econômicas e territoriais dos estudantes do campo.

Essa metodologia visa articular experiências de vida e trabalho com o processo escolar. Para sua efetivação, dispõe-se de um conjunto complexo de normativas constitucionais, infraconstitucionais e mecanismos de financiamento que viabilizam sua implementação. Este texto busca analisar a legislação que dá suporte à Pedagogia da Alternância, identificar os mecanismos de financiamento disponíveis atualmente e refletir sobre os avanços, desafios e perspectivas da educação desse método no contexto brasileiro, com foco particular no Estado do Espírito Santo.

## Fundamentação Legal da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância

A educação, enquanto direito social fundamental, encontra-se assegurada no Art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e também nos artigos 205 e 206, que estabelecem a educação como dever do Estado e da família, orientada pelos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, da liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, do pluralismo de ideias e da gestão democrática do ensino público. Esses fundamentos constitucionais conferem legitimidade à existência de modalidades educacionais diferenciadas, voltadas ao atendimento das especificidades socioterritoriais e culturais dos diversos sujeitos que compõem a sociedade brasileira, entre eles as populações do campo.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), representa um marco estruturante ao reconhecer, em seu artigo 28, a necessidade de adequações pedagógicas e organizacionais para a educação ofertada às populações do campo. O referido dispositivo determina que os sistemas de ensino promovam adaptações curriculares e metodológicas compatíveis com as peculiaridades da vida rural, considerando os ciclos produtivos, os saberes locais e as condições concretas de existência dos estudantes. Tal orientação normativa constitui um dos principais fundamentos legais da Pedagogia da Alternância, ao autorizar práticas educativas que articulam tempos e espaços formativos distintos, como o tempo-escola e o tempo-comunidade.

A consolidação dessa perspectiva é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 04, de

13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa resolução reconhece a diversidade dos sujeitos da educação básica e reafirma o direito à educação de qualidade socialmente referenciada, orientada pela equidade e pelo respeito às diferenças regionais, culturais e territoriais. No âmbito da Educação do Campo, a resolução enfatiza a organização curricular flexível e contextualizada, legitimando práticas pedagógicas como a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, ao dispor sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, representa um avanço significativo na normatização dessa metodologia. Ao reconhecer explicitamente a Alternância como uma proposta pedagógica com identidade própria, o Conselho Nacional de Educação estabelece princípios, fundamentos e orientações para a organização curricular, a formação de professores e a gestão pedagógica, fortalecendo sua institucionalização no âmbito dos sistemas de ensino.

No plano estadual, destaca-se a Lei nº 7.875, de 2004, do Estado do Espírito Santo, que versa sobre o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) mantenedor de Escolas Famílias Agrícolas que atendem às populações do campo. Complementarmente, a Resolução CEE/ES nº 6.596/2022 aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no estado, alinhando-se às normativas nacionais e assegurando respaldo legal às práticas pedagógicas desenvolvidas por meio da Pedagogia da Alternância.

Adicionalmente, a Portaria nº 095-R, de 21 de março de 2025, instituiu a implementação de carga horária de cinco horas semanais (Horas de Integração) para professores que atuam na modalidade Educação do Campo com Pedagogia da Alternância na rede estadual. Essa medida reafirma o reconhecimento da complexidade da prática docente nesse contexto e tenta assegurar valorização e condições adequadas de trabalho.

Dessa forma, o conjunto normativo que envolve a Constituição Federal, a LDB, as resoluções do Conselho Nacional e Estadual de Educação, bem como a legislação específica estadual, configura um marco legal robusto que sustenta a Pedagogia da Alternância enquanto política educacional, assegurando seu reconhecimento institucional, sua organização pedagógica diferenciada e sua articulação com os princípios da educação do campo.

**Financiamento da Pedagogia da Alternância**

A sustentabilidade da Pedagogia da Alternância depende de fontes de financiamento público que possibilitem a manutenção das atividades escolares, formação de docentes e infraestrutura adequada. Nesse contexto, o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representa o principal mecanismo de financiamento da educação básica no Brasil. A Lei Federal nº 14.113/2020 regulamentou o Fundeb, consolidando-o como fundo permanente, redistributivo e vinculando os recursos à qualidade da educação e à valorização dos profissionais. A complementação da União no Fundeb tem papel crucial para estados e municípios que apresentam menor arrecadação, permitindo investimentos em educação rural e alternativas educativas.

A referida lei assegura que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público e que ofertem educação básica na educação do campo em instituições reconhecidas como centros familiares de formação por alternância gratuita, possam ser consideradas para fins de distribuição dos recursos do Fundeb, desde que atendidos os critérios legais de funcionamento, controle social e prestação de contas.

Esse reconhecimento jurídico é particularmente relevante, pois muitas dessas escolas são mantidas por organizações da sociedade civil e atuam em regime de parceria com os sistemas públicos de ensino. Ao admitir a destinação de recursos do Fundeb a essas instituições, a Lei nº 14.113/2020 contribui para a superação de um histórico de instabilidade financeira e reforça o princípio da equidade no financiamento educacional, ao reconhecer que a garantia do direito à educação pode ser efetivada por meio de parceiras institucionais diversas, especialmente em territórios rurais e de difícil acesso.

Ademais, a vinculação desse financiamento às exigências de transparência, acompanhamento e controle social alinha-se aos princípios constitucionais da educação e às diretrizes estabelecidas pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei nº 13.019/2014). Dessa forma, o Fundeb permanente consolida-se como instrumento central para a sustentabilidade da Pedagogia da Alternância, ao viabilizar o custeio de pessoal, a manutenção das atividades pedagógicas e a melhoria das condições estruturais das escolas do campo mantidas pelo MEPES no Espírito Santo.

No plano estadual, destaca-se a Lei nº 7.875, de 2004, do Estado do Espírito Santo, que equipara as unidades educacionais mantidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo às escolas públicas para efeito de aplicação dos recursos financeiros destinados à educação, legitimando sua atuação no atendimento às populações do campo. Complementarmente, a Resolução CEE/ES nº 6.596/2022 aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no estado, alinhando-se às normativas nacionais e assegurando respaldo legal às práticas pedagógicas desenvolvidas na Pedagogia da Alternância.

Para repasse dos recursos do Fundeb, o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), mantém o Termo de Colaboração nº 009/2017 com o MEPES, vigente até 31 de dezembro de 2026 conforme diretrizes da Lei nº 13.019/2014. Entre 2017 e 2024 foram repassados R$

98.960.707,61 (noventa e oito milhões, novecentos e sessenta mil, setecentos e sete reais e sessenta e um centavos). E em 2025 foram repassados R$ 31.377.050,80 (trinta e um milhões trezentos e setenta e sete mil cinquenta reais e oitenta centavos), além disso o MEPES foi autorizado a utilizar o saldo de aplicação financeira no valor de R$ 919.359,39 (novecentos e dezenove mil trezentos e cinquenta e nove reais e trinta e nove centavos). Esses recursos contemplam custeio (salários, materiais pedagógicos, manutenção) e capital (infraestrutura, equipamentos e tecnologias educacionais), demonstrando a aplicação na manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação.

Além dos recursos via Fundeb, políticas públicas municipais como incentivos a alimentação escolar com produtos da agricultura familiar fortalecem a integração entre educação e desenvolvimento rural, impactando positivamente a aprendizagem contextualizada no campo.

**Desafios Atuais**

Apesar dos avanços, diversos desafios persistem. A operacionalização da Pedagogia da Alternância exige formação continuada de docentes que trabalhe profundamente as especificidades socioculturais do campo, o que demanda investimentos permanentes em formação docente e em material didático contextualizado.

Outro desafio consiste em assegurar recursos estáveis e que não se restrinjam ao custeio básico, mas também façam frente a despesas de capital, como infraestrutura física e tecnológica das EFAs, fundamentais para garantir qualidade educacional.

**Perspectivas para o Futuro**

A perspectiva de fortalecimento da Pedagogia da Alternância passa pela consolidação de um marco jurídico mais robusto e específico, possivelmente por meio de políticas nacionais que reconheçam essa pedagogia como prioritária na educação do campo e que estabeleçam critérios de financiamento direto, como acontece em experiências de legislação internacional.

Ainda, a consolidação de redes de apoio técnico-pedagógico, a formação continuada permanente e a pesquisa aplicada à Alternância contribuirão para a inovação curricular e a melhoria da aprendizagem dos estudantes do campo.

**Considerações Finais**

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal até resoluções curriculares recentes, demonstra progressos significativos no reconhecimento da Pedagogia da Alternância como uma metodologia adequada para atender às especificidades educacionais do campo. O financiamento estruturado por meio do Fundeb e iniciativas estaduais como a complementação de horas docentes representam avanços concretos. Contudo, desafios ligados à formação docente, à estabilidade

financeira e à gestão das políticas públicas sinalizam a necessidade de fortalecimento institucional e normativo. A integração de políticas educacionais e sociais, aliada ao reconhecimento legal e econômico da Educação do Campo, pode ampliar as perspectivas de uma educação mais equitativa e contextualizada para as populações rurais.

**Referências**


BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º ago. 2014.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 7.875, de 21 de dezembro de 2004. Reconhece as Escolas Famílias Agrícolas no âmbito do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado: Vitória, ES, 22 dez. 2004.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/ES nº 6.596, de 2022. Aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES, 2022.

# MESA 06

# RELATORIA:

# Pedagogia da alternância: fortalecimento da agricultura familiar camponesa num contexto de crises mundiais

Idelzuith Souza Borges

Vitor Eduardo Mendes de Oliveira

O mediador Gilmar dos Santos Andrade inicia com a acolhida, e logo após se apresenta, reforçando sua ligação com os movimentos sociais. Traz alguns elementos sobre os projetos antagônicos em disputa no campo brasileiro, coloca que as crises climáticas, manifestadas em fome, aumento de preços de alimentos e conflitos, são exacerbadas pelo modelo hegemônico de produção agrícola. A agricultura familiar, responsável por 70% da produção de alimentos, utiliza apenas 20% dos recursos, enquanto o agronegócio consome 70% com apenas 30% da produção. Práticas agrícolas sustentáveis poderiam reduzir as emissões de gases de efeito estufa em 50-75%.

O aumento da produção de commodities, como soja e milho, em detrimento da produção de alimentos básicos, como arroz e feijão, impacta negativamente os preços dos alimentos. A agricultura familiar camponesa, apesar de sua importância, recebe menos incentivo do governo em comparação ao agronegócio. Para garantir a soberania alimentar, é necessário fortalecer políticas públicas que apoiem a agricultura familiar, como a reforma agrária, o Pronara e o Pronatam, além de promover a agroecologia e a educação ambiental.

A palestrante, Luciene, expressa sua admiração pela educação e sua trajetória como educadora popular, lamentando que a pedagogia de alternância só tenha sido reconhecida recentemente na LDB. Ela destaca a importância da educação para os camponeses, especialmente a pedagogia da alternância, e a necessidade de que ela seja acessível e próxima das comunidades rurais. Luciene também enfatiza a importância da parceria entre movimentos sociais e a luta por uma educação pública que atenda às necessidades da agricultura familiar.

A pedagogia da alternância é vista como uma solução para a educação no campo, pois oferece um currículo mais adequado à realidade rural e promove a saúde dos educadores. No entanto, o fechamento de escolas rurais, impulsionado por estudos equivocados do Tribunal de Contas, ameaça a comunidade e sua cultura. O MPA defende uma educação que respeite a identidade camponesa, empodere o conhecimento local e prepare os estudantes para a transformação social.

O palestrante Jean-Louis Ichard inicia a sua fala contextualizando a agricultura familiar, destacando que a agricultura familiar enfrenta muitos desafios e possibilidades, desempenha um papel fundamental para a soberania alimentar, na luta contra a pobreza e diversidade alimentar, a preservação da biodiversidade e transmissão dos conhecimentos agrícolas.

Em seguida o palestrante pergunta o que é agricultura familiar?

Não existe uma definição universal sobre a agricultura familiar e a realidade econômica social e muito diversa, convêm falar das agriculturas familiares com características comuns:

1. A estrutura familiar é fundamental

2. O trabalho familiar é o que define este tipo de agricultura.

3. Os desafios profissionais
4. Promover a formação profissional dos jovens (homens e mulheres) em ofícios que valorizem a dinâmica do campo.
5. Apoio as formações considerando a realidade socioeconômica (sistema em alternância).
6. Promover a organização profissional e a participação nas políticas públicas agrícolas
7. Apoiar a agricultura familiar promover intercâmbios entre profissionais (agricultura sem fronteiras), fomentar intercâmbios de conhecimentos e experiências em escala mundial.
8. Formar líderes rurais

O palestrante destaca o viés de fortalecimento da agricultura familiar destacando os desafios, políticos, sociais, empreendimentos.

O viés de de fortalecimento da agricultura familiar destacando os dez desafios políticos:

1. Técnicos – acesso a terra, agua, eletricidade, maquinário e infraestrutura
2. Científicos – alimentação animal de qualidade, sementes crioulas, proteção sanitária de qualidade.
3. Econômicos – acessa os créditos, cooperativas, valorização das produções agrícolas.
4. Familiar – independência das mulheres, melhorias de vida, equipamentos domésticos.
5. Sociais - promoções da mulher, emancipação das mulheres, formação profissional feminina.
6. Sindicais – defesa dos profissionais dos jovens (sindicatos)

**O papel estratégico da agricultura familiar**

1. Dos 608 milhões de família agrícolas que existe no mundo, mais de 90% são propriedades familiares de pequeno porte.
2. Os estudos da FAO indicam que produzem 80% dos alimentos mundiais ocupam 75% das terras agrícolas.
3. Sem embargo 70% das pessoas que padecem fome são pequenos agricultores familiares.
4. O modelo agroindustrial mostra suas limitações não alimenta a toda humanidade e frequentemente utiliza agrotóxico, causando danos químicas no meio ambiente.

5. Contribuir com a ocupação das terras agrícolas
6. Promover a agricultura familiar significa fomentar projetos baseado na responsabilidade com objetivo de valorizar um tipo de trabalho diferente ao modelo industrial; organização social, segurança alimentar, preservações dos recursos naturais.
7. Produção mundial e diversidade alimentar fortalecendo a soberania alimentar, preservação da biodiversidade e saúde da agricultura familiar desempenhando um papel importante em transmissão inter geracional.
8. As mulheres são indispensáveis na agricultura familiar, pois oportuniza a milhares de jovens participar de maneira ativa e responsável em desenvolvimento com suas famílias e comunidades.
9. O objetivo social e econômico da pequena agricultura e profissional e trabalho familiar para poder viver dignamente e permanecia no campo.
10. Sua distribuição nos territórios, flexibilidades e adaptabilidade nas trocas comerciais, convertendo em um ator essencial para a diversidade das produções para a transição alimentar e agroecológicas.

O governo federal, representado pelo secretário de Agricultura Familiar e Agroecologia, Wanderlei Ziegler, agradeceu o convite para celebrar a construção de políticas públicas para a agricultura familiar. Foram apresentados dados sobre o cadastro da agricultura familiar, o crédito rural e o financiamento para jovens, mulheres e assentados. O secretário destacou a importância de discutir com a sociedade o modelo agroalimentar que o Estado brasileiro deve financiar.

O governo lançou um programa para aliviar a dívida dos agricultores, abrangendo dívidas de 2012 a 2023, com 300 mil agricultores já negociando e 500 mil operações resultando em 12 bilhões de reais em descontos. Além disso, o governo busca promover a transição agroecológica, reconhecendo territórios livres de agrotóxicos e combatendo o uso indiscriminado desses produtos, que causam doenças graves. O programa “Terra a Mesa” oferece recursos não reembolsáveis de até 10 mil reais para famílias implementarem quintais produtivos e receberem assistência técnica.

A reforma agrária e o acesso à terra são fundamentais para o desenvolvimento rural no Brasil, especialmente para a juventude. A falta de infraestrutura, financiamento e assistência técnica adequada impede a fixação e mobilidade dos jovens no campo. A participação em conferências setoriais e a formulação de políticas públicas inclusivas são essenciais para promover a agricultura familiar e enfrentar os desafios climáticos.

A construção coletiva e as conferências são fundamentais para a reconstrução de políticas públicas, incluindo a reforma agrária e a transição agroecológica. A formação de novos profissionais em universidades e institutos federais é crucial

para promover a agroecologia e reduzir o uso de agrotóxicos. Além disso, é necessário discutir a remuneração de serviços ambientais para agricultores familiares que preservam recursos naturais.

Felipe abre uma rodada de três perguntas, mas antes traz uma síntese das falas. Inscrevem-se a professora Simone, a Cristina e a Simone, mãe de estudante, que proferiram perguntas para os três palestrantes sobre o cumprimento da legislação no que se refere ao uso do agrotóxico, fechamento de escolas e indagações gerais sobre a crise climática mundial. Os palestrantes explanaram sobre as indagações.

O encerramento da mesa com agradecimentos e homenagens se deu às 16h10.

MESA 06

# AGRICULTURA FAMILIAR: ALIMENTANDO O MUNDO E PRESERVANDO O PLANETA

**Jean-Louis Ichard**.
Membro do Conselho da AIMFR. Professor na IPC Paris - Facultés libres de philosophie et de psychologie.

A agricultura familiar está no centro de múltiplos desafios e oportunidades. Além de seu peso na produção global, desempenha um papel central na soberania alimentar, na luta contra a pobreza, na diversidade alimentar, na preservação da biodiversidade e na transmissão intergeracional do conhecimento agrícola. Dez anos após o Ano Internacional da Agricultura Familiar, um seminário internacional realizado em março de 2025 em Porto Alegre[1] foi uma oportunidade para discutir seu papel estratégico e traçar caminhos para fortalecê-lo.

## O QUE É AGRICULTURA FAMILIAR?

Não existe uma definição universal de agricultura familiar. A agricultura familiar, é escrita no plural, porque este termo se refere a realidades econômicas e sociais muito diversas. Portanto, é mais relevante falar sobre "as" agriculturas familiares.

No entanto, dois denominadores comuns da agricultura familiar podem ser identificados:

- A estrutura familiar está no centro da fazenda. Existe uma relação muito estreita entre esses dois componentes: a esfera doméstica e a esfera econômica são quase indistintas. O orçamento familiar e o capital da fazenda são quase inseparáveis[2].
- O trabalho familiar é um critério central para definir esse tipo de fazenda. A força de trabalho é principalmente familiar, embora muitas fazendas mobilizem a comunidade ou usem funcionários temporariamente[3].

Esses dois pontos são os únicos critérios "objetivos" para definir a agricultura familiar. Não há critérios ou condições exigidas em termos de tamanho da fazenda, tipo de cultura ou sistemas ou técnicas de produção...

## MAS ESSA REALIDADE ESTÁ AMEAÇADA

Essa agricultura familiar nos interessa, porque o modelo familiar é capaz de produzir muito em quantidade, mas também em qualidade, em um espaço pequeno e com recursos limitados. Mas após um período de progresso entre 2014 e 2017, houve um declínio no interesse pela Agricultura Familiar entre certos atores e em certas agendas políticas e institucionais (Mercandali et al, 2024).

O uso de termos como "pequena produção" ou "minifúndio" ou "pequena fazenda comercial" é preferível ao da Agricultura Familiar, que reflete tensões financeiras e regulatórias. Em alguns países, as recentes transições políticas testaram a sustentabilidade do apoio à "agricultura familiar", à "agroecologia" e ao combate às "mudanças climáticas", devido à redução, ou mesmo ao desmantelamento, de políticas públicas em favor da Agricultura Familiar: cortes orçamentários, fusões institucionais ou redefinições regulatórias que enfraquecem sua especificidade.

---

[1] https://www.pp-al.org/fr/actualites/seminaireagriculturefamiliale2025
[2] AFD-CIRAD, As agriculturas familiares no mundo: definições, contribuições e políticas
[3] Ibid.

## DEZ BOAS RAZÕES PARA SE INTERESSAR PELA AGRICULTURA FAMILIAR

1. Dos 608 milhões de fazendas no mundo, mais de 550 milhões (mais de 90%) são fazendas familiares. Geralmente estão estabelecidas em pequenas áreas: estima-se que 95% delas tenham menos de 5 hectares, principalmente nos países do sul, e muitas vezes tenham práticas agrícolas mais ecológicas.

2. Estudos da FAO indicam que os agricultores familiares são responsáveis por cerca de 80% da produção global de alimentos, ocupam 75% das terras agrícolas e estima-se que ocupem um terço da força de trabalho mundial. Esses números são uma prova da importância da agricultura familiar no abastecimento global de alimentos.

3. Mas 70% das pessoas famintas são pequenos agricultores familiares no Sul Global. Portanto, se os ajudarmos a desenvolver seus negócios, podemos reduzir drasticamente o número de pessoas famintas no mundo. A agricultura familiar desempenha, portanto, um papel importante na segurança alimentar e na luta contra a pobreza.

4. A agricultura familiar também é uma resposta aos desafios ambientais e de saúde. O modelo agroindustrial está mostrando seus limites: não alimenta toda a humanidade e o uso excessivo de produtos químicos é prejudicial ao meio ambiente e à saúde.

5. Além de contribuir para o emprego nas áreas rurais, a agricultura familiar garante a preservação da atividade econômica e social rural e de um modo de vida e identidade rural: criatividade, solidariedade, autonomia, espírito empreendedor, vida associativa e cultural, etc. Os estudos acadêmicos e o apoio público e internacional permitiram reconhecer a heterogeneidade da agricultura familiar (com seus diferentes tipos) e sua multifuncionalidade.

6. Promover a agricultura familiar de pequena escala significa incentivar projetos de desenvolvimento baseados na responsabilidade pessoal dos agricultores. Mesmo que com pouco capital e pouca terra seja difícil gerar uma renda decente com a atividade agrícola, a ambição é promover um tipo de trabalho diferente do modelo industrial: organização social, segurança alimentar, preservação dos recursos naturais, desenvolvimento das economias locais, etc. A ambição social e econômica da pequena agricultura familiar é profissionalizar o trabalho familiar.

7. Além de seu peso na produção mundial, na diversidade alimentar, na soberania alimentar, na preservação da biodiversidade e da saúde, a agricultura familiar desempenha um papel na transmissão intergeracional do conhecimento agrícola. Os centros de formação e a pedagogia da alternância têm um papel fundamental a desempenhar aqui, porque estão o mais próximo possível das realidades no terreno e dos atores.

8. A este respeito, devemos acrescentar o papel crucial da formação de meninas

e mulheres. Em uma autobiografia, Boris Johnson, ex-primeiro-ministro do Reino Unido de 2019 a 2022, conta que, em uma visita ao Iêmen, percebeu que as mulheres iemenitas tinham 30% menos probabilidade de saber ler do que os homens naquele país. "Essa disparidade é cruel, estúpida e um desperdício de potencial humano. [...] Talento e potencial são distribuídos igualmente entre os sexos [...] ao não incentivar a educação das mulheres, a humanidade está se privando de um patrimônio considerável, pois essa educação é claramente o canivete suíço que nos ajudará a superar tantas dificuldades. [...] Ensine-as a ler e você reduzirá consideravelmente o risco de guerra civil..." , sem falar no papel estruturante histórico da família, na agricultura como em outros lugares.

9. Boris Johnson continuou: "Concordo com o ex-primeiro-ministro britânico Tony Blair neste ponto: a solução para os problemas do desenvolvimento global é 1° educação, 2° educação, 3° educação – nessa ordem!". Pela minha parte, penso que as Casas Familiares Rurais desempenham aqui um papel crucial, dando a oportunidade a milhares de moças e rapazes de participarem ativa e responsavelmente no desenvolvimento da sua família, da sua empresa familiar, da sua comunidade, da sua região, do seu país.

10. A agricultura familiar é a base demográfica, territorial e sociopolítica das transições alimentar e agroecológica, tanto em termos de sua diversidade e diversificação, quanto de sua flexibilidade e adaptabilidade às mudanças econômicas e ambientais, sua multilocalização e sua distribuição dentro dos territórios.

**AS AGRICULTURAS FAMILIARES SÃO MULTIFUNCIONAIS**

As agriculturas familiares em todo o mundo são multifuncionais e por isso são relevantes. Eles têm uma função de alimentação, social, socioeconômica, ambiental e vital.

- **Função de alimentação.** A agricultura familiar é geralmente orientada para alimentos e culturas de subsistência (arroz, milho, trigo, tubérculos, café, cacau, etc.). Uma de suas principais funções é garantir a segurança alimentar por meio da produção de alimentos. Uma em cada três pessoas no planeta depende da agricultura familiar para sua subsistência. Contribui para a autossuficiência alimentar do país.

O modelo familiar é capaz de produzir muito em quantidade, mas também em qualidade, em um espaço pequeno e com recursos limitados. A agricultura familiar produz mais de 60% dos alimentos que consumimos no mundo – 80% nos países do Sul! Além disso, os agricultores familiares muitas vezes adotam sistemas de manejo baseados na diversificação de culturas, o que contribui para uma alimentação balanceada, que garante a segurança alimentar, e para a conservação da qualidade do solo.

Função social. A agricultura familiar tem uma função social inegável. Representa 30% da população ativa total e é o principal provedor de empregos no mundo.

Mantém vivo o tecido social e cultural indispensável das comunidades que representa e dos territórios que ocupa. É um elemento essencial na transmissão de conhecimentos, do know-how e das habilidades interpessoais de geração em geração.

Função socioeconômica. A agricultura familiar tem uma função socioeconômica primária. É o motor essencial do desenvolvimento económico e social das zonas rurais, desde que seja apoiado. Assegura um rendimento aos agricultores, gera emprego e contribui para a dinamização socioeconómica do campo, dando vida aos mercados, ao artesanato, às lojas, aos serviços, etc. e isso, tanto em nível local quanto regional.

Função ambiental. A agricultura familiar busca manter um vínculo com o território. Muitas vezes tem um apego histórico e cultural à terra. Por isso, presta muita atenção ao respeito aos recursos naturais e à biodiversidade. É também portadora de valiosos conhecimentos e know-how agroecológicos, através do seu conhecimento ancestral dos solos, da água, do clima, das plantas, dos animais, etc.

Função de ocupação e vitalização do território. Mais de 80% da terra é cultivada pela agricultura familiar na Ásia e na América do Norte, mais de 60% na Europa e na África e pouco menos de 20% na América do Sul. Em termos de emprego, mais de 50% da população ativa são agricultores na Asia e em África, 20% na América do Sul e menos de 5% na Europa e na América do Norte.

A agricultura familiar tem uma capacidade insuspeitada de criatividade, imaginação, adaptabilidade, para garantir a vida e a sobrevivência econômica, social, cultural, ambiental, geracional... do ambiente, desde que se facilitem os meios: acesso à educação/formação, desenvolvimento económico e cultural, etc.

**AGRICULTURA FAMILIAR, POUCO PRODUTIVA?**

Ao contrário de algumas ideias preconcebidas, a agricultura familiar em pequenas áreas pode ser muito produtiva. Existe uma "relação inversa" entre o tamanho da fazenda e a produtividade da terra: quanto menor a fazenda, mais produtiva a terra.

Como isso pode ser explicado?

As pequenas explorações agrícolas são mais intensivas em mão-de-obra (em termos de horas): a mão-de-obra está no local e depende diretamente do trabalho prestado.

O trabalho é mais cuidadoso e tecnicamente eficiente: os agricultores têm um bom conhecimento do ecossistema, da terra e/ou dos animais. O trabalho está, portanto, mais bem adaptado a essas especificidades.

Recursos (como insumos, por exemplo) são mais escassos e, portanto, mais bem utilizados.

## QUAL É O PROBLEMA?

A agricultura familiar tem todos os ativos para garantir a segurança alimentar sustentável para todos. No entanto, a fome ainda existe e, paradoxalmente, são principalmente os produtores que sofrem com ela. São os produtores, que são a base da dieta, as principais vítimas da fome. A agricultura familiar encontra problemas estruturais e dificuldades cotidianas que não permitem que ela seja totalmente eficiente. Quais são os principais obstáculos?

Falta de acesso aos meios de produção. E, em primeiro lugar, acesso à terra. Sob pressão urbana, demográfica e energética e o estrangulamento do agronegócio, o acesso à terra para pequenos agricultores é constantemente ameaçado e cada vez mais caro a cada dia. A apropriação de terras está explodindo e tendo como alvo os pastores e agricultores mais vulneráveis.

Falta também o acesso à água, eletricidade, meios de transporte e comunicação (incluindo acesso à internet), rede rodoviária, ferroviária e fluvial de qualidade, bem como sementes (vegetais e animais) de qualidade, ferramentas e mecanização adaptadas, às diversas fontes de energia, etc. No entanto, poucos governos do Sul apóiam econômica e politicamente esses pré-requisitos que permitem uma produção agrícola eficiente, de qualidade e lucrativa. A organização dos mercados e os meios de comunicação também são negligenciados.

Inexistência de preços remuneratórios. A globalização aumentou a vulnerabilidade dos pequenos agricultores, colocando toda a agricultura mundial em concorrência no mercado mundial. Muitos agricultores familiares nos países do Sul não conseguem vender os seus produtos a um preço justo: um preço que lhes permite viver com dignidade do seu trabalho.

Os preços da maioria dos produtos agrícolas são fixados pelo mercado mundial. E esse preço não reflete os custos reais de produção dos agricultores. O preço mundial é o preço mais baixo, pois está em linha com os menores custos de produção em escala global. No entanto, as diferenças de produtividade e custos de produção são muito grandes entre a agricultura subsidiada com meios técnicos, recursos materiais e humanos, e a agricultura de subsistência com poucos equipamentos. Além disso, os preços agrícolas dependem dos preços mundiais onde a volatilidade dos preços é elevada.

Os pequenos agricultores, portanto, não têm poder de barganha. Essa dificuldade é ainda maior quando a agricultura familiar está isolada, sem água ou eletricidade, longe dos mercados locais, sem infraestrutura e sem acesso à informação e formação.

Acesso limitado a capital e financiamento. Os governos do Sul fornecem pouco financiamento aos pequenos agricultores, e eles enfrentam dificuldades para obter crédito de instituições financeiras. Estes últimos estão relutantes porque esses empréstimos são arriscados e cobram taxas de juros exorbitantes. E mesmo

o microcrédito é muitas vezes inadequado à sua situação (poucas garantias à partida) e à sazonalidade da atividade agrícola.

Falta de formação geral e profissional. Em muitos países, os poderes públicos dão pouca importância à formação de base e profissional dos pequenos agricultores (em termos de estabelecimentos, formadores, pedagogia, diplomas, financiamento, etc.), especialmente das moças e das mulheres, o que representa uma desvantagem muito grave.

Mudanças climáticas. A mudança climática está muito presente nas áreas entre os trópicos; estas são as áreas mais pobres e rurais do planeta. Chuvas irregulares, períodos de seca acentuada, desastres naturais repetidos... atingiu duramente os agricultores.

**O QUE FAZER?**

No nível político. Hoje, o desenvolvimento do sector agrícola tornou-se finalmente uma prioridade das políticas de desenvolvimento. Surpreendentemente, o modelo de agricultura familiar sustentável é amplamente reconhecido, no discurso, como tendo que ser apoiado pelos atores públicos de desenvolvimento. A FAO, o Banco Mundial e as agências bilaterais elogiam esse modelo de agricultura e confirmam os benefícios sociais e econômicos que ele proporciona. As intervenções são, portanto, encorajadoras, mas as ações no terreno não estão a acompanhar. Alguns projetos financiados por esses mesmos doadores estão totalmente em contradição com esse discurso e permanecem muito orientados para o agronegócio.

Somente a adoção de políticas proativas em favor da agricultura familiar em nível local, nacional e internacional permitirá desenvolver todo o seu potencial e enfrentar os desafios agrícolas e alimentares globais. Quais são as verdadeiras medidas políticas, económicas e sociais que são urgentemente necessárias?

1. Políticas agrícolas que adotam medidas de apoio à agricultura familiar. Caso contrário, a agricultura industrial necessariamente prevalecerá no curto prazo graças a preços mais competitivos, porque não incluem custos sociais e ambientais, etc. Estas políticas agrícolas devem incidir principalmente ao nível de:

Acesso à água, eletricidade, meios de transporte e comunicação (incluindo acesso à Internet), redes rodoviárias, ferroviárias e fluviais de qualidade, sementes de qualidade (animal e vegetal), melhoria da qualidade do solo (drenagem, fertilizantes e corretivos), mecanização, etc.

Gestão do abastecimento de produtos agrícolas: gestão e organização de mercados, constituição de stocks de reserva, fixação de quotas (quantidades máximas), etc.

A fixação de preços mínimos de mercado de acordo com a realidade do preço de custo e dos custos de produção.

Atribuição das ajudas: prémios mais elevados para as pequenas explorações,

acesso ao crédito e aos empréstimos a taxas e condições atrativas e adequadas, etc.

A aplicação de leis fundiárias que garantam o acesso dos agricultores familiares à terra e coíbam a grilagem de terras (limitando a aquisição de grandes áreas por investidores privados ou públicos, estabelecendo condições justas de compensação para os agricultores expropriados, etc.).

Regulamentos fiscais e financeiros que favoreçam o acesso aos meios de produção necessários aos agricultores familiares (sementes, fertilizantes, mecanização, etc.), por meio de taxas de crédito e impostos adequadas e que promovam a comercialização dos produtos da agricultura familiar.

Acesso à mecanização por meio da facilidade de uso, financiamento, etc.

Acesso à ciência e tecnologia de ponta que respeite o meio ambiente (solo, água, ar, plantas, animais, humanos, etc.)

2. Políticas comerciais internacionais, regionais e locais que vão contra a maré do diktat neoliberal.

Regulamentação dos produtos importados através, por exemplo, da proibição da importação de certos produtos agrícolas concorrentes dos produtos locais ou da fixação de quotas máximas para os produtos concorrentes estrangeiros.

Livre circulação de produtos da agricultura familiar dentro das regiões, a fim de promover sinergias entre agricultores familiares na mesma área.

Medidas para conter a financeirização da agricultura, particularmente movimentos especulativos sobre commodities agrícolas que tornam os preços extremamente voláteis.

3. Devem também ser tomadas medidas ao nível das políticas climáticas.

Compromissos firmes e vinculantes da comunidade internacional para apoiar de forma sustentável a adaptação dos agricultores familiares às mudanças climáticas, que estão muito presentes nas regiões mais pobres e são amplamente povoadas por agricultores familiares e pastores.

4. Medidas legais, sociais e educacionais.

Adequação do estatuto da agricultura e dos agricultores familiares à realidade jurídica do país

Melhores cuidados educacionais, sociais e de saúde e proteção para os agricultores familiares

Uma verdadeira integração profissional dos jovens, especialmente das moças e das mulheres

Reconhecimento, apoio e apoio financeiro à formação profissional, em especial à

formação por alternância, por parte das autoridades públicas (Ministério da Agricultura).

No nível profissional. Promover a formação profissional para jovens (meninas e meninos) em ofícios que melhorem e revitalizem o ambiente rural

Apoiar cursos de formação imersos na realidade socioeconômica (alternância)

Promover a organização profissional e a participação na definição e implementação de políticas públicas agrícolas e rurais

No nível cidadão

Consumir de forma diferente: adotar práticas de consumo sustentáveis, favorecer canais de distribuição curta, comprar produtos de comércio justo, descobrir a origem dos produtos e preferir produtos da agricultura camponesa, etc.

Envolver-se em iniciativas locais de cidadãos para um tipo diferente de agricultura e alimentação: participar de uma horta coletiva, produzir sementes para agricultores, criar cooperativas alimentares, participar de contratos de bairro, etc.

Apoiar a agricultura familiar por meio de intercâmbios entre profissionais (agricultores sem fronteiras), promover a troca de conhecimento e experiência em escala global, etc.

Quais desafios globais a agricultura familiar pode ajudar a resolver?

A agricultura familiar pode ajudar a resolver desafios globais, tais como:

1. Alimentos urbanos de qualidade. A agricultura familiar contribui para alimentar cidades por meio de curto ou longo circuito, bem como por meio de formas inovadoras de marketing (digital, compras públicas, internet), especialmente em tempos de crise como a pandemia de COVID-19.

2. Emprego rural. É uma fonte importante de emprego, especialmente em países em desenvolvimento, onde a agricultura emprega grande parte da força de trabalho. Gera trabalho familiar não remunerado e trabalho temporário remunerado, ao mesmo tempo em que diversifica as atividades rurais.

3. Renovação geracional e criação de empregos decentes. Em países industrializados, o desafio é renovar gerações de agricultores, enquanto em países menos desenvolvidos, especialmente na África Subsaariana, é criar empregos decentes para jovens que ingressam no mercado de trabalho.

4. Transições alimentares e agroecológicas. A agricultura familiar constitui uma base demográfica, territorial e sociopolítica para essas transições graças à diversidade de sua produção, flexibilidade e adaptabilidade às mudanças econômicas e ambientais.

5. Clima e mudanças ambientais. A agricultura familiar pode desempenhar um papel fundamental na mitigação dos impactos climáticos por meio de suas tecno-

logias e escala, adaptando práticas como agroecologia, produção ecológica, agricultura sustentável, sistemas agroflorestais e uso mais sustentável dos recursos.

Em resumo, a agricultura familiar é uma solução essencial para enfrentar desafios relacionados ao clima, sustentabilidade dos sistemas alimentares, segurança alimentar, emprego e desenvolvimento rural.

**Fontes:**

Foro Rural Mundial https://www.ruralforum.org/wp-content/uploads/2021/10/fiche_af_sosfaim-compressed.pdf

Réseau PP-AL https://www.pp-al.org/fr/actualites/seminaireagriculturefamiliale2025

**BIBLIOGRAFIA**


Abramovay R., Jaime P., Favareto, A. (2025) Superar a tríplice monotonia do sistema agroalimentar in Jornal da USP, São Paulo,13/05/2025, https://jornal.usp.br/?p=887019

AFD-CIRAD, Les agricultures familiales du monde : définitions, contributions et politiques publiques, coll. À savoir, 2014.

Banque mondiale, Rapport sur le développement dans le monde. L'agriculture au service du développement, Washington, 2008.

Coordination Sud, « Défendre les agricultures familiales : lesquelles, pourquoi ? » Résultats des travaux et du séminaire organisé par la Commission Agriculture et Alimentation de Coordination SUD, 11 décembre 2007.

De Schutter O., « Toutes les conditions pour une nouvelle crise alimentaire sont réunies » (interview), Le Monde, 16 novembre 2009.

De Schutter O., Rapport final : Le droit à l'alimentation, facteur de changement, Assemblée générale des Nations Unies, 24 janviers 2014.

Delcourt L., « L'avenir des agricultures paysannes face aux nouvelles pressions sur la terre », CETRI, site Internet, www.cetri.be/L-avenir-des-agricultures#nb1

FAO (2025) FAO's work on Family Farming, Roma: FAO https://www.fao.org/family-farming-engagement/en

Foro Rural Mundial – World Rural Forum (2024) Decreto de la Naciones Unidas para la Agricultura Familiar 2019-2028 Hitos y horizonte (DNUAF) Bilbao, octubre 2024 https://www.ruralforum.org/en/download/united-nations-decade-of-family-farming-2019-2028-undff-milestones-and-perspectives/

Ichard J-L., « La Formation, un facteur clé du développement rural », UIC-Facultat

d'Educació, Barcelone, février 2016 https://hal.science/tel-02570996/document

Lowder Sarah K., Sánchez Marco V., Bertini Raffaele (2021) Which farms feed the world and has farmland become more concentrated? World Development, vol 142, 105455, https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105455.

Mercandalli S., P. Girard, JM Sourisseau (2024) Introduction: Are family farms disappearing? A global overview, In Panel: The future of family farming, discussion: Why is family farming persisting? FAO-UN decade of Family Framing Conference 2019--2028, February 2024, Rome Italy.

Pour trouver plus de films et vidéos sur cette thématique, rendez-vous dans la médiathèque « AlimenTERRE » sur le site : www.festivalalimenterre.be

Site Internet de l'année internationale de l'agriculture familiale : www.fao.org/family--farming-2014

SOS Faim, « Le paradoxe de la faim », vidéo, 2012 : www.sosfaim.be/video/le-paradoxe-de-la-faim-actualise-a-decouvrir-sansmoderation/

SOS Faim, Défis sud n°116, « Agricultures familiales : au pluriel ! » décembre 2013-janvier 2014.

SOS Faim, Plateforme web « Une agriculture pour nourrir le monde » : www.agriculturefamiliale.org

Triel J-C., Mazoyer M., Roudart L., « Histoire des agricultures du monde. Du néolithique à la crise contemporaine, compte rendu », Économie rurale, volume 245, pp.119--121, 1998.

Van Der Ploeg J-D., « Les dix qualités de l'agriculture familiale », Agridape, Volume 29, n°4, 2013.

MESA 06

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NUM CONTEXTO DE CRISES MUNDIAIS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Luciene da Silva Rodrigues Erculino**,
Filha de Trabalhadores rurais, Agricultora familiar/camponesa, estudante de Serviço Social, atua na coordenação do MPA e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Água Doce do Norte

Luciene da Silva Rodrigues Erculino é filha de trabalhadores rurais meeiros e atua como agricultora familiar/camponesa. É casada com Ademir Erculino Custódio e mãe de Vitor Erculino Rodrigues Custódio e Júlia Erculino Rodrigues Custódio. Atualmente, é estudante de Serviço Social.

Participei da mesa de debate sobre o tema "Relações entre PA/CEFFAs e a agricultura familiar camponesa na atualidade; agricultura familiar camponesa no contexto das mudanças climáticas nos territórios; políticas públicas da agricultura familiar."

Após saudar a mesa, iniciei minha fala expressando minha grande admiração pelos educadores e mencionando que, por muito tempo, desejei ser professora. Ressaltei a importância de participar da celebração dos 90 anos da Pedagogia da Alternância no mundo, uma experiência grandiosa que tem transformado a realidade de famílias e comunidades camponesas.

Apresentei brevemente a história do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que surge em 1996, no Rio Grande do Sul, como um movimento de defesa das sementes e do direito de produzir. Desde sua origem, o MPA também pauta o direito à educação, reconhecendo que fomos, historicamente, um povo que teve negado o acesso ao conhecimento — uma dívida eterna que o Estado brasileiro tem com o campesinato.

Ao tratar da temática, destaquei que nunca foi fácil para o povo do campo acessar políticas públicas. Na história do Brasil, não se reconhece políticas para o campo surgidas espontaneamente; quase todas foram resultado de luta e organização social. Ser agricultor, portanto, exige enorme esforço.

Na luta pela permanência no campo e pela sobrevivência a partir da terra, os conhecimentos transmitidos pelos ancestrais, muitas vezes de forma oral, continuam fundamentais, sobretudo porque muitos camponeses ainda hoje são iletrados. Durante décadas, o conhecimento permaneceu restrito ao próprio território, já que a escola chegou tarde às comunidades e, quando chegou, pouco permaneceu. Na década de 1990, enquanto algumas escolas eram abertas, muitas outras já eram fechadas — processo que continua até hoje — deixando o direito à educação e à leitura cada vez mais distante do nosso povo.

Ter sido privado do acesso ao conhecimento nos colocou em desvantagem. A falta de educação formal facilita a manipulação e exclui historicamente o povo do campo dos espaços sociais de ascensão. Hoje, porém, graças às lutas sociais, parte de nossa base teve acesso à educação e isso nos inspira a seguir lutando pela inclusão social e acesso as políticas públicas.

Recordei que, em 2003, durante um governo já de esquerda, o MPA fomos questionados sobre a existência da agricultura familiar. Como resposta, e em parceria com universitários, o movimento elaborou um livro "o Plano Camponês", mesmo em um período em que nossos militantes tinham grande dificuldade de escrita. O documento apresenta vários eixos estratégicos, entre eles o Eixo da Educação,

que sistematiza o que o campesinato entende como necessário para melhorar sua unidade produtiva.

Defendemos o acesso à educação desde as séries iniciais até a universidade, e que isso ocorra próximo às comunidades camponesas. Avançamos, mas a educação superior ainda está distante da realidade da maior parte do povo do campo. Defendemos ainda a Pedagogia da Alternância nas vias públicas, como garantido na Constituição de 1988. Não queremos substituir o trabalho do MEPES, que atua brilhantemente por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs); o que exigimos é que o Estado financie esse modelo educacional.

Estudar em escolas do campo, integradas à realidade camponesa, permite que os estudantes compreendam o mundo a partir de seu próprio território. Para isso, é fundamental que as políticas públicas alcancem efetivamente o povo do campo. Programas como o PRONERA, por exemplo, ainda deixam de contemplar pequenos agricultores que possuem terra, mas não são oriundos da reforma agrária. Nesse sentido, nossa esperança se volta ao novo Pronacampo, que apresenta uma proposta mais próxima das comunidades camponesas e pode ampliar o acesso à educação no campo de forma mais justa e inclusiva.

É necessário motivar crianças, adolescentes e jovens a estudarem e permanecerem no campo. Para isso, é fundamental que existam políticas públicas voltadas à formação e valorização de educadores oriundos do meio rural, pois são eles que melhor compreendem o ambiente, a cultura e as relações sociais das comunidades. Esses profissionais fortalecem o vínculo entre escola e comunidade e contribuem para uma educação verdadeiramente contextualizada.

O fechamento de escolas no campo tem sido utilizado pelo sistema capitalista como forma de limitar o acesso ao conhecimento e aumentar a manipulação. O TAG (Termo de Ajustamento de Gestão) do Tribunal de Contas do Espírito Santo virou justificativa para muitos gestores fecharem escolas. Fechar uma escola é fechar parte de uma comunidade. As famílias camponesas sofrem profundamente, e a violência desse processo é real. Hoje, a evasão escolar cresce porque as escolas estão distantes e não são atrativas para os estudantes do campo. A pedagogia da alternância, por sua vez, também se encontra polarizada, impedindo o acesso de muitos jovens.

A falta de escolaridade tem levado parte da população a buscar informações exclusivamente pelas redes sociais, muitas vezes de forma inadequada, gerando individualismo e enfraquecendo a socialização.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) oferecem educação de grande qualidade e merecem ser aplaudidos. Neles, famílias aprendem e ensinam. Contudo, ainda há muitos adolescentes e jovens fora dessa possibilidade. Precisamos olhar para eles com carinho e lutar para que todos tenham direito à escolaridade, permanecendo em sua comunidade e preservando sua cultura.

Vivemos um mundo de desafios — mudanças climáticas, violência e dificuldades

de convivência — e, por isso, é urgente uma educação que acolha a todos, orientando para a convivência entre seres humanos e natureza. Uma educação de qualidade é essencial para superar esses desafios e promover igualdade social.

A educação que defendemos precisa de políticas públicas que garantam financiamento, respeitem nossa cultura e valorizem nossa identidade. Além da falta de investimento para estudantes, o MPA tem observado o adoecimento físico e mental de educadores, resultado da falta de autonomia pedagógica e da excessiva burocratização, o que tem levado muitos a abandonar a profissão. Como ajudar alguém que também precisa de ajuda?

Quanto às mudanças climáticas, reafirmei que os camponeses são os principais guardiões da natureza, há décadas defendendo o meio ambiente e resistindo ao modelo capitalista pós-Segunda Guerra, que incentiva o uso de agrotóxicos, adoecendo as pessoas e destruindo ecossistemas. A saída está na agroecologia, com investimentos públicos que a tornem uma política de Estado.

Por fim, destaquei que, para debater políticas públicas voltadas aos desafios climáticos, precisamos de organização social. É fundamental unificar esforços, superar diferenças e fortalecer o trabalho de base. A defesa das comunidades se constrói com cada movimento cumprindo seu papel, de mãos dadas, por uma causa comum.

05 de novembro de 2025.

Luciene da Silva Rodrigues Erculino

Camponesa | Militante do MPA | Presidente do Sindicato

MESA 06

# OS PROJETOS ANTAGÔNICOS EM DISPUTA NO CAMPO BRASILEIRO

**Prof. Dr. Gilmar dos Santos Andrade (UNEB)**
Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

A primeira afirmação é de que vivemos numa crise estrutural do capitalismo. A crise iniciada na década de 1970. A crise estrutural, caracterizada pela tendência da redução das taxas de lucros, devido à composição orgânica do capital que, no atual momento histórico, tem se agravado com as crises energética, climática, sanitária e alimentar. Em partes, a crise do modo de produção hegemônico tem relação com a forma como os seres humanos em sociedade se organizam para produzir sua existência, estabelecendo relações sociais em si e com a natureza.

Para o capital, enquanto relação social, a forma de superação da crise do modo de produção passa por ampliar a taxa de extração de mais-valia e a de exploração dos recursos naturais. Portanto, há uma tendência de agravamento da crise energética, climática e alimentar, tendo em vista que o capital, com o seu projeto de agricultura, o agronegócio, rompe com o metabolismo social, em relação à agricultura capitalista feita em larga escala já no século XIX. Desde então, a cisão sociometabólica só tem se intensificado. Nesse contexto, o desafio que está posto para a classe trabalhadora é ser portadora de um potencial radicalmente transformador das relações entre os seres humanos e com a natureza, por meio de outra forma de agricultura que seja capaz de restabelecer o metabolismo social. Para isto, urge a necessidade de superação da agricultura capitalista (Foster, 2005).

A crise alimentar, climática e de energia trouxe de volta ao topo da agenda nacional e internacional o tema dos alimentos e de como eles são produzidos, já que são o resultado direto do modelo neoliberal usado, ou seja, o modelo de produção e consumo promovido pelas empresas multinacionais. De acordo com a FAO (2022), 820 milhões de pessoas passam fome no mundo, ou seja, 9,2% da população mundial, sendo que 80% dos países onde a fome aumentou nos últimos três anos são economias fortemente dependentes de commodities  para exportação ou importação. Ainda de acordo com o relatório O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo (FAO, 2022), além da fome, observa-se que 17,2% da população mundial, ou 1,3 bilhão de pessoas, experimentou níveis moderados de insegurança alimentar. Somando os níveis moderados e graves de insegurança alimentar, a estimativa é de 26,4% da população mundial, ou um total de cerca de dois bilhões de pessoas. Além da fome aguda, mais dois bilhões de pessoas são afetadas pela “fome oculta” de deficiências de micronutrientes .

O fator determinante é que, nestes países, a economia é dependente do mercado externo, o que torna mais vulnerável a volatilidade dos preços das commodities. Soma-se a este fator a concentração e o domínio dos sistemas alimentares por parte das multinacionais.

Essa agricultura capitalista em larga escala corrói as suas próprias bases ecológicas de produção, ao ponto de produzir apenas 30% dos alimentos, utilizando 70% a 80% das terras aráveis e 70% dos recursos agrícolas (GRAIN, 2011); outro agravante é a redução da diversidade genética, ao utilizar 150 cultivos, com foco maior em 12, sendo que milho, arroz, soja e trigo respondem por 70% da produção e con-

sumo mundial (ETC GROUP, 2013). A erosão genética está acontecendo em um ritmo acelerado, estima-se que 75% da biodiversidade agrícola já foram extintas ao longo do século passado e que 12,5% das espécies de plantas do mundo estão ameaçadas de extinção. O agronegócio também é o responsável pelo aumento da erosão e da desertificação, ao desmatar 13 milhões de hectares por ano (GRAIN, 2011) e destruir os solos 13 vezes mais rápido do que o tempo necessário para sua recuperação natural.

Dentre as consequências do agronegócio, vale destacar também a concentração de terras. De acordo com Grain (2011), 70% a 80% das terras aráveis do mundo são controlados por empresas do agronegócio, situação piorada no Brasil, os grandes e médios proprietários, que representam o agronegócio controlam 85% das terras agricultáveis e praticamente toda a produção de commodities. Desta forma, observamos que aumentou a concentração de terras nos últimos anos, considerando a incorporação de novas fazendas com território superior a 1.000 hectares, chega-se a mais de 30 milhões de hectares. Outro fator agravante é a contaminação do ambiente. A agricultura de larga escala faz uso de 80% dos combustíveis fósseis usados na agricultura e emite entre 44% a 57% dos gases que provocam o efeito estufa (GRAIN, 2011). No campo da saúde, destaca-se o aumento nos casos de doenças, principalmente o câncer, gerado pelo consumo de alimentos contaminados por agrotóxicos. Enfim, o agronegócio é uma agricultura insustentável.

Das diversas crises que o sistema capitalista ocasiona, a alimentar é certamente a mais importante. Aproximadamente 820 milhões de pessoas passam fome diariamente (FAO, 2022), enquanto 1,2 bilhões têm excesso de peso e 4,7 milhões morrem todos os anos de doenças relacionadas com a alimentação (Tittonel, 2023). No mundo, produzem-se alimentos suficientes para suprir dez bilhões de pessoas, portanto, o problema não está relacionado a uma escassez absoluta de produção de alimentos. Se, nestas condições, hoje, o mundo não é capaz de alimentar a todos, certamente não o será no futuro (Tittonell, 2023), a não ser que haja uma radical transformação no sistema agroalimentar.

Atualmente, a mudança na forma de produção agrícola é uma necessidade imediata da humanidade, pois é uma condição necessária para a continuidade da vida humana, tal qual conhecemos hoje.

Mesmo sabendo de tudo isso, a agricultura capitalista não mudará, ou seja, deixará de existir, se a forma de organização da sociedade não mudar e com ela a classe dominante. Com isso, não se quer dizer que é preciso construir uma nova sociedade, para ai, ter lugar a agricultura camponesa agroecológica.

A agricultura camponesa agroecológica, em pequena escala, é capaz de alimentar o mundo desde que tenha acesso a terra e aos recursos e ao mesmo tempo pode reverter o processo de aquecimento global (ETC GROUP, 2009; VIA CAMPESINA, 2011). Dados demonstram que a agricultura camponesa é responsável por 70% da comida, fazendo uso de apenas 30% das terras agrícolas e seria capaz de produzir

alimentos para todas as pessoas se tivesse acesso a no mínimo 50% das terras e 50% dos recursos destinados à agricultura. Isso o agronegócio não consegue fazer, já que seu objetivo é o lucro e não a produção de alimentos basta saber que atualmente existem mais de 800 milhões de pessoas no mundo que passa fome diariamente. Assim como produzir alimentos, a agricultura camponesa ao mesmo tempo pode reverter o processo de aquecimento global (ETC GROUP, 2009), ou seja, consegue esfriar o planeta.

Mudar o sistema agroalimentar não constitui uma retórica alarmista por parte de ambientalistas; é um fato. Existem diversos dados que apontam como os efeitos da atual forma de produção da existência humana, numa sociedade regida pelo capitalismo, podem comprometer a Casa Comum (Francisco, 2015).

O sistema convencional de produção agrícola tem causado um custo ecológico elevado e começou a cobrar o seu preço (Marques, 2023). O relatório especial do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas constata que a erosão do solo em campos agrícolas é estimada de dez a vinte vezes (sem aragem) e mais de cem vezes (com aragem) mais alta do que a formação do solo (IPCC, 2022), levando 500 milhões de pessoas a viverem em áreas que sofreram desertificação desde 1980. Além disso, a degradação dos solos reduziu a produtividade em 23% da área terrestre global.

A degradação do solo, moderada ou gravemente afetado, atinge mais da metade das terras utilizadas para a agricultura no mundo. Além do impacto na produção de alimentos, as perdas econômicas associadas à degradação dos solos são estimadas em 65 e 84 bilhões de dólares por ano, na África e na Ásia, respectivamente.

Os fatores típicos do agronegócio – desmatamento, redução da biodiversidade, intoxicação e morte por agrotóxicos, uso irresponsável de antibióticos e uso excessivo do solo –, combinado com fatores climáticos, reduziram a produtividade agrícola global em 21% desde 1961, com incidência mais grave em regiões mais quentes, como África, América Latina e Caribe, com uma redução de 26% a 34% (IPCC, 2023). Nestas regiões, as pessoas têm alta vulnerabilidade às ameaças climáticas; estima-se que, no mundo, 3,3 a 3,6 bilhões de pessoas vivem nesses contextos susceptíveis às alterações climáticas (IPCC, 2023).

A alteração do uso dos solos, incluindo o desmatamento, tem sido apontada como um dos maiores emissores de gases de efeito estufa (GEE), ficando atrás apenas da queima de combustíveis fósseis. Estima-se que 21% a 37% das emissões totais líquidas sejam provenientes do sistema agroalimentar (IPCC, 2019). Todavia, é preciso ponderar que, no caso do desmatamento, 70% é realizada por setores do agronegócio (Tittonel, 2023) para criar novas terras agrícolas, como é o caso do Brasil, onde a "fronteira agrícola" avança sobre todos os biomas, mas especialmente sobre o Cerrado e a Amazônia, nos estados de Mato Grosso, Tocantins, Piauí e Bahia, na região conhecida como Matopiba. Mesmo não sendo pertencente a esse perímetro, o Pantanal é um bioma diretamente afetado pelo avanço do agro-

negócio e foi o que mais secou ao longo da série histórica do MapBiomas Água, que constatou que a superfície de água anual (pelo menos seis meses com água) em 2023 foi de 382 mil hectares – 61% abaixo da média histórica.

É preciso considerar que a produção, processamento e distribuição de alimentos respondem por 50% dos gases que provocam o efeito estufa, entretanto é importante observar que a maior parte das emissões não ocorre na produção (13%), e sim no desmatamento, processamento e transporte (34%). Ou seja, é a lógica do agronegócio em sua totalidade é que precisa ser mudada para que esses dados sejam alterados. E isso só será possível com a agricultura camponesa agroecologia, como veremos a seguir.

Pesquisas apontam que para reduzir as emissões faz necessário tomar as seguintes medidas (GRAIN, 2009; 2011).

Recuperar a matéria orgânica ao solo. A matéria orgânica no solo captura o carbono, restabelece a fertilidade e pode reduzir entre 20 a 35% das atuais emissões de gases.

Acabar com a concentração e produção de carne, reintegrando a produção animais a produção vegetal. O fim do confinamento tanto melhora a sanidade animal como contribui com a redução de 5 a 9%, principalmente pela redução nas emissões de metano e oxido nitroso.

Estabelecer comércio local e regional de alimentos frescos, evitando o deslocamento a grande distância. Essa medida pode contribuir com a redução de 10 a 12% dos gases.

Acabar com o desflorestamento (desmatamento). Deter a eliminação da vegetação e reverter às áreas de monocultivo e pecuária pode evitar a emissão de 15 a 18%.

Esse conjunto de quadro medidas pode ser responsável pela redução de 50 a 75% dos atuais níveis dos gases que provocam o efeito estufa e diretamente o aquecimento global. Os itens descritos como responsáveis pela mudança no clima do planeta são características do agronegócio, por isso, que o seu avanço sobre as terras camponesas, significa o comprometimento das condições naturais que possibilitam a vida. A agricultura camponesa agroecológica, por sua vez, recupera a matéria orgânica do solo, fazendo uso de sistemas diversificados e adubação verde, realiza uma produção animal integrado a produção vegetal, com a criação de animais em sistemas de livre pastejo e prioriza alimentos frescos e o comércio local, assim como não é responsável pelo desmatamento. Ou seja, a lógica de produção camponesa é totalmente antagônica ao agronegócio e apresenta princípios agronômicos que dão suporte a uma perspectiva de agricultura capaz de produzir alimentos saudáveis para toda a humanidade, sem comprometer as condições de produção em longo prazo.

Diante disso, reforça a importância da agricultura familiar e camponesa. No Brasil,

a pergunta “quem coloca comida no prato?” também é motivo de embate e ganhou mais visibilidade a partir do Censo Agropecuário (IBGE, 2006), que introduziu uma diferenciação entre “agricultura familiar” e “agricultura não familiar”, ou seja, patronal. Os dados da época revelavam que parte significativa da produção de vários alimentos consumidos no Brasil – como feijão (71%), mandioca (83%), milho (46%), leite de vaca (58%), batata-doce (86,5%), couve-flor (84,4%), pimenta (84,3%), vagem (80,8%) e inhame (82,6%), entre tantos outros – era produzida pela categoria agricultura familiar (IBGE, 2006), ocupando apenas 24% da área total. O slogan “a agricultura familiar e camponesa produz 70% da nossa alimentação” ganhou repercussão, em parte por evidenciar que a agricultura patronal produzia commodities, e não alimento.

Passados onze anos, o Censo Agropecuário 2017 apresentou uma surpresa: redução de 2,2 milhões de postos de trabalho nessa categoria e queda de 9,5% no número de estabelecimentos de agricultura familiar. Em relação à produção de alimentos, embora na horticultura continuassem fortes, os estabelecimentos familiares haviam perdido muito do seu papel na produção de alimentos como arroz em casca (passando de 33% para 11%), feijão preto (de 76% para 42%), mandioca (de 83% para 70%), batata-inglesa (de 31% para 12%), milho verde (63% para 44%), milho em grãos (44% para 12%). Outros setores apresentaram aumento: leite de vaca (57% para 64%), abóbora, moranga e jerimum (41% para 57%), maçã (14% para 17%) e alface (62% para 64%).

De acordo com Mitidiero (2022), em seu livro Censo agropecuário 2017: o que revela o censo do golpe?, dentre os fatores para explicar a redução na produção de alimentos nos estabelecimentos da agricultura familiar, encontra-se a metodologia adotada. A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que trata da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, sofreu ligeira alteração. No Art. 3 da referida Lei (BRASIL, 2006), a supressão do inciso III (“tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento”), segundo Mitidiero (2022), incorreu em erros na classificação dos agricultores familiares empobrecidos, quando membros da família, precisando se empregar em outros lugares, fizeram com que a renda familiar advinda de fora superasse a do estabelecimento rural. Outro aspecto a ser levado em conta é o processo de envelhecimento no campo, quando a aposentadoria se torna renda superior e externa ao estabelecimento, saindo, com isso, da categoria familiar (Torres, 2023).

Um dos critérios na definição do estabelecimento agropecuário da agricultura familiar é possuir até quatro módulos fiscais; em um país de dimensão como o nosso, o módulo pode variar entre cinco e 110 hectares, a depender do município. Mitidiero (2022) refez os dados a partir do critério com estabelecimentos com menos de 200 hectares, que ele considera como pequenos. Neste cenário, os dados reafirmam que a agricultura familiar e camponesa seria responsável pela produção de: 61% do feijão preto, 83% da mandioca, 85% do abacaxi, 82% da

banana e 65% do café arábica, 70% do pepino, da couve, da alface, do chuchu, da berinjela, da abobrinha e da couve-flor.

Outros produtos vegetais que merecem destaque referem-se à produção de repolho (60%), goiaba (50%), batata-doce (45%), caju (44%), uva de mesa (44%), abacaxi (41%), abóbora (39%), milho verde (37%), banana (36%), tangerina (34%) e feijão preto (23%). Em relação à produção de animais, ainda de acordo com o levantamento de Mitidiero (2022), a agricultura familiar e camponesa produz 45% das galinhas, 39% da produção de gado, 38% dos suínos, 42% de todo o peixe, 92% das ostras e 88% dos mexilhões, além de 31% dos ovos de galinha e 24% do leite de vaca.

Ainda de acordo com este estudo, a produção desses estabelecimentos agropecuários ocuparia apenas 5% da área total dos estabelecimentos do país. No outro extremo, estabelecimentos acima de 1.000,00 hectares, que correspondem a apenas 1% dos estabelecimentos, ocupam 46% de toda a superfície agrícola, escancarando a enorme concentração fundiária no Brasil. Portanto, não há elementos razoáveis para questionar de onde vem a maior parte da comida que vai para a mesa da população. Porém, é inegável que, se não se ampliarem as políticas públicas de acesso à terra, crédito, assistência técnica, infraestrutura, tecnologias, incentivos a comercialização etc., para a agricultura familiar e camponesa, esta capacidade de produção sofrerá revés cada vez maior.

Diante do exposto, para o CEFFAs é fundamental contribuir com o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa de base agroecológica. Consideramos como principais desafios: 1) Perspectiva da Pedagogia da Alternância e do CEFFAS: Contribuir com a construção de um projeto de campo articulado a um projeto de sociedade que vise superar o capitalismo e fazer o debate das ideias – construir hegemonia da nossa visão de mundo; 2. Unidade no processo formativo dos CEFFAS: A Educação em Agroecologia; pactuação dos regionais – UNEFAB; 3. O caráter organizativo dos CEFFAS: Da família/comunidade para o território – Plano de FormAção de abrangência territorial; articular-se com os sujeitos sociais coletivos nos territórios e 4. Cultivar uma Mística/Espiritualidade que tenha por base cuidar da Casa Comum – Mãe Terra e defender os bens comuns.

**Referencias**

FAO. O estado de segurança alimentar e nutrição no mundo, 2022. Disponível em: https://www.fao.org/3/cc0639en/online/cc0639en.html. Acesso em: 16 de novembro de 2023.

FAO. O Estado de Mercados de Commodities Agrícolas, 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/188304-mercado-de-commodities-agr%C3%ADcolas-%C3%A9-foco-de-novo-relat%C3%B3rio-da-fao. Acesso em: 25 de junho de 2024.

FAO. The future of Food and Agriculture: Alternative pathways to 2050, 2018. Disponível em: https://www.fao.org/global-perspectives-studies/resources/detail/en/c/1157074/. Acesso em: 25 de junho de 2024.

FOSTER, J. B. A ecologia de Marx: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAIN. La crisis climática es una crisis alimentaria: la agricultura campesina puede enfriar el planeta, 2009. Disponível em: http://www.grain.org/articles/. Acesso em: 3 de janeiro de 2016.

GRAIN. Alimentos y cambio climático: el eslabón olvidado. 2011. Disponível em: http://www.grain.org/articles/. Acesso em: 20 de junho de 2018.

IPCC - PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/. Acesso em: 27 de junho de 2024.

IPCC - PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Mudança do clima 2023. Relatório Síntese. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/sirene/publicacoes/relatorios-do ipcc/arquivos/pdf/copy_of_IPCC_Longer_Report_2023_Portugues.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2024.

# SINTESE DOS CÍRCULOS DE CULTURA

# Pedagogia da Alternância e Agricultura Familiar Camponesa

**Mediador:** Edson Moreno Canchilheri

**Relatores:** Marizete Andrade e Paula Stocco Sirillo

**Ementa:**

- Agricultura familiar camponesa e as políticas públicas;
- Pedagogia da alternância e participação das famílias camponesas na gestão dos CEFFAs e no acesso às políticas públicas;
- Campesinato e Pedagogia da Alternância.

**Considerações iniciais do debate**

Considerando os eixos estruturantes da reflexão: Agricultura familiar camponesa e as políticas públicas; Pedagogia da Alternância e participação das famílias camponesas na gestão dos CEFFAs e no acesso às políticas públicas; Campesinato e Pedagogia da Alternância, os integrantes do círculo apresentaram dois desafios e três proposições relacionados ao tema norteador do debate.

1. Participação das famílias na gestão dos CEFFAs.

Em alguns contextos, é possível identificar certa dificuldade das famílias em atender aos chamados encaminhados pelas instituições de ensino ou em receber visitas dos agentes da comunidade escolar.

2. Formação.

Compreender a relação entre a Pedagogia da Alternância (PA) e as políticas públicas constitui uma tarefa formulada à luz da necessidade de processos formativos sistemáticos voltados às famílias. A luta por políticas públicas exige consciência dos direitos e capacidade criativa para a elaboração de estratégias de mobilização com essa finalidade.
Ressalta-se que a expansão e o fortalecimento da PA são influenciados pelo nível de engajamento político da base social envolvida no processo. Disso decorre a relevância de garantir, de forma contínua, momentos e espaços formativos para todos os que, direta ou indiretamente, precisam estar organizados para viabilizar qualitativamente a capilarização territorial da PA.

Enfatizou-se, ainda, a necessidade de envolver o público jovem de modo mais efetivo nas atividades de natureza político-pedagógica, de forma a desenvolver maior aptidão para o exercício de tarefas futuras relacionadas à reivindicação de políticas públicas para o campo.
Outro ponto de análise diz respeito à expansão da PA pela via pública, a qual precisa ser realizada de forma cautelosa, tendo em vista que as estruturas e dinâmicas do poder estatal nem sempre se alinham aos interesses da classe trabalhadora.

**Proposições**

- Fortalecer a rede da Pedagogia da Alternância;
- Ampliar o diálogo e as interações com parceiros, movimentos sociais, associações de famílias, sindicatos e cooperativas das comunidades camponesas.;
- Recuperar a radicalidade do sentido da Reforma Agrária, apresentando essa pauta de luta de forma mais contundente nas atividades formativas, nas práticas educativas e nos eventos de natureza diversa. Destaca-se que se assume a Reforma Agrária em seu sentido ampliado, ou seja, como processo de humanização dos povos do campo.

# Pedagogia da Alternância, Agroecologia e o debate das crises climáticas

**Mediador:** Celso Eulálio de Oliveira Junior

**Relatores:** Nina Valéria de Araújo Paixão e Leonard Campos Avelar Machado

**Ementa:**

- Os modos produtivos das comunidades e o trabalho dos CEFFAs;
- Agroecologia como horizonte necessário;
- Crise climática e atuação dos CEFFAs nos territórios;
- A questão ambiental e climática e o plano de formação da PA.

**Considerações iniciais do debate**

O círculo iniciou com uma leitura compartilhada de um texto de autoria de Ana Maria Primavesi, que impulsionou a reflexão e o debate sobre as formas como temos cuidado do solo e de nossos cultivos agrícolas. A discussão partiu de uma crítica ao modelo de produção vigente, à luz da Revolução Verde, marcado pela dependência de insumos industrializados, como fertilizantes químicos, agrotóxicos e sementes transgênicas.

Em seguida, o coordenador convidou os presentes a se apresentarem, informando de onde vinham e quais instituições representavam. Após a escolha dos relatores e as primeiras discussões sobre o texto, os participantes passaram a compartilhar suas práticas e vivências em seus territórios.

Tornou-se relevante registrar que entre os presentes havia pessoas de diferentes regiões do Espírito Santo — incluindo monitores, representantes de famílias de estudantes, estudantes das Escolas Famílias Agrícolas e membros de comunidades quilombolas. Também participaram representantes de outros estados, como Rio de Janeiro, Amapá, Goiás e Bahia, além da presença de um participante de Moçambique.

O monitor Leonard compartilhou a experiência do projeto “Plantador de Água”, desenvolvido por um agricultor em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alegre–ES e o grupo de Agroecologia Capixaua. O projeto implementou práticas de conservação de água no solo e destacou-se, sobretudo, pela importância da conscientização dos agricultores por meio da educação ambiental. Concluído em 2015, o projeto impulsionou a criação da Associação dos Catadores de Água.

Dessa experiência inicial, destacaram-se as seguintes práticas e técnicas: educação ambiental; uso de sementes para compreensão do ciclo hidrológico; implementação de caixas secas; construção de terraços e curvas de nível; manejo de brejos; e instalação de “caça-chuvas”, como cisternas de captação de água.

Na sequência, um professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo

(LEC), da UFRRJ, trouxe uma reflexão a partir do texto lido no início. Ele aprofundou o conceito de "falha" ou "ruptura metabólica", alinhado à Ecologia de Marx, exemplificando a partir da escassez do solo. Provocou o grupo ao ressaltar a necessidade urgente de ações que conduzam à agroecologia, defendendo a redução da dependência de adubos importados e o fortalecimento da ciclagem entre os ciclos produtivos, de modo a construirmos o nosso próprio "ciclo da natureza".

A estudante Sâmela, da EFA de Rio Bananal–ES, destacou que precisamos nos reconhecer como parte da natureza — e que isso, em essência, é agroecologia.

O presidente da Associação da EFA de Riacho de Santana–BA ressaltou que o trabalho com o solo muitas vezes se torna um grande desafio quando se busca o imediatismo, convergindo com as reflexões trazidas pelo texto de Ana Primavesi.

Na sequência, um monitor com experiências em EFAs na Bahia e no Amapá relatou que, nesta última região, há extensas áreas ocupadas com soja e eucalipto. Ele trouxe um ponto-chave para reflexão: a velocidade com que a produção ocorre, exemplificada pelo frango de 45 dias, em contraste com a galinha caipira — que, segundo ele, muitas vezes "nem é tão caipira assim". Acrescentou que a sociedade, em geral, não está disposta a esperar os tempos naturais. Provocou ainda o debate com a pergunta: "Quem pode consumir agroecologia ou alimentos orgânicos?"

Outro participante trouxe a preocupação com rios e córregos que vêm secando, reforçando que o meio ambiente e a agroecologia "já passaram da hora" de estar inseridos no currículo escolar — integrando teoria, observação e prática. Segundo ele, após a Revolução Verde, agricultores e agricultoras vêm sendo "mirrados" pelos insumos, muitas vezes sem orientação técnica e sem acesso às políticas necessárias.

Um professor do Ifes – campus Itapina–ES destacou a urgência de investir em formação para combater a desinformação, defendendo o fortalecimento da formação técnica e da gestão na agroecologia.

O monitor moçambicano Zacarias ressaltou a necessidade de políticas públicas, destacando que esse ainda é um grande desafio em muitos países da África.

Em seguida, uma monitora de uma EFA de Goiás, pertencente a um território de assentamento de reforma agrária, socializou a experiência da Escola Diocesana de Agroecologia de sua região, enfatizando que pequenas ações precisam ocorrer nos territórios. Ela relatou ainda a realidade de seu município de origem, onde existem 24 assentamentos enfrentando a expansão da pecuária. Destacou, nesse sentido, a importância de incluir agricultores e agricultoras nos espaços de formação.

Prosseguindo, um monitor da EFA de Pinheiros–ES apontou que a educação ambiental precisa assumir o compromisso de trabalhar o senso crítico, e não apenas comparar agroecologia e agricultura convencional sob a lógica do valor ou do preço. Segundo ele, é necessário abordar temas como comportamento, saneamento básico, entre outros.

Nágila, monitora da EFA de Alfredo Chaves–ES, destacou a complexidade de trabalhar a consciência crítica em um contexto de forte bombardeamento ideológico da direita e de exigências extremas das avaliações externas às quais as escolas da Pedagogia da Alternância têm sido submetidas.

A representante do Território Quilombola Sapê do Norte, em São Mateus–ES — área

profundamente afetada pela expansão da monocultura do eucalipto por grandes empresas — retomou reflexões anteriores, apontando que o imediatismo do adubo e do veneno é um dos fatores que mais dificulta a transição agroecológica. Segundo ela, há, inclusive, uma "consciência" construída socialmente de que "é bonito usar veneno".

O monitor da EFA de Garrafão reforçou que é necessário fortalecer as articulações entre os CEFFAs.

A monitora Nina, da EFA de Jaguaré–ES, enfatizou que não basta inserir a disciplina "Agroecologia" no currículo como uma unidade isolada, pois a agroecologia já está presente nos Planos de Ensino e nas bases tecnológicas dos cursos. Segundo ela, as escolas da Pedagogia da Alternância já possuem ricas experiências sistematizadas, mas é preciso trabalhar de forma articulada entre famílias, monitores e estudantes para fortalecer a identidade e o pertencimento — especialmente a identidade de classe, da classe trabalhadora. Apontou ainda que o capital disputa a educação como território, levando, por vezes, agricultores familiares com pequenas áreas a assumirem interesses e discursos próximos aos do agronegócio, como no caso do "agronegocinho do café". Lembrou a fala de Carlos Roberto Soprani, o Betinho, ex-monitor, que em outros espaços provocava: a agroecologia não é apenas uma opção, mas uma condição para sobrevivermos e produzirmos alimentos com qualidade.

Retomando a palavra, a estudante Samela, de Rio Bananal–ES, concordou com a fala anterior e questionou: como convencer estudantes que chegam à escola já imbuídos da lógica do agronegócio?

Na sequência, o monitor Leonard, da EFA de Cachoeiro–ES, ressaltou a importância de não concentrar a agroecologia na figura de um único monitor ou disciplina, defendendo que ela deve ser o "fio condutor" de todo o processo formativo.

Ao reassumir a palavra, o facilitador Celso, da EFA de Chapadinha–ES, destacou a riqueza dos debates e reafirmou o papel do círculo de cultura em produzir encaminhamentos. Após discussão coletiva, foram construídas as seguintes proposições:

**Proposições**

- Fortalecer a decisão da CONPAB 2025 — II Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil, em Belo Horizonte — de divulgar a opção dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) pela agroecologia.

- Criar uma Rede de Agroecologia nos CEFFAs (regional, estadual, nacional e internacional), como forma de compartilhar experiências.

- Sistematizar os princípios e a organização dos CEFFAs, alinhando-os à agroecologia não como ação isolada, mas como princípio estruturante.

- Articular a participação de representações dos CEFFAs no Encontro Nacional de Agroecologia (ENA).

- Discutir, nas regionais, alternativas para a contratação do quadro de monitores, considerando que a contratação de profissionais que não defendem os princípios da Pedagogia da Alternância compromete o fortalecimento da agroecologia enquanto ato político de produção e interfere no andamento das atividades dos CEFFAS.

# A Pedagogia da Alternância e o processo de expansão do seu uso como uma Pedagogia da Educação do Campo.

**Mediador:** Rogério Omar Caliari

**Relatores:** Jumara Seraphim Pedruzzi

**Ementa:**

- Pedagogia da Alternância na relação dialética campo e cidade;
- A Pedagogia da Alternância no ensino médio e o desafio da diversificação profissional;
- Pedagogia da Alternância como uma práxis formativa da Educação Infantil à Pós-graduação.

**Considerações iniciais do debate**

**1. Pedagogia da Alternância na relação dialética entre campo e cidade.**

- Necessidade de clareza conceitual sobre o que é a Pedagogia da Alternância.

- A Pedagogia da Alternância pode ser aplicada tanto no campo como na cidade, com especificação instrumental.

- Primeiro ponto a ser pensado: ampliação do debate sobre o que é rural e o que é urbano, uma vez que a diferenciação entre campo e cidade é historicamente recente no Brasil (anos 30 do século XX).

- Critérios de diferenciação, portanto, recentes e pouco definidos.

- A Educação do Campo vai além do espaço geográfico em si. Tem relação com identidades e pertencimentos.

**2. A Pedagogia da Alternância no Ensino Médio e o desafio da diversificação profissional**

- A realidade vivida é que orienta a atividade profissional e a sua diversidade.

3. Pedagogia da Alternância como uma práxis formativa da Educação Infantil à Pós-Graduação.

- A associação imediata entre a Pedagogia da Alternância e as EFAs pode dificultar a sua expansão para outros espaços e níveis de ensino. Necessidade de desconstrução desta representação social.

- Não é possível fazer uma transposição pura e simples, sem debates e amplas

discussões, da Pedagogia da Alternância para a Educação Infantil, na medida em que há princípios específicos deste nível de ensino, como o cuidar e o brincar, por exemplo.

- A Pedagogia da Alternância no Brasil se caracteriza como uma teoria pedagógica progressista e faz parte do bojo das perspectivas pedagógicas que orientam a Educação do Campo. A sua contribuição se dá essencialmente na introdução da ideia de que se aprende em espaços e tempos diversificados.

- Os tempos formativos da Pedagogia de Alternância carecem de mediações pedagógicas específicas, como o plano de estudos e caderno da realidade.

- Tendo como especificidade a aprendizagem em tempos e espaços diferenciados, a ausência de mediações e a variação de seus princípios e fundamentos, pode caracterizar escolas de Tempo Integral e não de Pedagogia da Alternância.

- Necessidade de aprofundamento sobre os conhecimentos acerca dos princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância, para que as metodologias e realidades escolares cotidianas não alterem a sua essência pedagógica.

- De acordo com as discussões realizadas pela RACEFFAES, por exemplo, o internato era uma condição histórica e não um fundamento da PA. Do mesmo modo, a propriedade se caracterizaria como um laboratório e desvio histórico, e não um princípio essencial desta pedagogia.

- Condições de trabalho adversas influenciam na Pedagogia da Alternância e nos seus elementos mediadores. Exemplo: salas de aula multisseriadas e temas geradores construídos por diferentes idades/níveis de ensino.

- Pouca divulgação da Pedagogia da Alternância na sociedade. Necessidade de ampliação de sua compreensão para outros segmentos sociais.

# Pedagogia da Alternância, Juventude e Sucessão Rural

**Mediador:** Francisca Nascimento Silva

**Relatores:** Sávio Firmino Mendonça

**Ementa:**

- Juventude do campo: oportunidades e desafios;
- Políticas públicas e juventude rural;
- Os CEFFAs como espaço de participação e envolvimento da juventude do campo;
- Desafios da sucessão rural.

**Considerações iniciais do debate**

- Juventude do campo: oportunidades e desafios;
- Políticas públicas e juventude rural;
- Os CEFFAs como espaço de participação e envolvimento da juventude do campo;
- Desafios da sucessão rural.
- Como percebemos, observamos a questão temática do círculo?
- Qual é o cenário que se apresenta para nós a partir da temática e de sua ementa?
- Que desafios?

**DEBATE / PROBLEMAS**

Acesso à terra, crédito, trabalho, lazer, tecnologia, educação, saúde, negligenciamento do jovem, venda da imagem positiva da cidade, crise da relação trabalho e dinheiro...

**CONSIDERAÇÕES**

O QUE É SER JOVEM?

Foi entendido que é a fase do sujeito de tomada de consciência, decisões e crescimento pessoal e profissional. Mas, que também geram debates sobre o conceito ideal, pois não existe uma definição concreta, única, sobre o que é ser jovem, pois cada sujeito pertence a uma realidade e autoidentidade. Seguindo com a discussão sobre visão acera da temática, foi levantada que

o jovem está perdendo a sua identidade; o vínculo com campo, em decorrência de diversos fatores.

**Proposições**

1. Construção de políticas públicas para a juventude no âmbito municipal, estadual e federal (aquisição de terra, crédito (investimento e custeio) educação técnica, superior, diversificada e contextualizada);

2. Reanimar a organização da juventude rural (união entre as escolas, igrejas e pastoral da juventude), construção de autonomia da juventude no âmbito familiar, escolar e comunitária/comunidade;

3. Envolvimento dos jovens nos espaços de debates e direcionamentos municipais, no âmbito profissional (concurso público, seletivos que vincule os jovens nos setores municipais, nas comunidades nos diferentes seguimentos);

4. Ser critério de classificação em concursos públicos ser jovem camponês e o vínculo com o campo, a comunidade, e criar estratégia de valorização dos jovens egressos de CEFFAs;

5. Formação e sensibilização das famílias sobre a importância da sucessão rural.

# Pedagogia da Alternância e Movimentos Sociais

**Mediador:** Ramofly Bicalho

**Relatores:** Jarlane de Souza Lima

**Ementa:**

- Os movimentos sociais e sua práxis política como necessária ao fortalecimento da Pedagogia da Alternância e dos CEFFAs;
- As relações dos CEFFAs com as diversidades de movimentos sociais, entidades e organizações que compõem os territórios.

## Considerações iniciais do debate

O debate destacou a Pedagogia da Alternância como uma metodologia essencial para a formação integral e o desenvolvimento das comunidades camponesas. Foi ressaltado que essa abordagem, ao articular períodos de estudo com práticas no território, contribui para fortalecer vínculos comunitários e promover a autonomia dos sujeitos do campo. A discussão evidenciou como essa prática favorece a construção de saberes contextualizados, alinhando teoria e prática, e garantindo que a educação responda às demandas reais das famílias agricultoras e das comunidades rurais.

Outro ponto central foi a importância dos movimentos sociais camponeses na defesa do direito à educação e na articulação com os CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Os participantes enfatizaram a relevância da construção coletiva e da integração de saberes entre instituições, educadores e comunidades, como estratégia para enfrentar desigualdades e consolidar políticas públicas voltadas ao campo. Essa articulação fortalece processos educativos emancipatórios, assegurando que a formação seja não apenas técnica, mas também social e cultural, promovendo cidadania e desenvolvimento sustentável.

## Proposições

1. Os CEFFAs configuram-se como espaços formativos que dialogam diretamente com a pluralidade de movimentos sociais e organizações locais, contribuindo para a construção de práticas educativas enraizadas nas realidades territoriais.

2. A interação entre os CEFFAs e os diferentes atores sociais presentes nos territórios fortalece a dimensão coletiva da educação, aproximando o processo formativo das lutas e demandas históricas das comunidades do campo.

3. As relações estabelecidas entre os CEFFAs e os movimentos sociais expressam uma pedagogia comprometida com a emancipação dos sujeitos, reafirmando o papel político da educação como instrumento de transformação social.

4. Ao integrar saberes populares, experiências associativas e práticas comunitárias, os CEFFAs atuam como mediadores entre o conhecimento científico e os modos de vida que estruturam os territórios camponeses.

5. A diversidade de entidades e organizações que compõem os territórios revela a complexidade das articulações sociopolítica em que os CEFFAs se inserem, exigindo uma formação que reconheça a interdependência entre educação, cultura e desenvolvimento local.

os jovens nos setores municipais, nas comunidades nos diferentes seguimentos);

4. Ser critério de classificação em concursos públicos ser jovem camponês e o vínculo com o campo, a comunidade, e criar estratégia de valorização dos jovens egressos de CEFFAs;

5. Formação e sensibilização das famílias sobre a importância da sucessão rural.

# Pedagogia da Alternância e Relação Campo e Cidade

**Mediador:** Josieli Parteli Capaz

**Relatores:** Jonas Evandro Kuhn

**Ementa:**

- Pedagogia da Alternância na relação dialética campo e cidade;
- O plano de formação da PA e a inclusão da realidade dos sujeitos da cidade;

**Considerações iniciais do debate**

No grupo houve um consenso que não podemos ver o campo e a cidade como dois territórios opostos ou em confronto, pensar e relacionar o campo e a cidade como uma ponte.

Tem chegado estudantes urbanos nas EFAs, tanto no Brasil, quanto na Argentina e Moçambique.

A escola tem acolhido os estudantes da cidade, mas não da condições para que esses estudantes se desenvolvam. Devido "a pressão dos elementos pedagógicos" o estudante desiste porque não corresponde a sua realidade. O estudante urbano não pode ser apenas uma matrícula.

O adjetivo da palavra "campo" na PA é ainda muito forte da nossa cultura;

O "Jeca tatu" parece que está sendo desconstruído principalmente na juventude.

Escolas muito próximas aos centros urbanos atraem estudantes urbanos. Parece que o acesso tem definido os estudantes que estão chegando nas escolas.

**Proposições**

1. Estudar e compreender a nova realidade do campo e da cidade; Pensar que o campo e a cidade são diferentes dos anos 70 e 80.

2. Buscar compreender o campo e a cidade por outra lógica que rompa com as fronteiras. Pensar além da linha imaginária que demarca os territórios.

3. Buscar entender e estudar a PA como uma ferramenta da classe trabalhadora.

4. Intensificar nos nossos diálogos essa pauta da PA para o campo e para a cidade

# A Pedagogia da Alternância e o avanço da Agenda Neoliberal e a Influência da Extrema Direita nas comunidades

**Mediador:** João Batista Begnami

**Relatores:** Júlia Letícia Helmer Brumm

**Ementa:**

- Posição política progressista da Pedagogia da Alternância e do projeto formativo dos CEFFAS;
- Processo formativo da Pedagogia da Alternância e o enfrentamento às pautas neoliberais;
- Formação das famílias;
- O papel atual da Igreja na relação com os CEFFAs.

**Considerações iniciais do debate**

A mercantilização da educação, eixo central da agenda neoliberal, constitui hoje o projeto de Estado para a educação brasileira. Nosso enfrentamento a esse processo precisa ser cotidiano e abrangente. Da mesma forma, é necessário combater a agenda da extrema-direita, que também opera sob uma lógica mercantil, mas acrescenta um caráter reacionário, promovendo guerra cultural, disseminação de ódio e violência. Nesse contexto, destaca-se ainda o papel do neopentecostalismo como influência relevante nesse cenário.

A escola e a educação, portanto, configuram-se como espaços de disputa que precisam ser defendidos e disputados palmo a palmo — especialmente a escola pública, espaço obrigatório e, muitas vezes, a única oportunidade de grande parte da população desenvolver consciência crítica.

Nós, já dispomos do método, plano de estudo, mediações e trabalho coletivo que sustentam uma educação contra-hegemônica.

**Proposições**

1. Formação em parceria com movimentos sociais e universidades, visando à elaboração de um plano de formação de educadoras e educadores, para desenvolver, com competência, o método e as mediações da Pedagogia da Alternância.

2. Promoção do debate público sobre todos os temas que ferem a dignidade e existência do nosso povo, sempre fundamentado na ciência, reforçando o papel da escola republicana e laica.

3. Intencionalidade pedagógica, orientando todas as atividades escolares para o desenvolvimento da consciência crítica.

4. Ocupação de espaços políticos em todas as esferas, fortalecendo o papel da educação na formulação de políticas públicas.

5. Fortalecimento dos territórios, por meio de trabalho de base, organização coletiva e encontros de juventude.

6. Discussão e construção coletiva de estratégias para enfrentar e responder às avaliações externas.

Por fim, reafirma-se a necessidade de buscar "o inédito viável", horizonte que orienta a construção de alternativas transformadoras para a educação e para a sociedade.

# A Pedagogia da Alternância e a Diversidade e Inclusão no processo formativo

**Mediador:** Eric de Oliveira

**Relatores:** Kleidiana Borges e Isabela Mendes Cristino

**Ementa:**

- Construção de uma práxis inclusiva;
- Educação Especial Inclusiva na pedagogia da alternância;
- Educação para relações étnico-raciais na pedagogia da alternância;
- A discussão de gênero e o respeito à diversidade no contexto formativo da Pedagogia da Alternância;

**Considerações iniciais do debate**

Ementa: Construção de uma práxis inclusiva; Educação Especial Inclusiva na pedagogia da alternância; Educação para relações étnico-raciais na pedagogia da alternância; A discussão de gênero e o respeito à diversidade no contexto formativo da Pedagogia da Alternância.

O Círculo de Cultura sobre A Pedagogia da Alternância e a Diversidade e Inclusão no Processo Formativo teve início com a apresentação do coordenador, que destacou a importância das leis que orientam o trabalho com temas como diversidade, inclusão, racismo e LGBTIfobia, ressaltando avanços no combate às violências relacionadas a essas questões. A primeira parte da discussão concentrou-se na Educação Especial Inclusiva na Pedagogia da Alternância. Foram compartilhadas experiências de inclusão de estudantes com diferentes deficiências e necessidades, evidenciando tanto desafios quanto conquistas. Relatos destacaram a importância da sensibilização das escolas e professores, o papel das famílias e a necessidade de formação docente continuada. Casos como o de um estudante com nanismo, inicialmente alvo de preconceito, e de uma criança com síndrome de Down que só foi incluída após diálogo com o pai, revelaram o quanto a inclusão depende do compromisso coletivo. Também se mencionou a falta de salas de recursos nas (EFAs) da rede Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e a recente chegada de professores do atendimento educacional especializado. A discussão abordou ainda o Parecer CNE/CP nº 50/2023, sobre o atendimento a estudantes com TEA, e experiências pessoais, como a de uma participante com TDAH que destacou a importância do acolhimento escolar e do atendimento especializado para seu desenvolvimento acadêmico.

Em seguida, o coordenador conduziu o debate para o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Reconheceu-se que, apesar das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as EFAs ainda restringem o trabalho sobre essas temáticas a atividades pontuais, especialmente no mês de novembro. Os participantes enfatizaram que tudo o que se faz na escola compõe o currículo e que é possível utilizar recursos

como a inteligência artificial para apoiar o ensino da ERER, realizando as adequações necessárias. Houve reflexões sobre a necessidade de letramento racial dos professores, o enfrentamento de falas machistas e racistas, e a importância do compromisso docente com a formação integral dos estudantes. Outros relatos apontaram a permanência de linguagens discriminatórias e a influência negativa de livros didáticos antigos que desvalorizavam negros e indígenas. Comentou-se também o uso inadequado de expressões como "período negro" para se referir a um período difícil, evidenciando a importância de revisar a linguagem para evitar reproduzir preconceitos.

Por fim, a temática da Discussão de gênero e o respeito à diversidade sexual foi abordada. O coordenador destacou que o tema ainda encontra resistência entre professores. Um dos relatos mencionou o impacto da Lei Antigênero (Lei Estadual nº 12.479/2025), que inviabilizou projetos escolares sobre feminismo e LGBTIfobia por falta de autorização das famílias. Mesmo diante das dificuldades, os participantes reforçaram a necessidade de tratar da diversidade sexual como uma questão de direitos humanos. Um educador LGBT relatou não ter se sentido acolhido em sua escola e ressaltou a importância dos coletivos, como o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para apoiar pessoas LGBT do campo. Outros comentários revelaram o preconceito velado ainda presente em ambientes escolares e sindicais, marcado por olhares e atitudes discriminatórias.

O círculo de cultura evidenciou, assim, o compromisso coletivo com uma prática educativa inclusiva e diversa, ao mesmo tempo em que revelou os desafios estruturais, culturais e institucionais que ainda precisam ser superados para que a Pedagogia da Alternância consolide, de fato, uma formação humana pautada na equidade, no respeito e na valorização das diferenças.

**Proposições**

1. realizar formação continuada sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para todos os professores que atuam na pedagogia da alternância;

2. inserir de maneira transversal a Educação para Relações Étnico-Raciais nos planos de formação e nos cadernos da alternância; e

3. incluir o debate de gênero e diversidade sexual nos planos de formação e nos cadernos da alternância de forma sistematizada e contextualizada.

# A Pedagogia da Alternância e a sua organização em nível regional, nacional e internacional: Desafios, possibilidades e perspectivas do local ao global

**Mediador:** Simone Ferreira Ângelo

**Relatores:** Jessé Lima da Silva

**Ementa:**

- Organização dos CEFFAs na luta unificada por políticas públicas, gestão, parcerias;
- Intercâmbio de experiências;
- O fortalecimento da Pedagogia da Alternância a partir da organização em diferentes espaços;
- A participação das famílias e a organização nas bases.

**Considerações iniciais do debate**

O Círculo de Cultura teve como ponto de partida a reflexão sobre como percebemos os desafios, as possibilidades e as perspectivas da Pedagogia da Alternância (PA) nas dimensões local, regional, nacional e internacional. O diálogo revelou uma rica diversidade de experiências, mas também desafios comuns que atravessam o movimento dos CEFFAs.

Entre os principais desafios, foi destacada a rotatividade das famílias nas escolas do campo, o que, em curtos períodos de tempo, tem dificultado a consolidação de lideranças comunitárias e o fortalecimento do movimento. Além disso, foram mencionadas a instabilidade contratual dos educadores e monitores, a ausência de políticas de seguridade profissional e a necessidade de maior integração política e pedagógica entre as experiências das diferentes regiões e países.

Como possibilidades, o grupo propôs o fortalecimento das redes de articulação entre CEFFAs e instituições parceiras, por meio de trocas de saberes e vivências entre territórios. A criação de espaços de diálogo e formação para egressos foi sugerida como uma forma de manter o vínculo das famílias e das juventudes com as escolas e associações, promovendo a continuidade da formação e o surgimento de novas lideranças comunitárias.

A discussão também ressaltou a importância de articular a formação das juventudes nas atividades das EFAs e associações, conectando as dimensões política, pedagógica e administrativa. Nesse sentido, foi enfatizada a necessidade de

garantir contratação permanente dos professores, assegurando a estabilidade das equipes e a continuidade dos processos formativos.

O grupo reafirmou a importância de fortalecer a presença política das EFAs e CEFFAs em fóruns, comitês, conselhos e espaços de formulação de políticas públicas, de modo que as experiências da Pedagogia da Alternância se tornem referências concretas para a educação do campo e o desenvolvimento rural sustentável.

Outro ponto relevante foi a reflexão sobre as disputas ideológicas entre o agronegócio e a agroecologia, que se expressam nas concepções de campo, sociedade e educação. O grupo defendeu que a PA deve se afirmar como um movimento unificado, com práticas e concepções consolidadas que reforcem o projeto popular de campo e de sociedade.

**Proposições**

1. Reforçar a organização comunitária como princípio central das EFAs, valorizando o trabalho coletivo e a autonomia dos territórios;
2. Promover a formação nacional de monitores e monitoras, articulando uma rede de educadores da Pedagogia da Alternância;
3. Estudar e atualizar as práticas da PA, buscando configurações pedagógicas inovadoras e contextualizadas às realidades atuais;
4. Articular os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) às ações das EFAs, fortalecendo o diálogo entre universidade e comunidade;
5. Potencializar as redes de comunicação interna e externa da PA, para visibilizar as experiências e acionar políticas públicas de apoio;
6. Retomar a articulação de um movimento latino-americano da Pedagogia da Alternância, consolidando uma identidade e força política continental;
7. Participar ativamente dos espaços políticos de decisão, aproveitando a atual conjuntura favorável à educação do campo no Brasil;
8. Integrar os agentes territoriais do PRONACAMPO às ações das comunidades, fortalecendo a representação da PA nos espaços de gestão e deliberação das políticas educacionais.

O círculo encerrou reafirmando que a Pedagogia da Alternância é mais do que uma metodologia: é um projeto político e educativo de transformação social, que se fortalece quando é vivido coletivamente e conectado às lutas históricas das comunidades camponesas e populares.

# Pedagogia da Alternância e Tecnologias Digitais

**Mediador:** Charles Moretto

**Relatores:** Marília Gaigher

**Ementa:**

- As muitas ausências ainda nos CEFFAs;
- A inteligência Artificial e o processo ensino-aprendizagem;
- As tecnologias no processo de ensino-aprendizagem;
- As tecnologias no campo e as influências no plano de formação da pedago gia da alternância;

**Considerações iniciais do debate**

O encontro teve como foco a discussão sobre a Pedagogia da Alternância e as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), especialmente sua inserção nas escolas do campo e no processo formativo de estudantes e professores.

1. Contexto e objetivos

O círculo de cultura relatado por Marília Gaigher e Maxwel Leite e foi coordenado por um professor do IFES – Campus Santa Teresa Charles Moreto, que propôs refletir sobre:

- As ausências e desafios no uso das tecnologias nas Escolas Famílias Agríco las (EFAs);
- O papel da Inteligência Artificial (IA) no ensino e aprendizagem;
- As condições materiais e formativas das escolas do campo frente às TDICs;
- As possibilidades de integração das tecnologias digitais ao plano de forma ção da Pedagogia da Alternância.

2. Principais pontos debatidos

- Infraestrutura e acesso:

Houve consenso sobre a precariedade de internet, manutenção de equipamentos e espaços adequados. Mesmo com a chegada de novos computadores, a falta de suporte técnico e conectividade de qualidade ainda limita o uso pedagógico das tecnologias.

- Formação docente:

Foi destacada a necessidade de formação continuada para o uso pedagógico e crítico das TDICs. Muitos docentes se sentem inseguros diante da rapidez das ino-

vações e da ausência de capacitação específica.

- Uso pedagógico e ético das tecnologias:

Os participantes ressaltaram que a tecnologia deve estar a serviço do ser humano, e não o contrário. Discutiu-se o risco da dependência tecnológica, da desinformação e da perda da autoria intelectual.

- Inteligência Artificial na educação:

A IA foi vista como uma revolução em curso, que exige postura crítica e ética. Destacou-se a importância de ensinar os alunos a utilizar as ferramentas de IA de forma responsável, reconhecendo seus limites, possíveis vieses e a necessidade de curadoria humana.

- Legislação e referências:

Foram mencionados a Política Nacional de Educação Digital (Lei 14.533/2023) e os Marcos de Competências em Inteligência Artificial da UNESCO, tanto para professores quanto para estudantes, como instrumentos orientadores para a implementação ética e crítica das TDICs nas escolas.

3. Síntese crítica

Apesar dos avanços, as escolas do campo ainda enfrentam desigualdades estruturais e falta de políticas efetivas de manutenção, atualização e conectividade. A Pedagogia da Alternância, por sua natureza comunitária e contextualizada, apresenta potencial para integrar criticamente as tecnologias digitais, desde que haja apoio institucional, formação docente e infraestrutura adequada.

**Proposições**

1. Fortalecimento da formação docente continuada:

Criar ou ampliar programas de formação voltados ao uso pedagógico, crítico e ético das tecnologias digitais e da inteligência artificial, articulando universidades, IFES e secretarias de educação.

2. Melhoria da infraestrutura tecnológica nas escolas do campo:

Reivindicar junto aos órgãos públicos políticas de manutenção, conectividade e substituição de equipamentos, garantindo que a educação digital chegue a todas as comunidades rurais.

3. Integração das TDICs nos planos de formação da Pedagogia da Alternância:

Incluir no currículo das EFAs e escolas do campo atividades on-line e off-line, projetos de pesquisa com IA e tecnologias digitais, valorizando as realidades locais e o protagonismo dos estudantes e famílias do campo.

06
NOV

# Quarto dia do Seminário Internacional Pedagogia da Alternância

# MESA 07

# RELATORIA:

# 50 anos da AIMFR e sua importância nomovimento internacional

Andrey Rech de Lara

Luana Batista Pinto

Relatoria da composição da mesa sobre “50 anos da AIMFR e sua importância no movimento internacional”, mediada por Jordí González Garcia e composta por: Patrick Gues, Matias F. T. Lestani, e participação de Ricardo Izen, no Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, no dia 06 de novembro de 2025, com início às 10h e finalização às 11h.

O mediador Jordí González iniciou a fala agradecendo a oferta de um bolo de aniversário em comemoração aos 50 anos da AIMFR. Após o agradecimento, convidou Patrick Gues para iniciar as falas da mesa; as falas de Patrick Gues foram traduzidas pelo dr. Pedro Puig, que fez um resumo de suas falas.

Patrick Gues:

- A primeira coisa para mim foi uma grande honra de participar e ouvir vocês, vou sair com vontade de contribuir e divulgar, rejuvenesci muitos anos ouvindo vocês, para mim foi formidável, preciso rejuvenescer, me permitiu refletir sobre muitas coisas.

**A força do coletivo**

Senhoras e senhores,

Em 1937, em uma pequena aldeia no sudoeste da França, alguns agricultores sindicalizados criaram um modelo educacional inédito: a Casa Familiar Rural (Maison Familiale Rurale). Esses homens e mulheres não tinham cursado grandes escolas, nem possuíam recursos financeiros, mas compartilhavam uma forte convicção de que o futuro se constrói juntos, unindo famílias, profissões e territórios. Dessa instituição camponesa nasceu uma pedagogia poderosa, a alternância, em que a formação. A vida profissional e a vida familiar se enriquecem mutuamente.

Eles lançaram as bases de um projeto educativo completo, uma educação do saber, do saber-fazer, mas, acima de tudo, do saber-ser, formando homens e mulheres de pé, responsáveis e solidários.

**Associações Vivas:**

Noventa anos depois, essa ideia continua forte. As Casas Familiares Rurais seguem convidando as famílias a compartilhar experiências, debater, apoiar-se e agir em conjunto. Cada CFR é muito mais do que uma escola, é uma comunidade educativa viva.

Três dimensões definem sua originalidade:

- Uma associação de base, em que as famílias não são simples usuárias. Elas são as primeiras responsáveis, a razão e a força de existência da CFR;
- Um espaço de diálogo e vínculo social, onde pais, mestres de estágio e educadores trabalham juntos pela formação dos jovens. Num mundo fragmentado, essa cooperação é um ato de resistência democrática;

- A utopia educativa, onde escola, família, vida profissional e cultural não se opõem, mas se completam.

**Uma Responsabilidade Compartilhada**

Em cada CFR, a associação é a chave. Ela permite enraizar-se no território, compreender suas necessidades, reagir às mudanças e participar do debate público. Os pais se envolve, elegem seu conselho, debatem, trocam experiências, colaboram com os educadores, criam relações de confiança e participam da formação. É uma verdadeira cooperativa familiar, aberta, cic e solidária.

Como dizia André Duffaure, ex-diretor da União das CFRs francesas: "A casa familiar não existe para se fechar em si mesma, mas para se abrir aos outros". Essa abertura, esse movimento coletivo, transforma as famílias em atores conscientes do próprio desenvolvimento.

**Homens e Mulheres de pé**

As CFRs testemunham, todos os dias, a capacidade dos cidadãos comuns de se organizar, agir e tomar em suas mãos o próprio destino. São lugares onde o poder de agir, onde os pais se tornam gradualmente militantes do bem comum.

Essas "pessoas simples", como se dizia antigamente, tornam-se cidadãos de pé, comprometidos com seus filhos, seus ofícios e suas comunidades. É essa energia popular, esse vínculo associativo, que dá as CFRs seu poder de transformação. E é porque são sustentadas por homens e mulheres que acreditam nelas, que elas perduram.

**Um Equilíbrio Frágil, mas fecundo**

Em todo o mundo, na França, no Brasil, no Marrocos, em Madagascar, na Argentina, as CFRs buscam esse delicado equilíbrio entre iniciativa local e apoio institucional, entre liberdade de agir e reconhecimento oficial.

Precisamos do Estado, mas não somos o Estado. Podemos trabalhar com as igrejas, mas não somos a igreja. Podemos dialogar com as empresas, mas não somos seu braço operacional. Somos grupos de base, comunidades autônomas em que o poder pertence as famílias. Essa independência, conquistada pacientemente, que dá riqueza ao modelo.

Como lembrou o historiador britânico Theodore Zeldin: "A França ainda tem muito a oferecer ao mundo". Sim, mas além da França, são todas as CFRs, em mais de 30 países, que, por meio de suas iniciativas humanas, coletivas e solidárias, colocam a pessoa no centro do desenvolvimento.

**Agir juntos: O Tesouro do Movimento**

Essa força só vive se agirmos juntos. Como na fábula de um lavrador a seus filhos: "Um rico lavrador, sentindo próxima a morte, chamou seus filhos e lhes disse: cuidem da herança que nossos pais nos deixaram, há um tesouro escondido nela".

Nosso tesouro não está na terra, está em nossa capacidade de trabalhar em rede, de superar muros, nossos hábitos, nossas fronteiras, o tesouro é nossa unidade na diversidade.

O inimigo está em nós, quando nos falta escuta, ousadia ou cooperação, mas nosso poder coletivo é imenso, se reconhecermos que somos mais fortes juntos do que separados.

Como dizia um antigo tesoureiro da União das CFRs francesas: "A união, para nós, é sermos solidários sem deixar de sermos autônomos. É a unidade na ação sem perder a criatividade. Em nossa, famílias, em nossa comunidade, ninguém é demais, ninguém fica para trás". Isso é o que eu chamo de a força do vínculo.

**Do Local ao Internacional: Um Movimento Global**

Naturalmente, as CFRs se abriram ao mundo. Desde os anos de 1970, os agricultores de Senegal, do Brasil, do Quebec e de Madagascar se juntaram a essa aventura educativa. Em 1975, em Dakar, nasceu a Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR), com ambições bem claras:

Apoiar as ações nacionais;

Representar as CFRs junto às instituições internacionais;

Difundir nossos princípios educativos;

Tecer redes e troca entre os continentes.

Hoje, o grande desfio é revitalizar essa cooperação mundial, renovar nossas ambições em comum, fortalecer os laços entre as CFRs do Norte ao Sul e unir nossas forças para que cada jovem, onde quer que esteja, possa construir seu futuro com dignidade.

**Conclusão: Uma União que Liberta**

Meus amigos,

Nosso futuro não depende de um só, mas de todos.

O futuro das CFRs depende de nossa capacidade de unir diferenças, somar vozes e formar redes. As CFRs foram, são e continuarão sendo laboratórios vivos de solidariedade. Elas nos lembram que o desenvolvimento não se decreta de cima, ele se constrói de baixo, pela cooperação entre homens e mulheres de um mesmo território, de um mesmo mundo.

Sim, a união faz a força, mas em nosso movimento, a união também dá sentido. E é esse sentido profundamente humano que devemos continuar a sustentar – juntos.

Muito obrigado!

Obrigado por tudo o que fazem, aqui e em outros lugares, para manter viva a cooperação entre os atores do nosso grande movimento das Casas Familiares Ruais"

O mediador, Jordí González, deu continuidade à mesa, agradecendo as palavras de Patrick Gues, informou sobre a questão do tempo. Passou através de slides o percurso histórico das MAF no mundo, valorizando as imagens das pessoas pela História e pelo mundo, convidando o parceiro da Guatemala, Ricardo Ixen, para apresentar o caminho de formação e desenvolvimento desde 1975.

Ricardo Ixen iniciou sua fala relatando o compromisso com a terra e as pessoas, através da indagação: quem somos? Pais de famílias e responsáveis pelo cuidado de nosso território, observamos os resultados que a Pedagogia da Alternância apresentam em diversos países e construir assim, parcerias entre agente que atuam nos meios rurais.

Apresentou os princípios da Alternância nestes 50 anos: a alternância educativa, a participação das famílias, a educação e a formação integral, a formação e o desenvolvimento dos territórios. Não ficamos somente na parte educativa, mas no desenvolvimento de nossas comunidades.

Afirmou que os objetivos são: favorecer e promover o desenvolvimento das ações de todas as organizações dos Centros de Formação Rural no mundo; representar os interesses dos Centros de Formação Rural diante das organizações nacionais e internacionais; difundir os princípios definidos pelo Estatuto da AIMFR, com a participação da opinião pública, principalmente as do meio rural e as famílias; assegurar as relações internacionais de experiências e de material educativo entre os Centros de Formação Rural no mundo; criar os serviços necessários para manter a boa relação entre a AIMFR e os Centros de Formação Rural.

Apresentou uma linha do tempo, desde 1975, no momento do surgimento da AIMFR, em Dakar, Senegal, até o presente seminário internacional, em 2025, realizado no Brasil. Destacou que, no período de pandemia, as reuniões e ações, muitas vezes foram realizadas de forma virtual, mas sem perder o vínculo entre os agentes dos países envolvidos. A seguir, apresentou fotografia históricas de vários países como, Peru, Guatemala, Colômbia.

Ricardo Ixen elucidou que a atuação é para a formação de famílias, jovens e monitores, com ações para uma formação comunitária, formando líderes para o conselho de administração, unindo essa formação com as universidades. A AIMFR teve que se adaptar a partir da pandemia, utilizando novas tecnologias, adaptadas as realidades de cada país, algo que impulsionou o desenvolvimento de formação para o mundo virtual.

Na sequência, explicou a importância do vínculo com instituições internacionais, como a UNESCO; a elaboração de matérias pedagógicos para a formação de monitores e docentes; o intercâmbio de estudantes, professores e famílias, como experiência de enriquecimento cultural e acadêmico; o estabelecimento das relações com as universidades em diversos países, fomentando a cooperação acadêmica e de novas pesquisas científicas; a participação ativa em seminários internacionais e congressos, como este estamos realizando na data de hoje; a recepção de autori-

dades educativos de diversos países, interessadas em conhecer a pedagogia da alternância; por fim, o acompanhamento e apoio político em diversos países, contribuindo par o reconhecimento e sustentabilidade do modelo.

Em relação a ações significativas nestes 50 anos da AIMFR, Ricardo Ixen destacou a colaboração com ministérios e redes nacionais para a elaboração e atualização de currículos pertinentes ao contexto rural; o acompanhamento de redes internacionais nos processos legislativos, com propostas de financiamentos; a emissão de cartas de recomendação e visitas de apoio, em favor das redes de ensino; por fim, a facilitação e respaldo na criação de leis relacionadas com a pedagogia da alternância.

Ricardo Ixen informou, ainda, sobre a realidade atual da América Latina, da educação de base até a educação universitária. Na formação de monitores, estão trabalhando em formações, cursos, mestrados e outros cursos a nível internacional.

Com a finalização das falas de Ricardo Ixen, Jordí González trouxe para a plenária 3 exemplos de sucessos de pessoas que tiveram sucesso através das EFAs, uma jovem de Camarões, um caso de um jovem da Guatemala, chegou ao seu sonho e de sua família; um caso do Peru de uma comunidade inteira chegou a um nível de desenvolvimento.

Após essas exposições, foram apresentados dados de impacto com a transformação das comunidades e construindo um futuro sustentável, com uma construção familiar, fomentando uma produção sustentável. A participação das famílias é um ponto fundamental, mas nem sempre é fácil, talvez seja o ponto que precisamos trabalhar mais.

Colaboração com governos e instituições governamentais internacionais. Foi apresentado uma fotografia com algumas organizações internacionais que apoiam o movimento.

Mirando o futuro, apresentação sobre os objetivos e estratégias para o futuro das CEFFAs no mundo e quais são as problemáticas concretas que devem ser trabalhadas.

Um agradecimento especial a todos aqueles que participaram da formação e atuam nos trabalhos atuais da AIMFR, com algumas frases retiradas do estudo de impacto. Foram apresentados os documentos utilizados pela mesa e disponibilizados para o público através de um qr code, também foram divulgados os principais contatos da instituição.

Finalizando a mesa, o presidente Matias falou sobre a importância das CEFFAs, relatando os desafios atuais do movimento, mas reforçando que temos que encontrar pontos de encontro e em comum, Martim Luther King, a minha própria verdade só se constrói a partir da realidade dos outros. Nossos pilares mais importantes são a colaboração, a comunidade, ninguém transita pela alternância, a alternância que atravessa os sujeitos, antes de um ato pedagógico ou um movimento, a

alternância é um ato de amor. Muito obrigado!

Por fim, o mediador fez um agradecimento especial ao presidente, incluindo sua escolha para a secretaria geral, no momento em que estava com covid-19, em Camarões.

Houve uma pausa de 15 minutos para que todos os participantes tomassem café da manhã, no retorno, foram apresentados relatos de experiência e agradecimentos de algumas pessoas que fazem parte da História da AIMFR, o mediador apresentou nos relatos em slides, os textos foram lidos pelo mediador; em relação aos vídeos, aqueles em espanhol foram transmitidos somente com o áudio original, entretanto os vídeos em italiano e francês foram transmitidos em áudio original, seguidos por uma tradução do mediador.

O primeiro relato foi de Romano Volpato, fundador da Associação das Famílias Rurais de Colle Umberto, Itália, criada em 1968, realizado através de uma carta que foi lida pelo mediador; o segundo relato foi de Juan Cano, que foi presidente da AIMFR entre 1987 e 2010, realizado através de um vídeo; o terceiro relato foi de David Baumann, facilitador na criação das CEFFAs do Peru, também realizado através de vídeo; o quarto relato foi de Xavier Michelin, presidente da UNMFR e vice-presidente da AIMFR, seu relato foi transmitido por vídeo e, por ser em francês, foi traduzido pelo mediador da mesa; o quinto relato foi Felipe Gonzále de Canales, fundador da EFA na Espanha, realizado através de vídeo; o sexto relato foi de Octacilio Echenahusía, presidente da AIMFR entre 2010 e 2021, realizado por vídeo.

O atual presidente da AIMFR, Martins F. T. Lestani encerrou a mesa com um agradecimento a João Martins, fundador do MEPES em parceria com o padre Humberto Pietogrande, entretanto, devido a um contratempo, João Martins não estava presente e as homenagens foram repassadas à sua esposa, Dona Cici, que recebeu os cumprimentos e fez uma fala de agradecimento. Finalizando as atividades, Martins Lestani entregou presentes aos membros das delegações das EFAs presentes no evento e foi registrada a foto oficial de todos estes membros na mesa da plenária.

MESA 07

# AIMFR: 50 ANOS CONTRIBUINDO À TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO RURAL

Uma celebração de meio século de compromisso com a educação, as famílias e o desenvolvimento rural global

**Ricardo Ixén-Sipac,**
Doutorando em Educação. Mestre em Inovação Educativa. Pesquisador na EFPEM-Univerdidad de San Carlos, Guatemala. Coordenador de Inovação Educativa no Instituo CRIIA. Coordenador do CIFAC.

**Jordi González-García,**
Doutor em Educação. Secretario Geral da AIMFR. Diretor de Investigação do Instituto CRIIA. Professor da Universitat de Barcelona.

## Introdução

A Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) chega, em 2025, ao marco histórico de 50 anos de existência. Fundada em 1975, em Dakar (Senegal), a AIMFR nasceu do sonho compartilhado por famílias, formadores e líderes rurais que acreditavam que a educação poderia ser a semente da transformação social. Cinco décadas depois, esse sonho floresceu em centenas de escolas e centros de formação espalhados por quatro continentes, consolidando uma rede global comprometida com o desenvolvimento humano, a valorização da vida rural e o fortalecimento das comunidades locais.

Ao longo desse meio século, a AIMFR se consolidou como uma organização de referência internacional. Sua proposta pedagógica –a alternância entre a vivência prática na comunidade o aprendizado na escola– continua a inspirar políticas públicas e projetos de formação em diversos países. Celebrar esses 50 anos é reconhecer o valor da colaboração, da solidariedade e da fé no poder transformador da educação.

## Missão e princípios

A missão da AIMFR é promover uma educação que desenvolva e fortaleça as pessoas e os territórios. Baseada na pedagogia da alternância, a associação busca articular o saber acadêmico com o saber da vida, aproximando o conhecimento técnico da realidade de cada comunidade. Os seus pilares fundamentais são:

- A Alternância Educativa, integrando a prática e a teoria e fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.
- A Participação das Famílias, que assumem papel ativo no processo formativo, compartilhando valores, tradições e experiências de vida.
- A Formação Integral, voltada ao desenvolvimento humano completo, estimulando responsabilidade, solidariedade e protagonismo.
- O Desenvolvimento Territorial, promovendo a sustentabilidade econômica, social e ambiental das comunidades rurais.
- Esses princípios, cultivados ao longo de cinco décadas, continuam sendo o coração do movimento e a base sobre a qual se constrói cada nova geração de jovens rurais.

## Cinco décadas de trajetória

Desde sua fundação, a AIMFR tem percorrido um caminho marcado por conquistas e desafios. As primeiras experiências na África e na Europa foram seguidas por uma rápida expansão para a América Latina e a Ásia, consolidando a pedagogia da alternância como um modelo eficaz de educação contextualizada. Em cada país, o movimento assumiu formas próprias, respeitando culturas, tradições e realidades locais, mas mantendo viva a mesma essência: formar pessoas comprometidas

com o bem comum e com o futuro do território.

Entre os marcos históricos mais importantes destacam-se: o acompanhamento de centros de formação em dezenas de países; o reconhecimento do modelo por organismos internacionais como a UNESCO e a FAO; a participação em congressos e conferências globais sobre educação e desenvolvimento rural; e a criação de parcerias duradouras com universidades e ministérios da educação.

Cada encontro, assembleia e congresso da AIMFR foi um espaço de troca e de fortalecimento da identidade comum. Em cada um deles, reafirmou-se a convicção de que educar é também um ato de esperança e de resistência.

**Parcerias e projeção internacional**

A atuação da AIMFR não se limita às fronteiras nacionais. A associação é hoje uma rede internacional reconhecida por sua capacidade de conectar pessoas, saberes e territórios. Em parceria com universidades, ministérios da educação, organizações sociais e organismos multilaterais, a AIMFR promove intercâmbios, programas de formação e pesquisas sobre educação rural e desenvolvimento humano.

Essas parcerias têm permitido que o modelo de alternância se adapte aos novos tempos, incorporando inovações pedagógicas e tecnológicas, sem perder a essência da relação humana e comunitária que o sustenta. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, a AIMFR impulsionou a formação virtual e o apoio remoto às famílias e educadores, garantindo a continuidade do aprendizado mesmo em tempos desafiadores.

**Olhando para o futuro**

Celebrar o passado é também projetar o futuro. Os próximos anos trazem consigo novos desafios, especialmente diante das transformações climáticas, tecnológicas e sociais que impactam o meio rural. A AIMFR se propõe a continuar sendo uma ponte entre gerações, promovendo uma educação que una tradição e inovação.

Entre as prioridades para o futuro estão: o fortalecimento da representação internacional, a criação de alianças estratégicas com universidades e empresas sociais, a formação técnica e digital de jovens rurais, e o incentivo ao empreendedorismo sustentável. O compromisso é claro: ampliar as oportunidades sem perder as raízes.

**Encerramento**

Cinco décadas de história não são apenas uma linha do tempo — são vidas transformadas, comunidades fortalecidas e sonhos realizados. A AIMFR chega aos seus 50 anos fiel à sua missão de educar com propósito e esperança.

Ao olhar para trás, reconhecemos o caminho percorrido com gratidão. Ao olhar para frente, renovamos o compromisso com as famílias, os jovens e os territórios rurais do mundo. Que os próximos 50 anos sejam de novos encontros, novas sementes e colheitas ainda mais férteis para a humanidade.

MESA 07

# A FORÇA DO VÍNCULO: DA ASSOCIAÇÃO LOCAL À ASSOCIAÇÃO

**Patrick Guès,**
Delegado Geral da “Fondation des Maisons Familiales Rurales dans le monde”.

**A força do coletivo**

Senhoras e Senhores,

Em 1937, em uma pequena aldeia no sudoeste da França, alguns agricultores sindicalizados criaram um modelo educacional inédito: a Casa Familiar Rural (Maison Familiale Rurale). Esses homens e mulheres não tinham cursado grandes escolas, nem possuíam recursos financeiros, mas compartilhavam uma forte convicção: **o futuro se constrói juntos — unindo famílias, profissões e territórios.**

Dessa intuição camponesa nasceu uma pedagogia poderosa: **a alternância**, em que a formação, a vida profissional e a vida familiar se enriquecem mutuamente. Eles lançaram as bases de um projeto educativo global: uma educação do saber, do saber-fazer, mas, acima de tudo, do saber-ser — formando homens e mulheres de pé, responsáveis e solidários.

**Associações vivas**

Noventa anos depois, essa ideia continua forte. As Maisons Familiales Rurales seguem convidando as famílias a compartilhar experiências, debater, apoiar-se e agir em conjunto. Cada MFR é muito mais que uma escola: é uma comunidade educativa viva. Três dimensões definem sua originalidade:

- **Uma associação de base**, em que as famílias não são simples usuárias. Elas são as primeiras responsáveis — a razão e a força de existência da MFR.
- **Um espaço de diálogo e vínculo social**, onde pais, mestres de estágio e educadores trabalham juntos pela formação dos jovens. Num mundo fragmentado, essa cooperação é um ato de resistência democrática.
- **Por fim, uma utopia educativa**, onde escola, família, vida profissional e cultural não se opõem, mas se completam.

**Uma responsabilidade compartilhada**

Em cada MFR, a associação é a chave. Ela permite enraizar-se no território, compreender suas necessidades, reagir às mudanças e participar do debate público. Os pais se envolvem, elegem seu conselho, debatem, trocam experiências. Colaboram com os formadores, criam relações de confiança, participam da formação em si. É uma verdadeira **cooperativa familiar**, aberta, viva e solidária.

Como dizia André Duffaure, ex-diretor da União das MFR francesas: “A Maison Familiale não existe para se fechar em si mesma, mas para se abrir aos outros.”

Essa abertura, esse movimento coletivo, transforma as famílias em atores conscientes do próprio desenvolvimento.

**Homens e mulheres de pé**

As MFR testemunham, todos os dias, a capacidade dos cidadãos comuns de se organizar, agir e tomar em suas mãos o próprio destino. As MFR são lugares onde

nasce o poder de agir, onde os pais se tornam gradualmente militantes do bem comum. Essas "pessoas simples", como se dizia antigamente, tornam-se cidadãos de pé, comprometidos com seus filhos, seus ofícios e suas comunidades. Eles representam outra forma de construir a sociedade: de baixo para cima, mas juntos. É essa energia popular, esse vínculo associativo, que dá às MFR seu poder de transformação. E é porque são sustentadas por homens e mulheres que acreditam nelas, que elas perduram.

**Um equilíbrio frágil, mas fecundo**

Em todo o mundo — na França, no Brasil, no Marrocos, em Madagascar, na Argentina — as MFR buscam esse delicado equilíbrio: entre iniciativa local e apoio institucional, entre liberdade de agir e reconhecimento oficial. Precisamos do Estado, mas não somos o Estado. Podemos trabalhar com as Igrejas, mas não somos a Igreja. Podemos dialogar com as empresas, mas não somos seu braço operacional. Somos **grupos de base**, comunidades autônomas em que **o poder pertence às famílias.**

E é essa independência, conquistada pacientemente, que dá riqueza ao modelo. Como lembrou o historiador britânico Theodore Zeldin: "A França ainda tem muito a oferecer ao mundo". Sim, mas além da França, são todas as MFR em mais de 30 países que, por meio de suas iniciativas humanas, coletivas e solidárias, colocam a pessoa no centro do desenvolvimento.

**Agir juntos: o tesouro do movimento**

Mas essa força só vive se agirmos juntos. Como na fábula do lavrador e seus filhos: "Um rico lavrador, sentindo próxima a morte, chamou seus filhos e lhes disse: -Não vendam a herança que nossos pais nos deixaram. Há um tesouro escondido nela."

Nosso tesouro não está enterrado na terra. Ele está em nossa capacidade de **trabalhar em rede**, de superar nossos muros, nossos hábitos, nossas fronteiras. O tesouro é **nossa unidade na diversidade.** O inimigo está em nós, quando nos falta escuta, ousadia ou cooperação. Mas nosso potencial coletivo é imenso, se reconhecermos que **somos mais fortes juntos do que separados.**

Como dizia um antigo tesoureiro da União das MFR francesas: "A União, para nós, é ser solidários sem deixar de ser autônomos. É a unidade na ação sem perder a criatividade. Em nossa família, em nossa comunidade, ninguém é demais, ninguém fica para trás". Isso é o que chamo de a **força do vínculo.**

**Do local ao internacional: um movimento global**

Naturalmente, as MFR se abriram ao mundo. Desde os anos 1970, agricultores do Senegal, do Brasil, do Quebec e de Madagascar se juntaram a essa aventura educativa. Em 1975, em Dakar, nasceu a **Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR)**, com uma ambição clara:

- Apoiar as ações nacionais,
- Representar as MFR junto às instituições internacionais,
- Difundir nossos princípios educativos,
- E tecer redes e trocas entre os continentes.

Hoje, o grande desafio é **revitalizar essa cooperação mundial.** O grande desafio é de ter uma ambição comum de refundar a Associação Internacional para fortalecer os laços entre as MFR do Norte e do Sul, e unir nossas forças para que cada jovem, onde quer que esteja, possa construir seu futuro com dignidade.

**Conclusão: uma união que liberta**

Meus amigos, nosso futuro não depende de um só, mas de todos. O futuro das MFR depende de nossa capacidade de unir diferenças, somar vozes, formar redes. As MFR foram, são e continuarão sendo **laboratórios vivos de solidariedade.** Elas nos lembram que o desenvolvimento não se decreta de cima, ele se constrói de baixo, pela cooperação entre homens e mulheres de um mesmo território, de um mesmo mundo.

Sim, a união faz a força. Mas em nosso movimento, **a união também dá sentido**. E é esse sentido profundamente humano que devemos continuar a sustentar — juntos.

Muito obrigado. Obrigado por tudo o que fazem, aqui e em outros lugares, para manter viva a cooperação entre os atores do nosso grande movimento das Maisons Familiales Rurales, isto é, dos CEFFA.

# Apresentação dos Trabalhos

# TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO –TECENDO FIOS DIALÓGICOS DE HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE IBITIRAMA

**Luiz Fernando Leal Bernardo**
Mestre em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo. Professor do Curso de Pedagogia no Ifes Campus Ibatiba. fernandoleal21@outlook.com.

**Charles Moreto**
Doutor em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH, no Ifes Campus Vitória. charlesm@ifes.edu.br.

**Palavras-chave: Educação do Campo, Tecnologias Digitais; Formação de Professores.**

A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores em Ensino de Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), tendo como foco o trabalho docente do professor da educação do campo e sua relação com o uso das tecnologias digitais. A investigação foi realizada na Escola Família Agrícola de Ibitirama (EFAI), vinculada à rede do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), situada na comunidade de São José do Caparaó, localizada no município de Ibitirama/ES. O objetivo geral da pesquisa foi investigar o potencial didático das tecnologias digitais na práxis docente dos monitores da unidade de ensino pesquisada. Almejamos, assim, ampliar os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas do campo e facilitar os processos metodológicos dos educadores que nelas atuam. Entende-se que as reflexões e práticas resultantes desta investigação poderão contribuir, significativamente, para o avanço do conhecimento no campo das humanidades, especialmente no que tange à formação de professores. Em relação aos referenciais teóricos, a pesquisa adotou, em especial, autores como Paulo Freire (1979, 1987, 2013, 2014, 2016, 2019, 2022), Caldart (2009), Molina (2010, 2015), Moran (2013), Kenski (2007, 2013), Gatti (2000, 2005), Jesus (2011, 2018), Gimonet (1998, 2007) e Begnami (2002, 2023). Desse modo, a investigação fundamentou-se nos princípios freirianos, que compreendem a formação docente como um processo de partilha e de diálogo, voltado à promoção da práxis. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, metodologia também explorada neste estudo. Em termos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa colaborativa, conforme apresentado por Ibiapina (2008), que compreende a pesquisa como espaço de formação fundamentado no diálogo e na cooperação. A análise dos dados, por sua vez, se deu à luz da triangulação metodológica, conforme delineado por Minayo (2010). Assim, o foco se voltou para o desenvolvimento de uma proposta formativa direcionada para os monitores da escola estudada, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e o entrelaçamento entre os saberes da educação do campo, da pedagogia da alternância e das potencialidades das tecnologias digitais. Os resultados apontam que a EFAI ainda faz uso limitado das ferramentas digitais, além de revelar inúmeros desafios em sua utilização nas práticas pedagógicas. Compreendemos o campo como um território de disputas, no qual se evidenciam as lutas de classes. Nesse contexto, a formação em tecnologias digitais desenvolvida mostrou-se uma ação potente para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Pedagogia da Alternância. Como produto final, elaboramos um material educativo, com base nas contribuições oriundas do processo formativo, em formato de e-book, inspirado nos cadernos de formação freirianos, que documentou o percurso formativo realizado, reunindo as experiências e as contribuições dos monitores do campo, além de apresentar sugestões de atividades que integrem as tecnologias digitais ao contexto educacional campesino.

**Referências:**

BEGNAMI, João Batista. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's do Brasil. In: II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: UNEFAB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et. al (org). Por uma educação do campo.4 ed, Petrópolis, Vozes, 2009.
FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia novos diálogos sobre a educação. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma teoria ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. 26.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A sombra desta mangueira. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. 1ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. "L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'experiénce des Maisons Familiales Rurales". In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. Alternance, Developpement Personnel et Local. Paris: L'Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR. Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, Janinha Gerke de. Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres no campo. Vitória: GM, 2011.

JESUS, Janinha Gerke de. Formação e profissão docente do campo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação. 2.ed. Campinas, Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Tempo Docente. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2010.

MOLINA, Mônica Castanha. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes A.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia N.A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para promoção da equidade educacional. Raízes. Campina Grande. v.28, ns. 1 e 2. v.29, n.1, p.174-190. 2010. Disponível em: https://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311/297. Acesso em: 02 de jan. 2025.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed, Campinas: Papirus, 2013

# MEMÓRIA, IDENTIDADE E AUTORRECONHECIMENTO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A AVALIAÇÃO FINAL NO CONTEXTO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CÓRREGO SECO

**Rodrigo Sesconete Araujo**
Mestrando em Geografia, Universidade do Minho. Prof. de Ciências Humanas e Sociais – ECORM Córrego Seco. rodrigosesconete@gmail.com

**Vitor Eduardo Mendes de Oliveira**
Especialista em Escola da Terra Capixaba, Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador da Educação do Campo, Secretaria Municipal de Educação de São Mateus. vitormendes2@hotmail.com

**Natiele Batista Caetano**
Especialista em Gestão Educacional, Universidade de Uberaba. Gestora Escolar – ECORM Córrego Seco. natty.bcaetano@hotmail.com

**Rovena de Jesus Felicíssimo de Oliveira**
Especialista em Educação do Campo, Faculdade de Educação da Serra. Prof. de Ciências Exatas – ECORM Córrego Seco. rovenajfr@hotmail.com

**Bruno Almeida Ramos**
Especialista em Supervisão e Gestão Escolar, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias. Pedagogo Escolar – ECORM Córrego Seco. brunoramos200@hotmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Identidade Quilombola; Educação do Campo; Memória; Autorreconhecimento.**

gica, rompendo limites da sala e valorizando a realidade como ponto inicial do processo educativo. Como afirma Gimonet (2007), a Alternância convida a sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, expressando-se concretamente no trabalho com a comunidade quilombola. Esse movimento encontra ressonância na concepção de Educação Escolar Quilombola, reconhecida como modalidade específica pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que estabelece diretrizes para uma prática educativa pautada no respeito às memórias, histórias e territorialidades das comunidades quilombolas. Para Arroyo (2012), trata-se de um espaço de resistência e reconhecimento, no qual o currículo se orienta pela valorização da história e das lutas coletivas, fortalecendo processos emancipatórios. Nessa mesma direção, Gomes (2017) enfatiza que a escola quilombola deve promover o diálogo entre saberes locais e conhecimentos sistematizados, garantindo a afirmação da identidade étnico-racial e o fortalecimento das comunidades enquanto sujeitos históricos. O fundamento teórico-metodológico ancora-se, ainda, na perspectiva freireana, segundo a qual a educação é uma prática da liberdade, que só se realiza plenamente quando os sujeitos se percebem como protagonistas de sua própria história (FREIRE, 1996). Assim, a Avaliação Final, compreendida como momento de expressão e síntese formativa (GERKE, 2023), assume um caráter dialógico e emancipador, em que os estudantes expõem saberes e reelaboram a realidade, reconhecendo-se parte de uma comunidade histórica de resistência. Ainda em desenvolvimento, os resultados parciais indicam que os estudantes estão construindo uma consciência crítica sobre sua ancestralidade e a importância do autorreconhecimento quilombola, enquanto problematizam racismo estrutural, valorização da cultura afro-brasileira e fortalecimento comunitário. Observa-se também uma maior aproximação entre escola e comunidade, favorecendo o diálogo intergeracional e a preservação da memória coletiva. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância, ao integrar currículo escolar e vida comunitária, forma sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, fortalecendo a identidade quilombola e um projeto educativo voltado à justiça social e diversidade cultural no campo.

**Referências:**

ARROYO, Miguel Gonzales. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERKE, ANA CARLA LOSS FURLAN. A formação continuada de professores(as) do campo em vista de uma práxis educativa libertadora. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3710. Acesso em: 26 set. 2025.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Mediações Pedagógicas da Pedagogia da Alternância. Anchieta: MEPES, 2018. Disponível em: https://www.mepes.org.br/documentos/acervo/docs-pedagogicos/-MEDIACOES-PEDAGOGICAS.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

# A UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EFA JACYRA DE PAULA MINIGUITE

**Tatiane Bonfim Santo**
Mestranda em Educação pela UFRRJ. Licenciada em Matemática pela UNOPAR. Técnica em Agropecuária pelo IFES – Campus Itapina. Monitora na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite. Email: tatianebonfim2684@gmail.com

**Wéster Francisco de Almeida**
Doutorando em Educação (UFMG); Mestre em Educação do Campo (UFRB); licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática (UNIOESTE); egresso da Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite; membro do Grupo de pesquisa (UFES/CNPq), Pedagogia da Alternância e formação docente: memórias, experiências e narrativas; membro do Grupo de Pesquisa Insurgir (UFMG). Email: wester.fisica@gmail.com.

**Palavras-chave: Kahoot; Metodologias Ativas; Matemática; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo.**

Este resumo é um recorte de uma pesquisa realizada no curso de Formação Inicial para monitores, desenvolvida pelo Centro de Formação e Reflexão (CFR) em parceria com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Este estudo foi realizado na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite, situada em Barra de São Francisco – ES, com o objetivo principal de investigar como a plataforma Kahoot, quando utilizada como uma metodologia ativa, poderia beneficiar o processo de ensino-aprendizagem da matemática. E, durante o processo da pesquisa, foi considerado que a EFA adota a Pedagogia da Alternância, que valoriza os saberes que estudantes possuem e contextualiza com os conteúdos escolares. A pesquisa buscou entender como as tecnologias podem ser integradas sem perder de vista as particularidades da educação do campo. Metodologicamente, essa pesquisa seguiu com uma abordagem qualitativa, apoiada em revisão bibliográfica, e as atividades foram desenvolvidas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental. As aulas foram planejadas em etapas, combinando momentos expositivos, resolução de exercícios e o uso do Kahoot em forma de quinzes. O referencial teórico se baseou em autores que enfatizam a importância das metodologias ativas no ambiente educacional, especialmente no ensino da matemática em escolas do campo. Foram destacadas as necessidades de valorizar o protagonismo do estudante, suas experiências práticas e o diálogo entre os saberes, unindo os conhecimentos formais da disciplina e às vivências da comunidade. Nesse contexto, a tecnologia é vista não como uma substituta da prática pedagógica, mas como uma aliada no processo de aprendizagem, capaz de incentivar a participação, desenvolver o raciocínio lógico e fortalecer as habilidades de cada um. Os resultados obtidos mostraram que usar o Kahoot realmente aumentou o engajamento dos estudantes, promovendo a cooperação entre eles e tornando as aulas muito mais envolventes. Além disso, notou-se uma melhora no desempenho; outro fator a ser levado em consideração foi a aceitação positiva dos estudantes em relação ao uso do Kahoot, com a maioria avaliando a experiência como excelente, o que reforça o potencial metodológico das metodologias ativas para fortalecer a aprendizagem. Ressaltando que integrar tecnologias digitais no ensino da matemática, nas escolas do campo, é uma estratégia eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa. Portanto, o uso do Kahoot como uma metodologia ativa no ensino da matemática foi uma experiência pedagógica promissora, capaz de unir o lúdico ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, fortalecendo o processo educativo e aproximando a tecnologia da realidade dos estudantes da educação do campo.

**Referências:**

ANDRADE, Isabel Cristina Coelho; TEIXEIRA, Paulo Cléber Mendonça. Kahoot como metodologia no ensino da matemática. Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, [S. l.], v. 9, n. Especial, p. 31–38, 2022. DOI: 10.20873/uftsupl2022-12991. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/12991. Acesso em: 30 jul. 2024.

ARAÚJO, L. P. C.; FONSECA, D. S. O Uso do Kahoot nas práticas pedagógicas para o ensino de fatoração de polinômios. Educação Matemática em Revista, v. 27, n. 77, p. 131-145, 19 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:

introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: Brasília: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf,> Acesso em: 25 ago. 2024.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação E77g Guia de implementação / Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009. 72 p.; 26 cm. – (Currículo Básico Escola Estadual). < Disponível em: Acesso em 25 ago. 2024.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

JESUS, Janinha Gerke de. Formação dos professores na pedagogia da alternância: Saberes e Fazeres do Campo. Vitoria ES: GM editora, 2011.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. O ensino de matemática em escolas do campo e o trabalho dos camponeses: uma articulação possível. Mestrado (Programa em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

MUNARIM, Iracema. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades pdf.2014, 172 f. Dissertação de (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RODRIGUES, Márcia Aparecida Pereira; HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. Pedagogia da alternância, uma metodologia voltada para a educação do campo: Sua importância nas casas familiares rurais pdf.2022. Monografia (especialização) - Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Curso de Especialização em Educação do Campo, 2022.

STAFUSA, Ana Maria Ferreira Lemes; SANTOS, Mônica Romana de Oliveira; CARDOSO, Valdinei Cezar. Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia e jogos digitais. Matemá7tica & Ciência, v. 3, n. 2, p. 8-36, dez. 2020 - ISSN 2674-9416.

STEIN, Sabrina; MORETO, Charles. Educação do campo: Práticas pedagógicas usando as tecnologias digitais numa perspectiva do letramento digital – 1º. Ed.-Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019.

# FORMAÇÃO INTEGRAL DO JOVEM DO CAMPO ATARVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES ESCOLARES E VIVÊNCIAS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Darley da Paixão Gomes**
Mestrando - PPLSA, UFPA. Educando. E-mail: darleygomes12@gmail.com

**Izabela Paz Nascimento**
Graduanda, Educação do Campo. E-mail: izanascimento1901@gmail.com

**Palavras-chave: Educação na Amazônia, Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Formação Integral.**

Tratar de Educação na Amazônia é assunto complexo, dado as condições e desafios presentes no dia-dia deste imenso território. Agora imaginemos discutir a educação para os povos da Amazônia, especificamente, a Educação do e no Campo, com inúmeros desafios e oportunidades que engloba povos Quilombola, Agricultores Familiares, Pescadores Artesanais, Povos indígenas de diversas Etnias, Posseiros, Ribeirinhos. Estudo de caso, da Casa Familiar Rural do Território Quilombola de Jambuaçu-Moju, Pará. A análise será encaminhada por autores que fundamentam a Pedagogia da Alternância, principalmente Paolo Nosella e Gimonet. Ancorasse em um pequeno recorte do dia–dia que abrange os questionários aplicados na Visitas as Famílias de 2024, a equipe de professores aplica perguntas de um questionário semiaberto investigativo com questões dá didática escolar e de cunho socioeconômico. Foi utilizada a questão "qual importância da Pedagogia da Alternância para a formação de seu filho?" No relato do Responsável "C", aluno de 3º ano curso Técnico em Agropecuária, ele destaca: "mandei meu filho estudar na cidade, há! Foi a pior coisa que fiz, ficou rebelde, malcriado, sei lã o que aconteceu com esse moleque, uma coisa absurda, me respondia, de todo jeito. Eu sempre brigava, brigava, com ele, pra nada, sempre rebelde, eu chorei muito por isso. Ai, me lembrei da "Casa Rural" e fui lá matricular ele, falei logo, pros professores que meu filho não prestava, kkkkk! Coloquei ele lá, pra ver. Hum!!! No início fui chamada várias vezes lá! por causa desse peste, e a coisa foi indo, foi indo, hoje meu filho é um homem, me ajuda, tem responsabilidade, já não me apronto como antes, eu acho que foi a escola que mudou ele. Por que lá, ele tem certas regras que ele tem que cumprir, tem horários da aula, de fazer as coisas, de os amigos pra trocas conversas, ele gosta muito de estudar lá (Entrevista, 2024). O depoimento da responsável "C" que é mãe de um aluno do 3º ano, portanto, já no face de conclusão do período de formação de três anos, aponta a complexidade que é educar, haja vista, as várias dimensões a qual cada sujeito estar exposto, o que pressupõem que uma formação não holística limita visão integral da educação que a PA busca, afirmações que coaduna com os escritos de Gimonet: A criança, o adolescente ou adulto, dentro de uma estrutura de formação, não está só. Vive num contexto familiar, social, ambiental, cultural, profissional... Todos os elementos deste contexto são espaços essenciais para a construção de sua identidade, de suas aprendizagens, de seu desenvolvimento. Cada um sabe que as aprendizagens mais essenciais são aquelas da infância, desde o nascimento e mesmo antes, através de todas as impregnações do meio e da cultura ambiente. Cada "educando" pertence a uma cultura com sua linguagem, suas tradições, seus costumes, seus modos de pensar e de ser... A escola, a atividade pedagógica, não escapa desta pertença. Quando não é considerada surge um corte entre a vida e a escola, e cria-se uma distância entre elas do ponto de vista cultural, com todas as consequências conhecidas como o fracasso escolar e a confusão que traz (GIMONET, 2007, p 105). A formação integral vividas na Pedagogia da Alternância, propicia que os educandos troquem experiencias de vivencias com educadores e demais envolvidos na Pedagogia da Alternância, como intuito de formar jovens emancipados, que encampem lutas pelos seus diretos de qualidade de vida, o que perpassa, por justiça climática, cobranças justo de responsabilidades dos que mais provocam tais fenômenos, lutar por uma transição energética justa e inclusiva dos saberes locais, que posso garantir a participação de excluídos históricos como as comunidades tradicionais.

**Referências:**

ASSOCIAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CASA FAMILIAR RURAL DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU. ATA de fundação. Sede da Comunidade Quilombola Nossa Senhora das Graças, Território Quilombola de Jambuaçu, Moju. 2005.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópoles, RJ: Vozes, Paris: AIMFR--Associação Internacional dos movimentos Familiares Rurais, 2007.

ENTREVISTA, Questionários de entrevista aplicados na visita as Famílias de 2024 dos educandos da escola Comunitária Casa Familiar Rural do Território Quilombola de Jambuaçu, Moju – PA, 2024.

# A LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO ENTRE SABERES LOCAIS E ESCOLARES NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Darley da Paixão Gomes**
Mestrando - PPLSA, UFPA. Educando. E-mail: darleygomes12@gmail.com

**Antônio do Carmo Braga Moraes**
Professor, CFR do Território Quilombola de Jambuaçu. E-mail: prof.1977antonio@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Linguagem; saberes.**

Promovendo educação contextualizada, dialógica e emancipatória, a Pedagogia da Alternância-PA historicamente excluída e inviabilizada, por ausência de recursos e políticas públicas, tem buscado incansavelmente a valorização de saberes e práticas que garanta no seu processo pedagógico a identidades dos sujeitos e as características de seu território. As experencias das escolas familiares agrícolas--EFA e das casas familiares rurais-CFR, se destacam como uma proposta capaz de carregar dentro de seu processo de ensino aprendizagem, através da articulação de dois tempos formativos, o Tempo Escola-TE e o Tempo Comunidade–TC, aulas contextualizada, dialógica, emancipadora e democráticas. A Pedagogia da Alternância também está fundamentada de acordo com educação do Campo, como vem se discutindo no Brasil, busca estratégias pedagógicas que considere as vivencias e as experiências de costumes, cultura e do meio socioeconômico das comunidades campesinas. Dentro de todas a singularidade que carrega cada comunidade, se destacam como ricas de cultura e saber, as da Amazônia em especial. Neste contexto, a Pedagogia da Alternância emerge como método capaz de dá a liberdade para a escola e sua equipe pedagógica de construir um processo de educação-ensino capaz de significar a vivencias e a cultura local, proposta que rompe com a lógica tradicional e convencional de escola no Campo, ao reconhecer os saberes e as vivencias locais como legítimos e fundamentais na construção do conhecimento (CALDART, 2004). Paulo Freire (1987), reforça que a linguagem é prática social e instrumento de libertação, pois permite aos sujeitos nomearem o mundo, refletir sobre ele e transformá-lo. Neste cenário a Pedagogia da Alternância, ao valorizar a escuta, o diálogo e a produção de narrativas, aproxima-se da perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade. A linguagem é sempre dialógica e situada. Os Sujeitos constroem sentidos em interação com outros discursos, o que reforça a importância de considerar os contextos socioculturais na análise das práticas linguísticas, destaca Mijhail Bakhtin (2003). Na Pedagogia da Alternância, os estudantes transitam entre diferentes gêneros discursivos, que são compostos por relatos de experiência, projeto de vida, textos técnicos, entre outros que revelam a multiplicidade de vozes e vivências presentes na formação ao qual o sujeito está inserido. A Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo, podendo ser definida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” (GIMONET, 2007, p 17). As informações para este resumo foram coletadas na Escola Comunitária Casa Familiar Rural do Território Quilombola de Jambuaçu, Moju – PA pela aplicação de entrevista semiestruturada buscando compreender suas percepções sobre o papel da linguagem na articulação entre os saberes, pela observação participante vividas durantes as atividades pedagógicas nos tempo--escola e pela análise de documentos e registro pedagógicos, como diários de alternância, projetos de vida, ata de reuniões, entre outros. Os dados, foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), buscando identificar categorias relacionadas à mediação linguísticas, construção de sentido e articulação entre saberes e por fim, a triangulação entre os diferentes instrumentos permitirá maior consistência e profundidade na interpretação dos resultados. O principal resultado trazidos pelo levantamentos dos dados analisados na temática “A linguagem como mediação entre saberes locais e escolares na pedagogia da alternância” permitiu assegurar nestas considerações que Ela, principalmente levando em consideração o contexto educacional tratado na Pedagogia da Alternância, é ferramenta que atua como elo de ligação no qual colocar as vivencias, a cultura e meio socioeconômico da realidade do sujeito no contexto de articulação com as ciências dita pragmáticas, experiências que não encontra referencias em outros métodos de ensino no sistema educacional brasileiro.

**Referências:**

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edição 70, 2011.
CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outras escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópoles, RJ: Vozes, Paris: AIMFR--Associação Internacional dos movimentos Familiares Rurais, 2007.

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: INTERAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E MOVIMENTOS SOCIAIS EM COMUNIDADES RURAIS DE RIO VERDE-GO

**Jurcelio Henrique de Araújo**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde, e-mail: jurcelio.araujo@ifgoiano.edu.br

**Leonardo Cunha Borges**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão, e-mail: leocunhaborges@hotmail.com

**Jarlane de Souza Lima**
Mestranda PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Educadora Popular, e-mail: jarlane@ufrrj.br

**Bruno Cardoso de Menezes Bahia**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: brunobahia@ufrrj.br

**Ramofly Bicalho dos Santos**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: ramofly@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Currículo. Movimentos Sociais. Assentamentos Rurais.**

Sonho, no município de Rio Verde, Goiás, cujos objetivos são analisar como os movimentos sociais locais, as políticas públicas educacionais e as organizações comunitárias influenciam a implementação do currículo e as práticas pedagógicas. Iniciamos o estudo com uma revisão bibliográfica e documental, analisando materiais como leis e diretrizes da Educação do Campo, relatórios institucionais e trabalhos acadêmicos sobre o tema no município (Andrade et al., 2022; Ribeiro, 2015; Moraes, 2018; Medeiros; Queiroz, 2023). Considerando os princípios da Educação do Campo como eixo central da nossa análise, observamos que, embora essa seja reconhecida como um instrumento estratégico para valorizar saberes locais, fortalecer identidades culturais-sociais e promover a participação das comunidades rurais, ainda enfrenta desafios relacionados à adequação do currículo e dos materiais didáticos ao contexto rural. Ribeiro (2015) e Moraes (2018) ressaltam que os currículos e os materiais didáticos adotados nas escolas do campo no município frequentemente não atendem a esses princípios, reproduzindo modelos urbanos e mercadológicos que desconsideram as especificidades socioculturais e produtivas das populações camponesas. Para os autores, essa inadequação se manifesta na escassez de materiais didáticos contextualizados, na escassez de estratégias que articulem teoria e prática e na ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, assim comprometendo a prática educativa e reforçando padrões urbanos em detrimento da valorização da agroecologia, do campesinato e da autonomia comunitária. Sobre a Pedagogia da Alternância praticada no município, nossas pesquisas bibliográficas encontraram somente um relato de experiência de Andrade et al. (2022). Nesse, os autores demonstram os possíveis caminhos para a efetivação da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) têm assumido o protagonismo na promoção da Pedagogia da Alternância para as populações rurais. No caso rio-verdense, como atestam Andrade et al. (2022), coube ao IF Goiano/Campus Rio Verde o desafio de organizar a formação em dois tempos formativos: escola (aulas no campus) e comunidade (atividades locais), no qual os educandos realizaram diagnósticos críticos da realidade local e desenvolveram atividades voltadas ao fortalecimento territorial e comunitário, incluindo estágio obrigatório. Para os autores, essa experiência evidencia que a alternância possibilita aprendizagens integradas que conectam conhecimento técnico, científico e agroecológico com práticas comunitárias, promovendo o protagonismo juvenil, a sustentabilidade das unidades produtivas camponesas e o fortalecimento da identidade cultural, social e política das famílias assentadas. No entanto, a escassez de pesquisas acadêmicas evidencia de forma clara as contradições e desafios da Educação do Campo no município, especialmente no que se refere à Pedagogia da Alternância e aos currículos adotados. Sobre este aspecto, fica evidente o quanto as experiências relatadas ainda são pontuais diante da força hegemônica dos currículos marcados pela lógica urbana e mercadológica. Apesar de destacar a importância da Pedagogia da Alternância e o papel do IF Goiano como protagonista de práticas pedagógicas inovadoras, podemos perceber que tais iniciativas convivem com a ausência de políticas públicas robustas e com a fragilidade na produção de materiais contextualizados. Nesse cenário, o papel dos movimentos sociais do campo, cruciais para a implantação da Educação do Campo, sequer aparece no currículo escolar (Medeiros; Queiroz, 2023). Isto reforçam as críticas feitas por Ribeiro (2015) e Moraes (2018), que alertam para o risco de a Educação do Campo reduzir-se a uma “adaptação periférica” de modelos urbanos, em vez de afirmar-se como prática contra hegemônica. Assim, a pesquisa em curso não apenas revela as escassas experiências, mas aprofunda o debate, indicando que o desafio não é apenas metodológico ou pedagógico, mas sobretudo político, envolvendo a disputa entre projetos de sociedade e de campo.

**Referências:**

ANDRADE, J. W. S.; PINA FILHO, O. C.; MAURO, R. A.; SILVEIRA, A. L.; MOREIRA, L. P.; MOURA, L. H. G. Formação profissional da juventude camponesa goiana: curso técnico em agropecuária na modalidade da pedagogia da alternância. CIPEEX, [S. l.], v. 2, p. 709–710, 2022. Disponível em: https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/CIPEEX/article/view/3257. Acesso em: 16 set. 2024.

MEDEIROS, L. F. R.; QUEIROZ, E. B. Movimentos sociais e a Educação do Campo: desafios para a prática pedagógica. Educação e Emancipação, São Luís, v. 16, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19828. Acesso em: 2 abr. 2024.

MORAES, R. P. Concepções de "interdisciplinaridade e educação do campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde-GO. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333440492_Concepcoes_de_interdisciplinaridade_e_educacao_do_campo_de_professores_de_ciencias_da_natureza_e_matematica_das_escolas_de_ensino_medio_do_campo_do_municipio_de_Rio_Verde-GO. Acesso em: 02 jul. 2023.

RIBEIRO, E. C. A contribuição do ensino de geografia para a formação da cidadania nos alunos das escolas rurais no município de Rio Verde-GO. Jataí, 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/180/o/Dissertа%C3%A7%C3%A3o-_Enival.pdf?1454599506. Acesso em: 22 mar. 2023.

# EFTUR: DA AGRICULTURA AO TURISMO, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO MEIO URBANO

**Eliza Aparecida Venzi Gonçalves**
Graduação em Turismo e Pedagogia, Coordenadora da EFTUR/MEPES.
E-mail de contato eliza.venzi@mepes.org.br

**Odara Gonçalves de Souza**
Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental, Coordenador Pedagógico da EFTUR/MEPES. E-mail de contato odarasouza@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Turismo. Formação Profissional. Relato de Experiência.**

A Escola Família Turismo Pietrogrande (EFTUR) se destaca como um modelo singular por aplicar a Pedagogia da Alternância (PA) em um contexto urbano, rompendo com a sua tradição rural. Essa inovação foi idealizada pelo Padre Humberto Pietrogrande, o mesmo criador das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) , que buscou adaptar a metodologia para responder aos desafios de desenvolvimento sustentável em áreas urbanas, como o acelerado crescimento industrial que ameaçava a identidade cultural da região de Anchieta, no Espírito Santo. O projeto, que nasceu em 2002 a partir de uma parceria com o professor italiano Bruno Brunello, buscou inspiração nas escolas albergueiras da Itália, que integram teoria e prática em ambientes profissionais. O objetivo inicial foi fortalecer e profissionalizar o turismo local. A Associação de Desenvolvimento e Promoção do Turismo (APROTUR) foi criada para viabilizar a primeira Escola Família Turismo do Brasil, seguindo o modelo da PA. Para garantir a qualidade do projeto, uma equipe de monitores do Espírito Santo e do Piauí foi selecionada e passou por uma intensa formação de três meses, com professores italianos na área técnica e educadores brasileiros na PA. Em 2005, a EFTUR iniciou suas atividades, oferecendo cursos técnicos gratuitos em Turismo, com ênfase em Hotelaria e Gastronomia. A metodologia foi adaptada para o meio urbano, integrando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade/Empresa. O estágio, um dos pilares da alternância, apresentou um desafio significativo: a falta de orientação adequada por parte dos mestres de estágio nos estabelecimentos parceiros, o que resultava na alocação dos alunos em atividades que não correspondiam à sua formação, como serviços gerais. Para solucionar essa lacuna, a escola criou o restaurante-escola aberto ao público, que, além de complementar o estágio, se tornou um instrumento pedagógico crucial para a formação integral dos alunos. No restaurante-escola, os alunos podem aplicar a teoria na prática sob a supervisão de profissionais qualificados, garantindo um aprendizado eficaz e coeso. Essa experiência pioneira demonstra a flexibilidade e o potencial da Pedagogia da Alternância em transcender o meio rural e se adaptar a novas realidades, preparando jovens para o mundo do trabalho e para se tornarem agentes de desenvolvimento local.

**Referência**

CALIARI, Rogério Omar. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras.

CÓRDOBA, M. M. A. Turismo e desenvolvimento local sustentável. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 4., 2006, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. p. 1-13.

COSTA, T. P. da et al. Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada: atuação dos egressos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 140-157, jan./abr. 2019.

# A FORÇA POLÍTICA DOS MOVIMENTOS: PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS, DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DAS COMUNIDADES CAMPESINAS PRÓXIMAS AO MUNICÍPIO DE CATALÃO

**Jurcelio Henrique de Araújo**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde, e-mail: jurcelio.araujo@ifgoiano.edu.br

**Leonardo Cunha Borges**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão, e-mail: leocunhaborges@hotmail.com

**Jarlane de Souza Lima**
Mestranda PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Educadora Popular, e-mail: jarlane@ufrrj.br

**Bruno Cardoso de Menezes Bahia**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: brunobahia@ufrrj.br

**Ramofly Bicalho dos Santos**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: ramofly@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia de Alternância; Movimentos Sociais.**

Este estudo investiga a força política e a participação das famílias, dos movimentos sociais e das comunidades campesinas Olhos D'Água e Cisterna, localizadas nas proximidades do município de Catalão, Goiás, com enfoque na Educação do Campo, na Pedagogia da Alternância e nas práticas agroecológicas, que priorizam a autonomia, soberania alimentar e o equilíbrio comunitário. O trabalho resulta da participação direta do doutorando Leonardo Cunha Borges, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, o que confere ao estudo uma abordagem crítica e comprometida com as ações formativos e emancipatórias. Essas práticas são contrárias a lógica capitalista e produtivista que são adotadas no modelo de desenvolvimento agroindustrial. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como a articulação entre famílias, movimentos sociais e comunidade fortalece a educação contextualizada, favorece a permanência dos jovens no campo, promove a valorização dos saberes tradicionais e estimula a prática de tecnologias agroecológicas, permitindo que as escolas do campo funcionem como espaços de resistência cultural e de fortalecimento da identidade camponesa (CALDART, 2004). A metodologia utilizada combinou pesquisa descritiva e bibliográfica com visitas de campo sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com agricultores, educadores, gestores e representantes de movimentos sociais, buscando mapear as práticas de mobilização comunitária, as estratégias de aprendizagem em alternância entre escola e comunidade e as ações voltadas à implementação da agroecologia nos territórios analisados. A fundamentação teórica da pesquisa foi construída com base em Miguel Arroyo, que enfatiza a importância da educação do campo como instrumento de emancipação social; Paulo Freire, que destaca a centralidade do diálogo, da participação popular e do protagonismo comunitário; e Dermeval Saviani, que reforça a necessidade de uma pedagogia contextualizada, voltada para a realidade das comunidades e capaz de articular saberes formais e saberes do território (CALDART, 2004). Os resultados indicam que, apesar das dificuldades socioeconômicas, da escassez de recursos públicos e da limitada escolaridade de parte das famílias, a participação ativa dos movimentos sociais e da comunidade favorece a manutenção das escolas do campo, fortalece os vínculos comunitários e garante a continuidade das práticas educativas, mesmo diante de desafios estruturais. Observou-se que a presença das famílias no acompanhamento escolar e nas decisões pedagógicas contribui diretamente para a implementação da Pedagogia da Alternância, na qual os estudantes alternam períodos de estudo na escola e de vivência prática na comunidade, promovendo a integração entre teoria e prática, o respeito ao saber local e o desenvolvimento de saberes socioambientais (ARROYO 2000). Para Freire (1996), a prática educativa deve ser entendida como um ato político e ético que exige compromisso com a autonomia dos educandos. O autor destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção, estimulando a curiosidade, o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade. Além disso, a pesquisa revela que a mobilização comunitária permite a adoção de práticas agroecológicas inovadoras, o compartilhamento de conhecimentos tradicionais e a construção coletiva de soluções para o fortalecimento da agricultura familiar, reforçando a importância do movimento campesino como ator político e social (CALDART, 2004). Conclui-se que a articulação entre famílias, movimentos sociais e comunidades, aliada à Pedagogia da Alternância e às práticas agroecológicas, constitui estratégia essencial para consolidar a Educação do Campo, promovendo autonomia, cidadania, sustentabilidade, resistência cultural e desenvolvimento integral das comunidades Olhos D'Água e Cisterna. Este estudo evidencia que a participação coletiva não apenas fortalece as escolas e as práti-

cas pedagógicas, mas também contribui para a emancipação das famílias, a valorização do território e a construção de alternativas educacionais que dialogam diretamente com a realidade do campo, garantindo a formação de jovens críticos, conscientes e engajados socialmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). O MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: MST, 2020. Disponível em: https://www.mst.org.br. Acesso em: 12 nov. 2025.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AGROECOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ACAMPAMENTO OZIEL ALVES, CATALÃO – GOIÁS

**Jurcelio Henrique de Araújo**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde, e-mail: jurcelio.araujo@ifgoiano.edu.br

**Leonardo Cunha Borges**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão, e-mail: leocunhaborges@hotmail.com

**Jarlane de Souza Lima**
Mestranda PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Educadora Popular, e-mail: jarlane@ufrrj.br

**Bruno Cardoso de Menezes Bahia**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: brunobahia@ufrrj.br

**Ramofly Bicalho dos Santos**
Doutor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor, e-mail: ramofly@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia de Alternância; Movimentos Sociais.**

O presente relato de experiência analisa detalhadamente as práticas formativas desenvolvidas no Acampamento Oziel Alves, localizado no município de Catalão (GO), sob a perspectiva da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia. O trabalho resulta da participação direta do doutorando Leonardo Cunha Borges, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), na linha de pesquisa Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais, o que confere ao estudo uma abordagem crítica e comprometida com os processos formativos emancipatórios. A Educação do Campo é compreendida neste trabalho como uma proposta político-pedagógica construída a partir das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses, que reivindicam o direito à educação contextualizada, democrática e voltada à valorização dos saberes e modos de vida do campo (CALDART, 2004). A Pedagogia da Alternância, por sua vez, é entendida como uma metodologia que articula tempos e espaços distintos de aprendizagem (tempo/escola e o tempo/-comunidade), promovendo o diálogo entre conhecimento científico e saber popular. Já a Agroecologia é assumida como campo interdisciplinar que integra ciência, prática e movimento social, orientando a construção de sistemas produtivos sustentáveis e solidários (ALTIERI,2012; CAPORAL; COSTABEBER, 2002). O objetivo central do estudo é compreender de que maneira a Pedagogia da Alternância, articulada às práticas agroecológicas e à luta histórica pela terra, contribui para a formação integral dos sujeitos, o fortalecimento da identidade camponesa e a sustentabilidade socioambiental. O Acampamento Oziel Alves, fruto da mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constitui-se como espaço pedagógico e político, onde se entrelaçam saberes tradicionais, organização comunitária, práticas educativas e experiências produtivas de base agroecológica. Apesar das ameaças de despejo e das adversidades socioeconômicas enfrentadas, a comunidade desenvolve estratégias de resistência e permanência no campo, por meio de ações como hortas comunitárias, reflorestamento, viveiros de mudas, criação de pequenos animais e oficinas agroecológicas. Essas iniciativas reafirmam o caráter emancipatório e transformador da Educação do Campo, em consonância com os princípios freireanos de educação como prática de liberdade e construção coletiva do conhecimento (MST, 2020). A metodologia baseou-se na observação participante, na sistematização de registros de campo e na análise crítica das experiências vividas, considerando o cotidiano educativo como fonte de aprendizagem e reflexão. A alternância entre o (tempo escola e o tempo comunidade) possibilitou um currículo vivo, dialogando com a realidade local e fortalecendo o protagonismo estudantil, a participação familiar e a valorização dos saberes comunitários (FREIRE, 1996). Os resultados evidenciam que a Pedagogia da Alternância aplicada ao Acampamento Oziel Alves potencializa aprendizagens significativas, amplia o acesso à educação de qualidade no campo e reforça a Agroecologia como princípio estruturante das práticas produtivas(ARROYO, 2000). Conclui-se que a Educação do Campo, para além da escolarização, promove a formação integral dos sujeitos, articulando teoria e prática, ciência e cultura popular, trabalho produtivo e transformação social. Assim, a experiência do Acampamento Oziel Alves demonstra que o conhecimento construído coletivamente no território fortalece a identidade camponesa e assegura a permanência digna das famílias no campo. Trata-se de uma experiência pedagógica significativa para a reflexão sobre políticas públicas e práticas educativas no contexto brasileiro, reafirmando a relevância da Pedagogia da Alternância como estratégia emancipatória e transformadora, capaz de integrar educação, agroecologia e luta social.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José André. Agroecologia: enfoques teóricos e estratégicos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Acampamento sofre ameaça de despejo autoritária em Goiás. 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/10/28/acampamento-sofre-ameaca-de-despejo-autoritaria-em-goias/. Acesso em: 29 ago. 2025.

# ALÉM DOS LIMITES: MOSTRAS DE CIÊNCIAS E AS TRANSCEDÊNCIAS DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES

**Marilia Gaigher**
Graduada em Ciências Biológicas, ISSED. Professora e Coordenadora Pedagógica da EFAM. mariliagaigher30@gmail.

**Palavras-chave: Mostra de Ciências; Interdisciplinaridade; Pedagogia da Alternância**

O presente trabalho é fruto de um Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (PPEP) desenvolvido na Escola Família Agrícola de Marilândia (EFAM) no ano de 2024. Intitulado 'Além dos limites: Mostras de Ciências e as transcendências das fronteiras disciplinares', teve por objetivo central organizar e realizar uma Mostra de Ciências interdisciplinar, sendo abordada como avaliação coletiva, realizando integração entre as diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo da comunidade estudantil. O estudo parte dos fundamentos da Pedagogia da Alternância, que valoriza e prioriza o vínculo entre escola, comunidade e contexto de vida dos educandos, permitindo que a prática educativa seja contextualizada e interdisciplinar. A metodologia consistiu na organização de uma mostra envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental II – 6º ano ao 9º ano – e do Ensino Médio Técnico – 1ª série a 3ª série – da EFAM, sendo estruturada a partir dos temas geradores de cada série. Os estudantes foram orientados a planejar, pesquisar e apresentar seus trabalhos em formato de cartazes, maquetes, entrevistas e produtos agroindustriais, com a mediação dos monitores das áreas de ciências humanas, exatas, linguagens, naturezas e agropecuárias. Como fundamentação teórica, o trabalho dialoga com autores como Benísio e Costa (2019), que ressaltam a formação integral e o papel do educando como sujeito de sua aprendizagem; Costa (1994), que apresenta as feiras de ciências como estratégia para superar práticas de ensino descontextualizadas; e Zimmermann (2009), que defende a interdisciplinaridade como abordagem relacional capaz de dar sentido ao conhecimento escolar. Os resultados da Mostra de Ciências, realizada em setembro de 2024, evidenciaram e fomentaram o engajamento de estudantes e professores na construção de saberes integrados. Foram explorados temas como alimentação saudável, fontes de energia, reprodução de culturas e criações, indústria e comércio rural, questão fundiária e diversificação agropecuária, destacando-se a criatividade e a articulação entre teoria e prática. As avaliações demonstraram que a organização em grupos e a utilização de instrumentos pedagógicos como a Folha de Planejamento favoreceram a cooperação, a autonomia e a responsabilidade dos educandos. Constatou-se também que a interdisciplinaridade esteve presente não apenas na escolha dos temas, mas na forma como as áreas do conhecimento dialogaram para enriquecer a experiência. Como considerações finais, foi possível concluir que a Mostra de Ciências constituiu-se em uma mediação pedagógica de extrema importância, capaz de articular/ligar teoria e prática, favorecer a os saberes de diversas áreas e fortalecer o vínculo entre escola e comunidade. Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura e à integração curricular, a experiência reafirma a importância de práticas inovadoras que transcendam as fronteiras disciplinares e promovam a formação integral dos sujeitos além das salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BENÍSIO, Joel Duarte; COSTA, Tiago Pereira da (orgs.). Anais do I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil. Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.UNEFAB, 2019.

COSTA, A. Mostra de ciência, tecnologia e sociedade como estratégia para viragem de Código de coleção para um Código de integração nas escolas. [sl] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

ZIMMERMANN, Â. MH. Feira de ciências: a interdisciplinaridade e contextualização em produções de estudantes de ensino médio. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - Florianópolis, 2009.

# DIVERSIFICAÇÃO AGRÍCOLA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE RIO NOVO DO SUL

**Ana Lúcia Paixão Spadetti**
Licenciada em Letras (São Camilo). Ex-monitora. E-mail de contato: alpspadetti@hotmail.com

**Justino Marcos Marquezini**
Engenheiro agrônomo (Universidade Federal do Espírito Santo). E-mail de contato: justinomqz@gmail.com

**Nino Decotti**
Licenciado em Matemática (São Camilo). Coordenador pedagógico e monitor de Matemática. E-mail de contato: ndecotti@gmail.com

**Silvana Maria Laquini Moro**
Licenciada em História (São Camilo) e em Pedagogia (Universidade de Uberaba), Graduanda em Geografia (Faculdade de Venda Nova do Imigrante), Especialista em História do Brasil, Administração Escolar, Educação do Campo (Universidade Federal do Espírito Santo) e Educação do Campo e Pedagogia da Alternância (Universidade Federal de Minas Gerais). Coordenadora Administrativa da EFA/RNS. E-mail de contato: silvanam1moro18@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Práticas alternativas e diversificação**

O presente estudo descreve a implantação do Projeto Unidade Demonstrativa, Produtiva e Pedagógica da Propriedade da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul (EFA-RNS), em sistema de diversificação de produção agrícola adaptada à pequena propriedade rural. Nesse projeto, a propriedade é utilizada em práticas educativas e agroecológicas de ensino, demonstrando a viabilidade técnica, econômica e ambiental do projeto, que contribui tanto para a formação integral dos estudantes quanto para o desenvolvimento sustentável da propriedade. Inspirado pelos princípios da agricultura sustentável, o projeto teve como meta a implantação de culturas na propriedade da escola a fim de desenvolver estratégias de promoção e preservação ambiental à EFA-RNS, adaptada à região com histórico de cultivo local. Sendo assim, houve o mapeamento da propriedade e a organização das culturas a serem produzidas, com o objetivo de tornar o setor agropecuário da escola didático, produtivo e demonstrativo. Para a implantação do projeto, foi possível envolver estudantes, professores e amigos da escola. E o envolvimento se deu em todos em todos os aspectos, entre eles: limpeza da área; confecção dos canteiros; abertura de covas; adubação orgânica; calagem; aquisição de mudas; plantio; tratos culturais; e identificação das plantas. Foram realizadas também colheitas para o consumo na EFA-RNS e para doações a instituições locais, entre elas: abrigo municipal, pronto atendimento municipal, Associação Pestalozzi de Rio Novo do Sul e igrejas. Além disso, foram feitas doações aos estudantes da EFA-RNS, tendo como objetivo enriquecer o cardápio familiar e proporcionar a eles a experiência de poder plantar e colher o próprio alimento. Ademais, o projeto conta com a participação de alunos de escolas da região (tais como: Pestalozzi, escolas estaduais e municipais), os quais realizam visitas de estudos à EFA-RNS e vivenciam, na prática, o que estudam nas eletivas e em outras disciplinas. As atividades são organizadas de forma a envolver os conceitos de agroecologia e as questões ambientais, levando os estudantes a se familiarizarem com os aspectos relacionados à preservação ambiental e às práticas agrícolas sustentáveis. Assim, o projeto está sendo propício para os embasamentos das aulas (da EFA-RNS e de demais escolas) e para a aplicação das mediações pedagógicas desenvolvidas pela Pedagogia da Alternância, sendo elas: plano de estudo, atividades de retorno, aulas práticas, experiências, cursos, palestras, entre outras. Nesse sentido, através da organização curricular da escola, a propriedade foi subdividida em pequenas porções, em que cada porção recebeu uma cultura específica, sendo ela: horta caseira, horta medicinal, citros, frutíferas, palmito pupunha e juçara, cacau, pitaya ou banana. Em complementação às atividades, foi construída uma estufa para a produção de mudas em geral (ornamentais, nativas, frutíferas, hortaliças, plantas medicinais, entre outras) e foi construído um tanque escavado para armazenamento de água para irrigação, possibilitando ainda a criação de peixes. No decorrer do ano letivo, acontecem aulas práticas com os estudantes em que, além de eles identificarem as plantas e entenderem sua importância, eles cuidam das plantações a partir da realização de canteiros e da confecção e aplicação de adubo orgânico nas plantas, sendo o adubo produzido com restos de plantas e palhas (o que possibilita ao aluno, inclusive, o entendimento em relação aos ciclos biológicos e em relação à sustentabilidade da propriedade). Vale destacar que atualmente, a propriedade também é utilizada pelo Escritório Local de Desenvolvimento Rural do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

(Incaper), como área para demonstração de práticas de poda e condução, compostagem, controle alternativo de pragas e doenças, tecnologias de plantio, espaçamento, irrigação e manejo de ervas concorrentes. O Projeto Unidade Demonstrativa, Produtiva e Pedagógica da Propriedade da Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul promove, portanto, a interação constante entre a escola e a comunidade e o desenvolvimento sustentável do meio.

**REFERÊNCIAS**

EFA de Rio Novo do Sul. Plano de ação de 2025.

EFA de Rio Novo do Sul. Projeto Político Pedagógico.

# ENTRE O CAMPO E A CIDADE: RURALIDADES, CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO

**Pamela Pedroti Spala Oliveira**
Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo. pamelapedroti@gmail.com.

**Juliana Maria Dalvi**
Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo. julianadalvi@gmail.com

**Ana Cláudia Hebling Meira**
Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ana.meira@ufes.br.

**Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Nucleação; Diversidade.**

A valorização do campo e do modo de vida rural é um desafio recorrente nas políticas educacionais brasileiras, marcado pela tensão entre o reconhecimento da diversidade cultural e a padronização curricular que, muitas vezes, invisibiliza as realidades locais. Nesse sentido, a justificativa para este estudo está na necessidade de compreender como determinadas políticas e práticas escolares fragilizam a presença do modo de vida camponês na educação. O objetivo deste trabalho é analisar como currículo e organização escolar lidam com a ruralidade em contextos distintos, urbano e rural, destacando as consequências para os(as) estudantes e as comunidades, a partir de duas pesquisas de mestrado. A primeira investigação, realizada em uma escola urbana no município de Guaçuí, discute como a presença ou omissão do modo de vida campesino nos componentes curriculares impacta a valorização desse contexto por parte dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). A segunda, conduzida em uma comunidade rural de Castelo, analisa os efeitos da nucleação escolar, especificamente a extinção da Escola Municipal Unidocente Jabuticabeira, nas relações sociais e culturais da comunidade campesina. Ambas as pesquisas dialogam com autores como Sacristán (2000), Arroyo (2004, 2006, 2018), Caldart (2002, 2004, 2008, 2020), Molina (2009) e Wanderley (2000, 2009), que discutem currículo, educação do campo e ruralidade, evidenciando que a escola deve reconhecer as múltiplas territorialidades e as formas de vida como parte da formação integral dos sujeitos. Metodologicamente, tratam-se de estudos qualitativos em educação, ambos na perspectiva do estudo de caso (Lüdke; André, 1986), que recorreram a entrevistas com professores(as), estudantes, moradores(as) e gestores(as) públicos(as), à realização de grupos focais e à análise documental de legislações, planos institucionais e currículos estaduais. Os resultados indicam que, no contexto urbano, a presença do campo nos documentos oficiais é fragmentada e pouco articulada às práticas pedagógicas, contribuindo para sua desvalorização simbólica e para a dificuldade dos(as) professores(as) em trabalhar essa realidade de modo expressivo, o que repercute na ausência de reconhecimento dos(as) estudantes campesinos matriculados na escola. Já no campo, os resultados mostram que a nucleação escolar revelou efeitos concretos na vida comunitária, como o enfraquecimento dos vínculos sociais, o afastamento precoce das crianças de suas comunidades de origem e a consequente redução da permanência dos(as) moradores(as), além de uma conformidade silenciosa desse processo por parte de grande parte dos(as) entrevistados(as), em contraste com pequenos movimentos de resistência. Conclui-se, portanto, que, ao colocar em diálogo essas duas realidades - a invisibilização curricular do campo em uma escola urbana e os impactos da nucleação em uma escola do campo¬ ¬¬- evidencia-se que as políticas educacionais ainda não contemplam de forma consistente a pluralidade do modo de vida campesino. Esses achados corroboram as discussões de Sacristán (2000) e Arroyo (2004, 2018) sobre a necessidade de currículos contextualizados e sensíveis às realidades locais. Além disso, reforçam que a Educação do Campo, articulada à Pedagogia da Alternância, constitui uma possibilidade de valorização e fortalecimento das ruralidades, ao reconhecer a indissociabilidade entre formação escolar, vida comunitária e território, promovendo a construção de saberes que respeitam as especificidades culturais e sociais das comunidades do campo (Molina, Martins e Antunes-Rocha, 2021).

**Referências**

ARROYO, Miguel. Outro campo é possível com a educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 17-38.

ARROYO, Miguel Gonzales. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzales. A experiência das lutas e as conquistas no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo. Com Censo, Brasília, v. 5, n. 4, p. 142--144, 2018. (Dossiê Entrevista).

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. v. 4. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

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

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67- 86. v. 7.

CALDART, Roseli Salete. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, Tramandaí, 9 mar. 2020. Disponível em: https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo--func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. Residência agrária: concepções e estratégias. In: MOLINA, Mônica Castagna; ESMERALDO, Gema Calgani Silveira Leite; NEUMANN, Pedro Selvino; BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira (org.). Educação do campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009. p. 17-28. Disponível em: https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/19812/CDBR17069061p.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 6, e11856, 2021. DOI: https://doi.org/10.20873/uft.r-

bec.e11856. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11856. Acesso em: 16 set. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas–o "rural" como espaço singular e ator coletivo. Estudos sociedade e agricultura, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Editora da UFRGS, 2009.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESPECIALIZAÇÃO DA ESCOLA DO RIO DOCE EM MINAS GERAIS

**Edlaine Aparecida Nogueira dos Santos**
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP);
E-mail: edlaine.santos@aluno.ufop.edu.br.

**Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos**
**Doutor em Psicologia; Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); E-mail: marcelo.santos@ufop.edu.br**

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; PEBRID; Mineração; Educação Ambiental; Projeto Pedagógico Experimental da Escola (PPEE).**

O presente relato de experiência busca compartilhar as aprendizagens e reflexões construídas na formação em nível de Especialização no âmbito do Programa de Extensão Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos Municípios Atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais – Escola do Rio Doce (PEBRID), concebido como resposta às demandas educacionais emergentes nos territórios atingidos pelo maior desastre socioambiental da história recente do Brasil. Fundamentado nos princípios da Pedagogia da Alternância, o Curso de Especialização, desenvolvido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi desenvolvido no período de 2024 a 2025 e teve como objetivo central promover a formação continuada de professores, de modo a favorecer a inserção crítica da temática da mineração, do rompimento e da revitalização da Bacia do Rio Doce no cotidiano escolar. A metodologia adotada possui natureza qualitativa, estruturada na forma de relato de experiência, considerando que a investigação resulta das vivências da autora na condição de cursista. A proposta formativa estruturou-se em dois tempos distintos e complementares: o Tempo Universidade, marcado por atividades presenciais e virtuais conduzidas pelos professores, por meio de estudos dirigidos, leituras, produções escritas e debates coletivos; e o Tempo Escola/Comunidade, no qual os cursistas desenvolveram ações planejadas, em articulação com suas respectivas escolas e comunidades, culminando na elaboração dos Planos Pedagógicos Experimentais das Escolas (PPEEs). A fundamentação teórica que sustenta esta experiência apoia-se em autores que discutem a Pedagogia da Alternância, como Gimonet (2007), que destaca o papel do Caderno da Realidade como um "livro de vida", repleto de informações, análises e aprendizagens, Silva (2024a; 2024b) contribui ao apontar a importância de instrumentos como a Colocação em Comum e o Caderno da Realidade na mediação entre os tempos-espaços da formação. No que se refere à formação em rede, recorremos a Antunes-Rocha e Santos (2025), que evidenciam a abrangência do PEBRID em escolas e municípios da Bacia do Rio Doce, ressaltando o papel do programa na revitalização dos territórios atingidos. Os resultados evidenciam que a Pedagogia da Alternância promoveu a articulação entre teoria e prática, fortalecendo os vínculos estabelecidos entre universidade, escola e comunidade, além de favorecer a assimilação de conhecimentos teóricos posteriormente aplicados no contexto escolar. A elaboração dos PPEEs se mostrou um espaço de construção coletiva, em que os cursistas atuaram como mediadores do processo educativo, promovendo a reflexão crítica sobre os impactos da mineração e a busca por alternativas pedagógicas. Observou-se, ainda, que o uso de instrumentos específicos da alternância, como o Caderno da Realidade, potencializou a sistematização das experiências vividas e o registro de aprendizagens significativas. Conclui-se que a proposta formativa do PEBRID, ao adotar a alternância como eixo metodológico, ao articular teoria e prática, contribuiu de forma significativa para a formação de educadores em territórios atingidos por desastres socioambientais. O diálogo entre universidade, escola e comunidade possibilitou a ressignificação de experiências docentes, o reconhecimento das múltiplas dimensões do rompimento da Barragem de Fundão e a elaboração de Projetos Pedagógicos Experimentais contextualizados.

**Referências**

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; et al. Educação e Mineração na perspectiva da Revitalização. Contagem, MG: Escola Cidadã, 2025.

ESCOLA DO RIO DOCE. Projeto pedagógico: Curso de Especialização – Projeto Político Pedagógico da Escola com ênfase em Educação, Mineração, Rompimento e Revitalização da Bacia Do Rio Doce. Mariana, 2024.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, M. G. da. Práticas em educação e pesquisa I. Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da escola: do rompimento à revitalização na Bacia do rio Doce (MG). 2024a. (Material didático)

SILVA, M. G. da. Práticas em educação e pesquisa II. Educação e Mineração no Projeto Pedagógico da escola: do rompimento à revitalização na Bacia do rio Doce (MG). 2024b. (Material didático)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Plano de Trabalho: Programa de Extensão Formação Continuada de Educadores da Rede Pública dos Municípios Atingidos pelo Rompimento da Barragem de Fundão em Minas Gerais - Escola da Bacia do Rio Doce. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

# O USO DO PLANO DE ESTUDO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM UMA ESCOLA URBANA

**Josieli Parteli Capaz**
Mestre em Ensino em Biologia e Doutoranda em Educação na UFES. Professora da Rede Estadual de Educação (SEDU). josyelhy@gmail.com

**Dalana Campos Muscardi**
Doutora em Entomologia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, MG -Brasil. Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES -Brasil.E-mail: dalana.muscardi@ufes.br.

**Janinha Gerke**
PhD in Education from the Education Center of the Federal University of Espírito Santo. Vitória, ES - Brazil. Adjunct Professor C at the Federal University of Espírito Santo. Vitória, ES -Brazil. E-mail: janinha.jesus@ufes.br.

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Plano de estudo. Ensino e aprendizagem de bioquímica. Escola pública regular urbana.**

Este relato de experiência apresenta os resultados de uma dissertação intitulada "O uso do Plano de Estudo da pedagogia da alternância no ensino e aprendizagem de bioquímica em uma escola pública regular urbana: uma experiência de ensino investigativo a partir da realidade", realizada durante o Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, cursado na Universidade Federal do Espírito Santo. Realizamos o uso do Plano de Estudo (PE), mediação didático-pedagógica da pedagogia da alternância (Gerke de Jesus, 2011), como estratégia para o ensino e aprendizagem de bioquímica em uma turma de 40 estudantes da 1ª série do Ensino médio de uma escola pública regular urbana. Fomos movidas pela necessidade de tornar o ensino mais significativo e aproximando o conhecimento científico da realidade dos estudantes, em contraposição à metodologia tradicionalmente centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados (Libâneo, 1983), portanto, sendo uma escola que não adota a Pedagogia da alternância (PA), o problema de pesquisa se apoiou na seguinte questão: como o PE da Pedagogia da Alternância pode ser utilizado na disciplina de biologia em uma escola pública regular urbana e qual seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem? A pesquisa se desenrolou com uma abordagem quali-quantitativa (Souza; Kerbauy, 2017), sendo uma pesquisa-ação (Lüdke e André, 1918), e foi realizada durante 06 aulas (50 min). Com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes sobre a relevância do conteúdo, o impacto da mediação pedagógica no ensino a aprendizagem e o envolvimento da família no processo formativo, utilizamos questionários estruturados, aplicados antes e após o uso do PE, e o diário de bordo durante as aulas. A partir da análise de conteúdo, (Bardim, 2016) os dados foram organizados em quatro categorias: aproximação e descobertas sobre
a realidade; envolvimento da família; mística e protagonismo; e perspectiva de nova realidade projetada. Evidenciamos um impacto positivo do PE no processo de ensino e aprendizagem: dos 32 estudantes que responderam o questionário metade afirmaram que a metodologia utilizada auxiliou na compreensão do conteúdo, e 43,75% que a aprendizagem passou a fazer mais sentido, 6,25% não perceberam diferença e nenhum considerou a proposta prejudicial. Quanto à percepção da Bioquímica no cotidiano, após a vivência do PE, 65,62% afirmaram reconhecê-la, 31,25% disseram percebê-la parcialmente e 3,12% não notaram mudanças. Analisamos um movimento formativo de ação-reflexão-aprofundamento-nova ação (Frossard, 2017). Inicialmente, os estudantes aproximaram-se da temática a partir da realidade concreta, avançando depois para momentos de reflexão coletiva e aprofundamento disciplinar. Esse processo possibilitou novas compreensões sobre o objeto de estudo e estimulou mudanças de postura diante da ciência e da vida cotidiana. A participação da família, embora limitada em alguns casos pelas condições de trabalho e pela dinâmica social, configurou-se como elemento de motivação e fortalecimento do processo de aprendizagem, corroborando análises de que a articulação família-escola permanece um desafio, mas também uma possibilidade (Ribeiro e Andrade, 2006). A categoria "mística e protagonismo" destacou maior engajamento dos estudantes, favorecido pela ludicidade, pela interação em grupo e pelo caráter prático das atividades (Bogo, 2002). Já a "projeção de nova realidade" demonstrou que o PE gerou mudanças de percepção e de postura, ultrapassando o espaço escolar e impactando práticas cotidianas (Brum e Telau, 2016). Assim, confirma que a mediação pedagógica da PA contribui para uma formação mais crítica e transformadora, ao articular teoria, prática no contexto social. Conclui-se que o Plano de Estudo, quando aplicado no contexto urbano, contribui para ressignificar o ensino de Bioquímica, tornando-o mais significativo, participativo. Essa experiência reforça que a PA pode ultrapassar seu espaço original e ser adaptada à escola pública urbana, promovendo diálogo entre ciência, vida e família, além de favorecer práticas educativas contextualizadas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2016.
BOGO, Ademar. O vigor da mística. Associação Nacional de Cooperação Agrícola--ANCA, 2002.

BRUM, Julia Letícia Helmer Brum; TELAU, Roberto. O Plano de Estudo e a integração dos conhecimentos na Pedagogia da Alternância. In: I Simpósio Nacional: Educação, Marxismo e Socialismo, 2016, Belo Horizonte/MG. Anais do I Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, 2016.

FROSSARD, Antônio Carlos. Conhecendo a Pedagogia da Alternância: contextualização, questões teóricas e práticas. Fross, 2018.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de professores na Pedagogia da Alternância. Vitória, ES: GM, 2011.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da Associação Nacional de Educação, v. 3, p. 11-19, 1983. Disponível em: https://praxis-tecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 16, p. 385-394, 2006.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.Educação e Filosofia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017

# A PRESENÇA DE ESTUDANTES URBANOS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ENSINO MÉDIO DE BOA ESPERANÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA ALÉM DO CAMPO

**Josieli Parteli Capaz**
Mestre em Ensino em Biologia e Doutoranda em Educação na UFES. Professora da Rede Estadual de Educação (SEDU). josyelhy@gmail.com.

**Erineu Foerste**
Pós-doutor pela Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universtät-Siegen, na Alemanha (UNISIEGEN). Doutor e mestre em Educação. Professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). erineufoerste@gmail.com.

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Campo e Cidade; Escola Família Agrícola; Emancipação.**

A Pedagogia da Alternância (PA), consolidada no Brasil a partir da experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desenvolveu como prática educativa voltada para sujeitos do campo, articulando trabalho, vida comunitária e formação escolar (Nosella, 2012). No entanto, o cenário contemporâneo revela mudanças significativas nas dinâmicas populacionais entre campo e cidade (Freyre, 1982; Rua, 2017), o que tem impactado diretamente o perfil do público atendido. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1991; 2022) evidenciam o crescimento da população urbana em detrimento da rural, configurando uma nova realidade: a presença crescente de estudantes urbanos em instituições historicamente destinadas à formação camponesa. Essa mudança suscita novos questionamentos sobre o alcance da PA no século XXI. O presente trabalho, em andamento, tem como foco a Escola Família Agrícola de Boa Esperança – ES, lócus em que se observa intensamente o movimento entre campo e cidade. O problema que orienta a investigação pode ser sintetizado nas seguintes questões: como a Pedagogia da Alternância tem acolhido estudantes urbanos? Quais são os desafios e as potencialidades dessa pedagogia na formação de jovens que atuam fora do campo? A pesquisa parte do pressuposto de que a PA, compreendida como prática por outra hegemonia e emancipatória, não deve ser reduzida a uma educação do e para o campo, mas sim como uma proposta de formação humana integral que dialoga com todas as classes trabalhadoras (Gramsci, 2004), independentemente de sua origem territorial. A relevância desta investigação se assenta em quatro aspectos: 1) problematiza uma realidade emergente e ainda pouco explorada pela produção acadêmica sobre PA; 2) contribui para ampliar o horizonte conceitual da educação do campo, aproximando-a da perspectiva de educação popular; 3) traz elementos para pensar a articulação entre campo e cidade a partir da prática formativa da PA; e 4) oferece subsídios para o fortalecimento dessa pedagogia. O estudo adota abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986), tendo como procedimento o estudo de caso (Yin, 2015). Serão utilizados diferentes instrumentos de produção de dados, organizados em três eixos principais: 1) levantamento documental das matrículas e registros institucionais da EFA de Boa Esperança, com o objetivo de diagnosticar a presença dos estudantes urbanos; 2) aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com estudantes urbanos atuais, suas famílias, monitores e representantes institucionais (RACEFFAES e MEPES), a fim de identificar percepções, desafios e potencialidades da PA diante desse novo público; e 3) investigação com egressos do período de 2005 a 2015 que, formados na PA, hoje atuam em contextos urbanos, buscando compreender de que maneira a formação recebida influencia sua trajetória socioprofissional e pessoal. O referencial teórico que sustenta a pesquisa dialoga com diferentes campos: a compreensão da relação campo–cidade (Carneiro, 1998; Freyre, 1982), a noção de território como espaço vivido e carregado de significados (Santos, 1999), a Educação do Campo como projeto político-pedagógico (Caldart, 2008), a perspectiva gramsciana da escola unitária e do intelectual orgânico (Gramsci, 2004) e o aprofundamento na própria pedagogia da alternância (Nosella, 2012; Gimonet, 2007). A análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) orientará o tratamento dos dados, permitindo construir categorias temáticas que articulem empiria e teoria. Pretende-se, com isso, contribuir para o debate contemporâneo sobre a PA, demonstrando que sua vitalidade reside justamente na capacidade de acolher a diversidade de sujeitos e territórios, sem perder sua raiz camponesa. O ingresso de estudantes urbanos nas EFAs, longe de ser visto como ameaça à identidade da PA, pode constituir-se em oportunidade histórica para consolidar uma pedagogia de caráter unitário, emancipatório e popular, que fortaleça a construção de uma nova sociedade.

**Referências**


BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. Estudos sociedade e agricultura, v. 6, n. 2, 1998. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/135. Acesso em: 28 ago. 2025.

FREYRE, Gilberto. Rurbanização: que é? Recife: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 1982

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

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo. Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

RUA, João. A ressignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. Revista da ANPEGE, v. 2, n. 2, p. 45-65, 2017. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6611. Acesso em: 3 set. 2025.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1999.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# O FUNDEB E AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

**Rebeca Bispo Oliveira**
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista CAPES, bispo2616@gmail.com.

**Tatyanne Gomes Marques**
Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Professora do Departamento de Educação – DEDC XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB). tmarques@uneb.br.

**Palavras-chave: Escolas Famílias Agrícolas; Fundeb; Pedagogia da Alternância.**

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que tem como característica a organização e gestão comunitária, e a oferta do ensino público não estatal, cujo funcionamento político-pedagógico é por meio da Pedagogia da Alternância, em que o processo ensino-aprendizagem acontece em dois tempos e espaços formativos (Tempo Escola-Tempo Comunidade), orientados por mediações pedagógicas específicas. São instituições que nascem da luta camponesa por uma educação contextualizada para filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Pelo seu viés público, conquistaram no Brasil políticas públicas educacionais voltadas para a Pedagogia da Alternância e as especificidades dos sujeitos camponeses. Dessa forma, este trabalho buscou analisar uma política de financiamento que atendem às EFAs. Esta investigação faz parte de um recorte da pesquisa de mestrado sobre as Políticas Públicas de Financiamento para as EFAs no estado da Bahia. Assim, buscamos verificar como ocorre o atendimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a essas escolas. No que tange ao caminho metodológico, recorremos a pesquisa bibliográfica, examinamos referenciais a respeito da historicização, conjuntura política e de luta das EFAs, como: Begnami (2018); Begnami e Justino (2023), De Burghgrave (2011), Nosella (2019); Queiroz (2004); Benísio e Costa (2019). A análise de documentos a partir de legislações brasileiras sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo foi possível verificar como as EFAs estão contempladas, entre as principais podemos citar: o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), da Câmara de Educação Básica (CEB) n° 1/2006, a primeira normativa que regulamentou a Pedagogia da Alternância no país; a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e sanciona via o § 3º do Art. 8º que essas escolas possam ser contempladas com recursos financeiros para a dupla matrícula, tendo em vista a oferta da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio; a Lei nº 12.695/2012 que regulamenta o repasse de recurso do Fundeb para as EFAs pela computação de estudantes no Censo Escolar. Conjuntamente a isso, refletirmos com os dados de campo os entraves e as possibilidades advindas do acesso ao Fundeb. A análise evidencia que mesmo enquanto instituições de direitos, as EFAs passaram anos sem financiamento público, mantiveram-se com ajudas e parcerias das comunidades, das famílias dos(as) alternantes, dos movimentos sociais, dos coletivos e de representantes da Igreja Católica, além de recursos estrangeiros, principalmente advindos de apoios italianos. Para as EFAs o financiamento pelo Fundeb assegura a manutenção da infraestrutura das escolas, a realização dos trabalhos pedagógicos durante os tempos e espaços formativos da Pedagogia da Alternância, o pagamento dos(as) profissionais, ou seja, gerou uma estabilidade financeira e melhores condições atendimentos aos sujeitos que constroem e se beneficiam deste projeto educacional. Apesar dos avanços que o Fundeb trouxe, esse ainda não cobre em totalidade os custos do cotidiano das escolas, principalmente pelo recurso repassado ser dirigido por rubricas que determinam em que pode ser empregado. Assim, limita a realização de algumas atividades pedagógicas, problemas ou dificuldades do cotidiano, que por outro lado, de acordo os dados da pesquisa na Bahia, devido a essência coletiva e comunitária das EFAs algumas despesas são cobertas ou minimizadas com apoios de doações comunitárias e das famílias, parcerias ou de renda advinda dos setores produtivos das instituições escolares.

**Referências**


BEGNAMI, João Batista. Linha do tempo do Movimento CEFFA na França, Brasil e Minas Gerais. AMEFA: Belo Horizonte, 2018. (Documento de circulação interna). Disponível em: https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/. Acesso em: 04 out. 2025.

BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. Formação por Alternância na Educação do Campo. 2. ed. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12695-25-julho-2012-773907-publicacaooriginal-137196-pl.html. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União de 25.12.2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

DE BURGHGRAVE, Thierry. Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e planetários!: uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona, GO: UNEFAB, 2011.

NOSELLA, Paolo. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo (MEPES): Proposta para avaliação de cinquenta anos de prática. In: FOERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; GERKE, Janinha; CALIARI, Rogério Omar (Orgs.). Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras- memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional. 2004, 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

# EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: EXPERIÊNCIAS EM COMUNICAÇÃO POPULAR DAS JUVENTUDES DE EFAS MARANHENSES

**Jessé Lima da Silva**
Mestre em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. União da Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão. E-mail jessesesm027@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo, Juventudes e Comunicação Popular.**

A trajetória da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) insere-se em um movimento mais amplo da Educação do Campo, que, como afirma Molina (2015), constitui-se em resistência às políticas neoliberais que tendem a homogeneizar e invisibilizar as especificidades dos povos camponeses. As EFAs do Maranhão, organizadas pela UAEFAMA desde 1997, são frutos de lutas sociais históricas, ancoradas nas resistências das quebradeiras de coco babaçu, agricultores familiares e juventudes, expressando a perspectiva de que a educação não pode se dissociar das condições concretas de vida no campo. No sentido Freireano, a experiência da comunicação popular desenvolvida pela UAEFAMA traduz o que Paulo Freire (1992, p. 69) chamou de "esperançar", isto é, a capacidade de criar espaços de memória e de luta coletiva mesmo diante das adversidades. A produção de séries audiovisuais que narram a história das EFAs pode ser compreendida como uma prática de "leitura do mundo" (Freire, 1987), pois potencializa as vozes aos sujeitos do campo e os reconhece como agentes sociais dirigentes de sua própria história. Essa experiência de comunicação encontra ressonância com a Pedagogia da Alternância ao materializar a unidade entre teoria e prática no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que se ancora nas lutas sociais e na práxis comunitária. Reafirmando Pedagogia da Alternância como resultante da mobilização, resistência e luta dos trabalhadores camponeses em um contexto de expropriação da terra de trabalho e de negação das políticas públicas essenciais para permanência no campo com qualidade de vida. Assim, as juventudes da UAEFAMA em 2025, trabalhou a visibilidade às 19 EFAs e à fundação da 20ª associação, não é apenas uma iniciativa midiática, mas uma prática educativa enraizada na pedagogia da alternância, que articula tempos e espaços, comunidade e escola, tradição e inovação. Ele reforça, como lembra Molina (2015), a importância da gestão democrática e da auto-organização comunitária como eixos de sustentabilidade da Educação do Campo. O ponto de partida foi a oficina de comunicação com as juventudes, realizada em dois módulos, que formou multiplicadores/as no uso de ferramentas audiovisuais, escrita criativa e mídias sociais. A partir desse processo, nasceu a proposta de registrar, em formato de séries audiovisuais, a memória e a identidade de cada EFA. Cada registro contou a história de uma EFA, trazendo depoimentos de estudantes, monitores/as, gestores/as e pais/mães. As juventudes das Escolas Famílias Agrícolas assumiram papel central na experiência, o que também evidencia um aspecto essencial da pedagogia do campo: a formação de sujeitos críticos e engajados. Freire (1992) já destacava que não há educação neutra; toda prática educativa é um ato político. Nesse sentido, a comunicação popular organizada pelas juventudes da UAEFAMA é, ao mesmo tempo, um ato de afirmação identitária e de resistência, reafirmando a luta pelo direito à terra, à memória e à educação contextualizada. Como demonstra Silva (2022), os instrumentos pedagógicos da alternância (plano de estudo, caderno da realidade, projeto profissional do jovem, entre outros) possibilitam a integração entre saberes populares e científicos, dando vivacidade ao currículo. A experiência da comunicação popular, ao registrar as histórias das EFAs em vídeos curtos, funciona como extensão dessa lógica formativa, transformando-se também em um instrumento pedagógico de reflexão e de valorização da memória coletiva. Portanto, ao situar a experiência da UAEFAMA, podemos compreender que ela se insere em um processo histórico-pedagógico mais amplo, no qual a educação, a comunicação e a luta social estão intrinsecamente conectadas, configurando o que Caldart (2012) denomina de "projeto histórico da Educação do Campo": formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade e de construir, junto às suas comunidades, alternativas de futuro enraizadas na agroecologia, na cultura camponesa e na solidariedade.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, 2015.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SILVA, Edson Sousa da. A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim. Dissertação. Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, 2015.

SILVA, Francisca do Nascimento. Atravessamentos de teoria prática na práxis educativa do Centro Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro, em Lago do Junco, Maranhão. Dissertação. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte-CE, 2022.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAJETÓRIA E MARCOS NORMATIVOS NO MARANHÃO

**Jessé Lima da Silva**
Mestre em Educação do Campo, União da Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão-UEFAMA. E-mail jessesesm027@gmail.com

**Marleide Alves Neves**
Especialista em Pedagogia da Alternância e educação do campo, União da Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão-UEFAMA. E-mail neves.marleide@gmail.com

**Ozeas Cavalcante Cavalcante**
Especialista em Educação do Campo, União da Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão-UAEFAMA. E-mail ozeas.borba@hotmail.com

**Simone Sousa de Almeida**
Graduada em Geografia, União da Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão-UAEFAMA. E-mail uaefama.pedagogico@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; FUNDEB; UAEFAMA; CEFFAs; Marcos Normativos.**

O presente relato de experiência analisa a trajetória da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) e sua luta pela sustentabilidade financeira e reconhecimento institucional das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado. Desde a década de 1980, no contexto de intensos conflitos agrários no Médio Mearim, as EFAs emergiram como resposta social e pedagógica à necessidade de formação dos filhos de agricultores, com a fundação da primeira escola em Poção de Pedras (1984). Em 1997, a criação da UAEFAMA consolidou a articulação das associações mantenedoras e unificou a defesa da pedagogia da alternância no Maranhão, assumindo protagonismo na mobilização por políticas públicas. A trajetória revela conquistas importantes. Entre os marcos legais nacionais destacam-se a Lei nº 12.695/2012, que garantiu a inclusão das matrículas das EFAs no Censo Escolar e, portanto, no FUNDEB; a Nota Técnica nº 19/2016/-MEC, que regulamentou a possibilidade de repasses do fundo às escolas comunitárias conveniadas; a Nota Técnica Conjunta nº 05/2024/MEC-FNDE, que reafirma esses direitos para o exercício de 2025; e a Resolução nº 5/2024, que estabelece ponderações de financiamento, incluindo acréscimo de 15% para a educação do campo e 40% para a educação quilombola e indígena. No âmbito estadual, conquistas fundamentais foram alcançadas: a Lei Estadual nº 10.173/2014, que instituiu o Programa de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs e CFRs no Maranhão; a Resolução CEE/MA nº 120/2015, que reconheceu a validade da pedagogia da alternância; o Parecer 215/2017 e Resolução 198/2017, que aprovaram o Regimento Escolar da UAEFAMA; a Resolução nº 266/2023/CEE-MA, que aprovou a matriz curricular dos CEFFAs em regime de alternância; e, mais recentemente, os Termos de Colaboração (2022) e o Termo de Fomento nº 04/2024 e o processo administrativo 2025.110220.14131celebrados entre a UAEFAMA e a SEDUC/MA, que garantiram recursos para infraestrutura, formação de docentes e fortalecimento pedagógico. Esses instrumentos revelam o esforço de institucionalização e reconhecimento das EFAs como parte integrante do sistema de ensino. A metodologia deste relato baseou-se na análise documental de leis, resoluções e termos de fomento, articulada à experiência prática das EFAs e da UAEFAMA na mobilização social e diálogo com gestores públicos. O referencial teórico se ancora nos estudos que defendem uma escola vinculada à vida comunitária, ao território e às lutas sociais. A experiência maranhense mostra que, quando articulados os instrumentos normativos nacionais e estaduais com a mobilização política da UAEFAMA, é possível garantir condições mais sólidas para a permanência e expansão das EFAs, assegurando o direito à educação de gestão comunitária, em alternância e de qualidade no campo. Os resultados evidenciam avanços significativos, mas também desafios persistentes. A sustentabilidade das EFAs depende da formalização de Termo de Fomento estáveis com municípios e estado, da correta inserção das matrículas no Censo Escolar como educação do campo e da ampliação de políticas que reconheçam a alternância como metodologia legítima. Além disso, um passo importante para a valorização das escolas de gestão comunitária foi a inserção das EFAs no Programa Pé-de-Meia e o reconhecimento dessas instituições como escolas privadas de gestão comunitária no acesso às políticas de cotas do Enem e do Sisu, assegurando condições de concorrência igualitária para ingresso no ensino superior. Esses avanços, articulados aos instrumentos normativos nacionais e estaduais, fortalecem a legitimidade das EFAs e ampliam as perspectivas de continuidade formativa dos estudantes do campo. Conclui-se que a luta pelo acesso ao FUNDEB e às demais políticas públicas representa não apenas a busca por financiamento, mas também a afirmação da pedagogia da alternância como prática emancipatória e como política pública de educação do campo. O movimento dos CEFFAs, por meio das EFAs e CFRs, é responsável pela escolarização de grande parte das populações do campo, das

águas e das florestas no Brasil, garantindo formação integral e enraizada nos territórios. Contudo, apesar dos avanços conquistados, o reconhecimento pleno dessas escolas ainda constitui um grande desafio. Torna-se necessário que o Municípios, o Estado e a União assegurem o devido reconhecimento institucional das escolas de gestão comunitária, incorporando-as no planejamento orçamentário das políticas públicas municipais, estaduais e nacionais, incluído os CEFFAs nos demais programas educacionais e equiparando essas instituições de ensino as escolas públicas. Do mesmo modo, é fundamental valorizar a participação dos movimentos sociais na autogestão e na condução do processo educativo, como parte real da construção da escolarização das comunidades Brasil afora.

**Referências**


ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a pedagogia da alternância. Brasília: UNESCO, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.695/2012. Altera a Lei nº 11.494/2007, incluindo as EFAs e CFRs no FUNDEB.

BRASIL. Nota Técnica nº 19/2016/CGPEC/SECADI/MEC. Orienta sobre a oferta da Educação do Campo pelas instituições comunitárias conveniadas.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta nº 05/2024/SEB/MEC e FNDE. Orienta sobre a aplicação do FUNDEB em 2025.

BRASIL. Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024. Define fatores de ponderação para distribuição dos recursos do FUNDEB.

MARANHÃO. Lei Estadual nº 10.173/2014. Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às EFAs, CFRs e CEFFAs.

MARANHÃO. Resolução CEE/MA nº 120/2015. Reconhece a validade da pedagogia da alternância.

MARANHÃO. Resolução CEE/MA nº 198/2017. Aprova o Regimento Escolar da UAEFAMA.

MARANHÃO. Resolução CEE/MA nº 266/2023. Aprova matriz curricular integrada em alternância para CEFFAs.

MARANHÃO. Termo de Fomento nº 04/2024 – SEDUC/MA e UAEFAMA. Formaliza cooperação financeira para manutenção das EFAs.

# AS CONTRIBUIÇÕES DOS CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFA) NA PERSPECTIVA DE SEUS PROTAGONISTAS: O CASO DA ESPANHA

**Dr. Jordi GONZÁLEZ-GARCÍA**
Secretário Geral AIMFR
Professor Universitat de Barcelona
Diretor de Pesquisa Instituto CRIIA
jgonzalez@institutocriia.org

**Dr. Andreu GUTIÉRREZ-SIERRA**
Coordenador de Projetos Instituto CRIIA
Professor Universitat Internacional de Catalunya
agutierrez@institutocriia.org

**Palavras-chave: Alternância; Formação Integral; Desenvolvimento Territorial; Espanha**

Este estudo apresenta os resultados de uma investigação internacional sobre os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), com foco específico na realidade da Espanha. O objetivo foi analisar as contribuições percebidas por ex-alunos, docentes, colaboradores e estudantes em quatro dimensões fundamentais do sistema: a pedagogia da alternância, a associação local, a formação integral e o desenvolvimento territorial (Puig-Calvó, 2006). Metodologicamente, adotou-se uma abordagem quantitativa e descritiva, baseada na aplicação de questionários estruturados em sete seções, validados apenas quando mais de cinco foram respondidas. A amostra foi composta por 20 escolas em diferentes regiões da Espanha, envolvendo 311 ex-alunos, 161 docentes, 87 colaboradores e 695 estudantes (González-García e Gutiérrez-Sierra, 2024). Os dados foram analisados com atenção às limitações da amostra, incluindo a limitação do papel da "Associação Local" pela legislação educativa -o que limita o reconhecimento da sua relevância-, e a possibilidade de respostas influenciadas pela desejabilidade social. Os resultados revelam que o sistema de alternância é altamente valorizado por todos os grupos, sendo reconhecido por articular teoria e prática em ritmos 15/15, integrando escola e empresas e facilitando a inserção laboral. Destaca-se ainda a importância do acompanhamento do aluno e a tutoria pessoal, considerados diferenciais na formação integral, contribuindo para o desenvolvimento humano, técnico e social (González-García, 2020). Quanto às associações locais, identificou-se desconhecimento sobre seu papel, embora sejam apontadas como chave para a sustentabilidade e o vínculo comunitário das escolas (Gimonet, 2007). No que se refere ao desenvolvimento territorial, há consenso de que os CEFFA contribuem positivamente para a criação de emprego, inovação tecnológica e fortalecimento do enraizamento local (Gutiérrez-Sierra, 2023). A pesquisa confirma que cerca de 76,7% dos estudantes encontram emprego ou continuam seus estudos após a formação, mantendo uma taxa de desemprego inferior a 7%, em contraste com índices nacionais mais instáveis. Além disso, aproximadamente 20% dos estudantes retomam sua trajetória educativa graças ao sistema de alternância. Tais resultados evidenciam que os CEFFA não apenas qualificam profissionais competentes, mas também promovem pessoas mais críticas, adaptáveis e socialmente comprometidas. As recomendações incluem: fortalecer a pedagogia da alternância com reforço dos instrumentos, revitalizar a Associação Local, intensificar a formação inicial e contínua de docentes, ampliar a capacitação de colaboradores e garantir maior reconhecimento oficial do sistema. Este estudo, fundamentado em autores como García-Marirrodriga e Puig-Calvó (2022) e Puig-Calvó e Crosas-Roura (2022), contribui para compreender os impactos do modelo CEFFA e sua relevância na educação rural e no desenvolvimento comunitário, reforçando a necessidade de adaptação à evolução aos câmbios constantes da sociedade, às exigências atuais do mercado de trabalho e da legislação educativa.

## REFERÊNCIAS

Crosas-Roura, A. & Puig-Calvó, P. (2022). Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne. Phornesis, 11(1-2), 162-180. https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2022-v11-n1-2--phro06861/1087564ar/

García-Marirrodriga, R. & Puig-Calvó, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR): les quatre piliers des CEFFA. Revue Phronesis, 11(1-2), 181-201. https://doi.org/10.7202/1087565ar

Gimonet, J.C. (2007). Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA. Ed Vozes.

González-García, J. (2020). La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Tesis Doctoral, Universitat de Vic. www.tesisenred.net/handle/10803/670057

González-García, J. & Gutiérrez-Sierra, A. (2024). Las contribuciones del sistema pedagógico de los CEFFA en España desde la perspectiva de sus protagonistas. GIIRA e Instituto CRIIA.

Gutiérrez-Sierra, A. (2023). El rol multifuncional de los formadores de los CEFFA: necesidades de una formación inicial. Tesis Doctoral, Universitat de Vic. http://hdl.handle.net/10854/7574

Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral, Universitat Internacional de Catalunya.

# DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE FORMADORES DOS CENTROS EDUCACIONAIS FAMILIARES DE FORMAÇAO POR ALTERNÂNCIA (CEFFA): RUMO A UMA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA MAIS EFICAZ

**Dr. Andreu GUTIÉRREZ-SIERRA**
Coordenador de Projetos Instituto CRIIA
Professor associado Universitat Internacional de Catalunya
agutierrez@institutocriia.org

**Dr. Jordi GONZÁLEZ-GARCÍA**
**Secretário Geral AIMFR**
Professor Universitat de Barcelona
Diretor de Pesquisa Instituto CRIIA
jgonzalez@institutocriia.org

**Palavras-chave: Formação por alternância; Perfil multifuncional; Formação de formadores; Profissionalização docente; Formação rural.**

O sistema pedagógico da alternância teve um impacto significativo no desenvolvimento de comunidades rurais e territórios desfavorecidos por quase 90 anos. Este sistema, entre outros aspectos, integra e conceitua as experiências reais dos alunos em um ritmo de formação em alternância e desenvolve uma formação integral por meio do acompanhamento personalizado dos alunos (Puig-Calvó, 2006). Este sistema tem sido implementado principalmente através dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), formando milhares de alunos que adquiriram ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo assim para a transformação das suas comunidades (García-Marirrodriga & Puig-Calvó, 2011). Este trabalho de investigação tem como objetivo explorar e aprofundar o impacto social e profissional do sistema pedagógico da alternância, centrando-se no papel desempenhado pelos docentes das escolas, denominados monitores, que se encarregam de acompanhar os alunos neste sistema de formação. O objetivo principal desta pesquisa é compreender as dificuldades enfrentadas pelos monitores dos CEFFA em seu trabalho educativo. Com base em uma coleta de dados qualitativos e quantitativos, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, são analisados os problemas que os monitores encontram ao aplicar o sistema de alternância em vários países. O estudo também aborda a formação de monitores e como esse modelo educacional é implementado em diferentes contextos socioculturais. Ao longo da pesquisa, observa-se que muitos monitores carecem de conhecimentos sólidos sobre os princípios teóricos e metodológicos da pedagogia da alternância (Gutiérrez-Sierra & González-García, 2022). Isso causa um ensino desalinhado com as necessidades educacionais dos alunos, que vêm de contextos socioprofissionais específicos (Gutiérrez-Sierra, 2023). Os jovens que constroem seus projetos de vida em seus territórios rurais precisam de uma educação que responda às suas realidades locais. Essa desconexão entre a formação acadêmica dos monitores e as necessidades dos alunos é uma das principais barreiras para o sucesso do sistema (Gutiérrez-Sierra & González-García, 2022). Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a formação dos monitores deve ser mais rigorosa e adaptada às características do sistema da alternância. Identifica-se a necessidade de os monitores compreenderem profundamente os conceitos e métodos da alternância para projetar atividades pedagógicas coerentes e eficazes. Além disso, o estudo destaca a importância da formação continuada dos monitores, especialmente porque seu papel vai além de serem meros educadores: eles devem ser gestores de relacionamento, facilitadores de formação, membros de uma equipe de formadores e mediadores, facilitadores e agentes de mudança em suas comunidades (García-Marirrodriga & Gutiérrez-Sierra, 2019). Como resposta a esses problemas, a profissionalização docente é proposta como a chave do sucesso para enfrentar as dificuldades que os monitores encontram no desenvolvimento de suas funções. A pesquisa propõe um programa de formação inicial de monitores, elaborado especificamente para esse sistema pedagógico. Um programa de formação baseado na formação contínua numa descontinuidade de espaços, tempos, pessoas e coisas (Puig-Calvó, 2006). Um ritmo de formação adequado para que os monitores adquiram as competências necessárias para realizar o seu trabalho com sucesso. Além disso, este modelo de formação é proposto como uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua dos CEFFAs e o fortalecimento do sistema de alternância em geral (Gutiérrez-Sierra, 2023).

## REFERÊNCIAS

García-Marirrodriga, R. y Puig-Calvó, P. (2011). Educación en Alternancia y desarrollo rural. AIMFR y Serviprensa.

García-Marirrodriga, R. y Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. Rev. Bras. Educ. Camp., 4 e7254. http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254

Gutiérrez-Sierra, A. y González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. Phronesis, 11(1-2), p. 75–90. https://www.erudit.org/en/journals/phro/2022-v11-n1-2--phro06861/1087559ar/

Gutiérrez-Sierra, A. (2023). El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. https://www.tesisenred.net/handle/10803/689504#page=1

Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones. Barcelona: Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya. http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410

# A TUTORIA PERSONALIZADA NO SISTEMA PEDAGÓGICO DA ALTERNÂNCI A: IMPACTO, MODALIDADES E DESAFIOS

**Dr. Jordi GONZÁLEZ-GARCÍA**
Secretário Geral AIMFR
Professor Universitat de Barcelona
Diretor de Pesquisa Instituto CRIIA
jgonzalez@institutocriia.org

**Palavras-chave: Formação por Alternância; Acompanhamento; Tutoria Personalizada; Formação Rural; Formação Integral.**

Este estudo tem como objetivo analisar a importância e o impacto da tutoria personalizada no Sistema Pedagógico da Alternância, aprofundando as modalidades, definições, resultados e efeitos desse elemento educativo em diferentes contextos nacionais e institucionais. A investigação parte da constatação de que a tutoria é um dispositivo fundamental na formação integral dos estudantes, constituindo um espaço de diálogo, acompanhamento e proximidade entre educadores e jovens, indo além do mero suporte acadêmico e abrangendo dimensões humanas, sociais e profissionais. O objetivo central foi verificar até que ponto a tutoria exerce impacto significativo nos valores, nas atitudes e no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, ao mesmo tempo em que se buscou identificar as dificuldades e limitações que afetam sua aplicação adequada. A metodologia utilizada foi mista, combinando uma revisão bibliográfica prévia com entrevistas qualitativas realizadas com cinco especialistas e a aplicação de questionários quantitativos a mais de cem ex-alunos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), possibilitando uma análise aprofundada da percepção de diferentes atores do processo educativo. O marco teórico apoia-se em autores que destacam a complexidade das relações de acompanhamento em educação (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004), a centralidade da personalização no aprendizado (Coll, 2015; Morin, 1999) e a importância do vínculo humano no processo de alternância, que integra escola, família e comunidade (Gimonet, 1984; Puig-Calvó, 2006). Também se dialoga com a reflexão terminológica sobre tutoria e monitoria, que reforça a necessidade de clareza conceitual neste campo (Bédouret, 2003). A análise é ainda enriquecida pela teoria da mentoria, entendida como processo dinâmico em fases de desenvolvimento da relação educativa (Kram, 1983). Os resultados confirmam que a tutoria personalizada exerce impacto significativo em três dimensões fundamentais: no âmbito acadêmico, favorece o êxito escolar e o desenvolvimento de competências cognitivas; no âmbito humano, fortalece valores como autonomia, responsabilidade e solidariedade; e no âmbito profissional, facilita a adaptação ao mundo do trabalho e estimula a iniciativa empreendedora (González-García e Gagnon, 2019). Contudo, a pesquisa também evidencia dificuldades para sua correta aplicação, relacionadas à falta de flexibilidade dos sistemas educativos e institucionais, bem como à insuficiente preparação pedagógica e relacional dos formadores, o que limita a inovação e o alcance holístico da prática (Bédouret, 2003; Le Bouëdec, 2001). Nesse sentido, ressalta-se que a atitude dos tutores é determinante para a qualidade da relação estabelecida, e que a formação contínua dos formadores é condição essencial para que a tutoria não se restrinja ao sucesso acadêmico, mas seja capaz de integrar as dimensões humanas e profissionais da formação (Paul, 2004; Coll, 2015). Além disso, a Alternância, ao articular teoria e prática, exige que os tutores possuam competências para interpretar a realidade social e comunitária, ajudando os jovens a desenvolverem sentido crítico e compromisso com o meio em que vivem (Gimonet, 1984; Puig-Calvó, 2006). Conclui-se que a tutoria personalizada, entendida como relação educativa que articula escuta, diálogo e acompanhamento próximo, constitui peça central do Sistema Pedagógico da Alternância. Sua eficácia depende da qualidade da relação entre tutor e estudante, da valorização institucional dessa função e do investimento em formação específica para os educadores. Apenas por meio desse esforço conjunto será possível consolidar uma prática de tutoria com impacto integral, capaz de promover não apenas melhores resultados escolares, mas também cidadãos críticos, solidários e preparados para atuar como agentes de transformação em seus contextos sociais e profissionais.

## REFERÊNCIAS


Bédouret, T. (2003). «Tutorat», «monitorat» en éducation : mises au point terminologiques. En Recherche & Formation, N°43, 2003. Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique, sous la direction de Régine Sirota. p. 115-126.

Coll, C. (2015). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En AAVV., Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015 (capítol 1). Fundació Bofill.

Gimonet, J.-C. (1984). Alternance et relations humaines. Éditions universitaires.

González-García, J. e Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. Revista Brasileira e Educação do Campo(4, e7369). https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369

Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. Academy of Management Journal(26(4)), p. 608-625.

Le Bouëdec, G. (Dir.). (2001). L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ? L'Harmattan.

Morin, E. (1999). La tête bien faite. Éditions du Seuil.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.

Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. Tesis doctoral. http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410

# LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DE JÓVENES RURALES EN EL MOVIMIENTO CEPT (ARGENTINA)

**Moléon Torres, N. Ayelén**
Becaria doctoral y doctoranda en Ciencias Humanas (Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Martín-CONICET, Argentina). Magíster en Psicología Institucional (Universidade Federal do Espirito Santo, Brasil). Especialista en Políticas Públicas para la promoción de la Igualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO/FLACSO, Brasil). Psicóloga y Profesora Universitaria de Psicología (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). nmoleontorres@unsam.edu.ar

**Miano, M. Amalia**
Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Antropología Social y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) e Investigadora Adjunta del CONICET con sede en el Laboratorio de Ciencias Humanas (LICH-UNSAM) y el Instituto para la Inclusión Social. amiano@unsam.edu.ar

**Palabras-Claves: Juventudes Rurales; Participación Comunitaria; Pedagogía de la Alternancia; Etnografía colaborativa.**

Presentamos un estudio etnográfico colaborativo (Heras, 2014; Miano, 2025) realizado en el marco del "Programa Jóvenes y Arraigo en la ruralidad bonaerense", implementado por FACEPT (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total). Esta Federación nuclea en la provincia de Buenos Aires 35 Centros Educativos para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante) y promueve una propuesta de educación por alternancia pública, bajo la modalidad de cogestión. El Programa se propuso generar espacios de participación para jóvenes de los distintos Centros Educativos de forma tal que, a través del trabajo colectivo, realizaran un diagnóstico participativo sobre las políticas públicas vigentes y sus necesidades, y así alcanzar el diseño de estrategias y planes de acción que atendieran sus problemáticas. El Programa es impulsado desde el año 2022 hasta la actualidad. Durante los años 2022 y 2023, nuestro equipo realizó estancias de trabajo de campo en diferentes encuentros en el marco del Programa (4 encuentros con los referentes de la organización del Programa y 5 encuentros de jóvenes rurales de distintos niveles de organización –locales, regionales y provinciales-). A través de la observación participante, se produjeron datos en distintos formatos y registros (notas de campo in situ y retrospectivas, relatorías, audiograbaciones, fotografías y cuadernillos con lenguaje juvenil). Luego de los encuentros, los datos creados con el equipo de investigación fueron compartidos con el Movimiento CEPT. A su vez, se generaron diversas instancias de co-elaboración de interpretaciones y de validación de producciones escritas. Durante el primer año del Programa, mediante herramientas pedagógicas específicas de indagación de su realidad (como entrevistas, planes de búsquedas, encuestas, asambleas), los/as jóvenes definieron sus problemáticas (ver tabla), mientras que en el segundo año, presentaron y ejecutaron planes de acción colectiva para resolverlas. Dentro de los indicios de aprendizajes realizados en el marco de este Programa, encontramos que los y las jóvenes:

- Adquirieron experiencia en la toma de la palabra en grupos de debate reducidos y en encuentros de gran escala que contaron con la presencia de funcionarios públicos.

- Valoraron el programa por ser escuchados, por encontrarse con jóvenes de otras regiones y por conocer formas de resolución a problemáticas que les afectan directamente.

- Interpelaron a sus pares, afirmando que, a pesar de que las condiciones de trabajo rural por contratación o empleabilidad suelen ser injustas, cuentan con un espacio curricular donde pueden crear trabajo, específicamente a través del módulo de proyecto productivo (presentaron experiencias de proyectos productivos rentables creados en el marco del Programa CEPT).

- Interpelaron a los adultos solicitando: la institucionalización de horarios de reunión para el Consejo de Jóvenes, una mayor articulación local entre el Consejo de Jóvenes y el Consejo de Administración y la creación de un Consejo de Jóvenes Federado.

En Miano y Moleón Torres (2024) concluimos que interpretamos un aprendizaje adquirido en torno a la participación al analizar el proceso de transformación que varios de ellos/as experimentaron, específicamente vinculado a las posibilidades de los y las jóvenes de reflexionar sobre sus necesidades y realizar demandas a diversos actores (docentes, consejeros, funcionarios públicos, otros jóvenes).

**Referencias**

HERAS, A. I. Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación - sociedad. Población y Sociedad, v. 21, n. 2, p. 137-150, 2014.

MIANO, M. A. Posicionamientos, producción conjunta de conocimientos y formatos en el enfoque de investigación colaborativa. Encrucijadas. Revista crítica de Ciencias Sociales, v. 25(1), p. 1-19, 2025.

MIANO, M. A.; MOLEÓN TORRES, N. A. De la escucha a la apelación: un análisis sociolingüístico de la explicitación de demandas en espacios de participación de jóvenes rurales. Cadernos de Educação, n. 68, p. 1-24, 2024.

# AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA VIVENCIADA EM UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MONITORES DE ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

**Diego Gonzaga Duarte da Silva**
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Universidade Federal de Viçosa e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, Professor do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola. E-mail de contato: diegoduartegeo@gmail.com.

**Marcelo Loures dos Santos**
Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail para contato: marceloloures@ufop.edu.br.

**Lourdes Helena da Silva**
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora aposentada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail para contato: lhsilvaii@gmail.com.

**Palavras-chave: Monitores de EFAs; Licenciatura em Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Educadores do Campo.**

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) são cursos de formação inicial de professores para atuarem em espaços educativos escolares e/ou na gestão de processos educativos comunitários. Sua expansão deu-se com o avanço de políticas educacionais, chegando a 42 cursos nas Instituições de Ensino Superior do Brasil (Molina, 2015). Este trabalho apresenta pesquisa realizada sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena) e teve como objetivo analisar as avaliações de estudantes sobre a formação por Alternância no curso. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa onde foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com educandos do curso que atuavam como monitores de Escolas Família Agrícola (EFAs) e que possuíam experiência docente com os princípios da Alternância. As entrevistas foram submetidas ao método Análise de Conteúdo de Bardin (1977). No conjunto dos resultados, as análises das avaliações realizadas pelos educandos da Licena viabilizou a identificação de potencialidades e desafios da formação por alternância vivenciada no curso. Enquanto potencialidades, destacaram-se o corpo docente e o ritmo da alternância e, em relação aos desafios, também foram destacados o corpo docente e o ritmo de alternância. Como potencialidades, enquanto a menção ao corpo docente da Licena ressaltou o comprometimento e a formação acadêmica dos educadores do curso; as referências ao ritmo da alternância destacaram que a utilização desta dinâmica pedagógica para os sujeitos da pesquisa favoreceu a inserção e a permanência no ensino superior, sem a necessidade de se desvincularem das suas atividades profissionais nestas escolas e de outras atribuições profissionais no âmbito de suas comunidades de origem. Por outro lado, como desafios do processo de formação, enquanto as avaliações relacionadas ao ritmo da alternância do curso destacaram aspectos da periodicidade da organização dos tempos formativos da Licena; as referências ao corpo docente evidenciaram a qualificação dos docentes do curso para uma atuação específica no processo de formação por alternância. Todavia, mesmo que a ausência de experiência anterior dos docentes na alternância constituísse um dos desafios da formação, a maioria dos entrevistados reconheceu que o nível de formação e o empenho dos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas à realidade do campo foram aspectos potencializadores do processo formativo. Em relação as avaliações sobre o ritmo da alternância da Licena, é importante destacar que, além dos monitores de EFAs, o curso é composto por uma diversidade de sujeitos sociais, como agricultores familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, indígenas, quilombolas, dentre outros (Carvalho, 2017). Essa diversidade de sujeitos, culturas e modos de vida no interior do curso colocou para a Licena, dentre outros desafios, a organização de um ritmo de alternância capaz de atender tanto às diferentes realidades de vida e trabalho dos estudantes, quanto à realidade e a dinâmica organizacional da UFV. Desafio este que envolveu esforços constantes de compatibilizações diversas, seja do calendário escolar da graduação; de disponibilidade de hospedagem; de acesso aos restaurantes universitários, laboratórios, salas de aula, museus; dentre outros. Portanto, esforços e empenhos diversos diante da complexidade das realidades socioeconômicas dos estudantes, sobretudo daqueles que atuando como profissionais da educação, especialmente os monitores de EFAs, têm que atender a calendários escolares específicos.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

CARVALHO, J. das G. A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Viçosa, 2017.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 38, n.º 140, p. 587-609, 2017.

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradecemos, também, à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) pelo apoio a participação neste evento.

# O Processo de Expansão da Pedagogia da Alternância de Jaguaré

**Eric de Oliveira**
Mestre em Educação, UFRRJ. Coordenador Administrativo - EFAJ.
Eric.eira.mepes@gmail.com

**Palavras-chave: Expansão; Desenvolvimento; Técnico em Agropecuária; Legislação.**

O CEFFA de Jaguaré nasceu em 1972, através da ação da Diocese de São Mateus, do MEPES e lideranças locais que estavam preocupadas com o êxodo rural, a expansão da agroindústria, principalmente a Aracruz Celulose e com a carência de uma educação para os jovens rurais. As lideranças tinham como meta a conscientização, a promoção e o desenvolvimento do homem e da mulher do meio rural. A alternativa encontrada, na ocasião foi à criação de duas escolas no município de São Mateus, sendo uma em Jaguaré, ainda distrito do município de São Mateus, com o estudo voltado para atender os rapazes e outra no distrito de Nestor Gomes- Km 41, com o Curso de Economia Doméstica para as moças.

É citado no PPP (2023), que o CEFFA de Jaguaré surgiu como alternativa para dar respostas aos problemas socioeconômicos e políticos do meio rural os quais ocasionavam a expulsão dos pequenos e médios proprietários de suas terras. Até o ano de 1990, ela ofereceu o Curso Supletivo de Suplência em Nível de 1º Grau ao mesmo tempo em que a realidade do Município exigia também o curso de 2º Grau na modalidade profissionalizante.

De acordo com Oliveira (2018), a oferta da Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na EFAJ foi uma reivindicação das famílias de agricultores que desejavam uma educação própria e apropriada para continuidade dos estudos dos filhos, com ênfase na meta do desenvolvimento rural sustentável e solidário do campo. Esse anseio se tornou real e está comprovado, na medida em que ao terminar o curso, os estudantes estão exercendo várias atividades no meio agrícola, na extensão rural e dando continuidade aos estudos no mesmo campo da formação.

O processo de luta dos povos organizados do campo trouxe a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, evidenciando o direito de estudar no lugar onde vivem. A consolidação de cursos profissionalizantes nos moldes da educação do campo sinaliza a opção por um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Portanto, a metodologia educativa conhecida como “Pedagogia da Alternância”, adotada pelas EFAs, já consolidada na região, mostra uma importante estratégia para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

O município de Jaguaré possui atualmente três escolas em alternância em nível do Ensino Fundamental nas séries finais, que são mantidas pelo município denominadas públicas, sendo elas: Escola Comunitária Rural Municipal de Japira, Giral e São João Bosco.  A criação dessas Escolas teve por finalidade ampliar o atendimento ao jovem agricultor do município e nos estudos do Curso Técnico em Agropecuário de Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Jaguaré de origem filantrópica. De certa maneira, isso vem ocorrendo, pois cerca de 95% dos estudantes da EFAJ são procedentes dessas escolas. Antes a escola recebia um número grande de estudantes de outros municípios vizinhos, mas devido à expansão da educação do campo no norte do Estado, foram criadas escolas com o Curso Técnico em Agropecuário na mesma modalidade para atender esse público, uma vez que a educação do campo é direito de todos.

Partindo desses pressupostos, Molina (2009) esclarece que a legislação educacional do campo está aliada aos dispositivos da Constituição Federal, e está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei no 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No caput do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de

organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades.

A trajetória do CEFFA de Jaguaré revela a força transformadora da Educação do Campo como prática social, política e emancipatória. Desde sua criação, em 1972, fruto da ação conjunta entre a Diocese de São Mateus, o MEPES e as lideranças locais, a instituição consolidou-se como um espaço de resistência e valorização do homem e da mulher do campo, respondendo aos desafios do êxodo rural e da exclusão social que marcavam a região. A história da EFAJ demonstra que a educação voltada para o meio rural deve nascer das necessidades e potencialidades do próprio território, articulando saberes locais e conhecimentos científicos em prol do desenvolvimento sustentável e solidário. Portanto, compreender a experiência do CEFFA de Jaguaré é compreender a luta histórica dos sujeitos do campo por uma educação libertadora e contextualizada, que reconhece o campo não apenas como espaço de produção, mas como território de vida, cultura e saber. Essa experiência reafirma que a transformação social é possível quando a escola se faz junto com o povo, valorizando sua identidade e construindo caminhos para o futuro com base na solidariedade e na dignidade.

**Referências**


BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 02 de abril de 2018.

MOLINA, Mônica Constagna. Oliveira, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Montenegro, João Lopes de. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: CDES/Sedes, 2009.

OLIVEIRA, Eric de, Da teoria a prática: um estudo sobre o projeto profissional jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica –RJ. 2018.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Jaguaré, 2023.p.119.

# FEIRA DAS ÁREAS DOS CONHECIMENTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE TROCA DE SABERES NO CEFFA DE JAGUARÉ.

**Eric de Oliveira**
Mestre em Educação, UFRRJ. Coordenador Administrativo - EFAJ.
Eric.eira.mepes@gmail.com

**Palavras-chave: Feira de ciências; Integração, Formação Integral;**

A Escola Família Agrícola de Jaguaré oferece em seu currículo, o Itinerário de Formação Técnica e Profissional com o Curso Técnico em Agropecuária, do Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, com jornada escolar em tempo integral e proporciona a formação integral dos e das jovens em função da promoção do desenvolvimento local sustentável, nos aspectos técnico, econômico, social, cultural e ambiental capacitando-os com conhecimentos gerais e habilidades para o exercício de atividades produtivas que são exercidas pelo técnico em agropecuária conforme consta no Projeto Político Pedagógico 2023.

Nos últimos três anos a escola vem desenvolvendo a feira de ciências integradas com as áreas dos conhecimentos onde envolvem os monitores das áreas dos conhecimentos como: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, exatas e agropecuária. As diferentes áreas do conhecimento cumprem papel essencial na formação integral dos estudantes, pois permitem compreender o mundo em sua diversidade e complexidade. A feira é apresentada para toda as escolas do campo no município de Jaguaré, onde a secretaria de educação disponibiliza ônibus para que as escolas possam trazer os estudantes do nono ano, fazendo com que eles conheçam a escola e participe do recrutamento para ingressar nas novas turmas do ano seguinte.

As Ciências Humanas contribuem para a análise crítica da sociedade, da cultura e da história. Por meio delas, é possível compreender as relações sociais, os processos de transformação política e econômica, além de refletir sobre valores éticos e a construção da cidadania (Cerri, 2017). Já as Ciências da Natureza buscam explicar os fenômenos naturais, investigando desde o funcionamento do corpo humano até os processos químicos, físicos e biológicos que sustentam a vida (Chassot, 2018). O campo das Linguagens abrange não apenas o domínio da língua materna e estrangeira, mas também as diferentes formas de expressão, como a arte, a literatura e as tecnologias da comunicação. Nessa área, desenvolvem-se competências comunicativas, criativas e interpretativas, fundamentais para a interação social e para o exercício da cidadania (Rojo, 2012). As Ciências Exatas, por sua vez, oferecem instrumentos para compreender e resolver problemas práticos e teóricos, por meio da matemática, da lógica e da estatística (D'Ambrósio, 2005). Agropecuária constitui uma área estratégica, especialmente em contextos ligados à Educação do Campo. Ela articula saberes técnicos e práticos sobre a produção agrícola e pecuária, conectando ciência, sustentabilidade e desenvolvimento social (Caldart, 2012). Assim, a integração dessas áreas do conhecimento possibilita uma formação mais ampla, crítica e transformadora, preparando os estudantes para compreender e intervir de maneira consciente no mundo.

A feira das áreas dos conhecimentos no CEFFA de Jaguaré constitui um espaço pedagógico que possibilita aos estudantes vivenciarem o processo de investigação científica de forma prática, criativa e interdisciplinar. Mais do que uma simples exposição de trabalhos, ela representa um momento em que a escola promove a curiosidade, a experimentação e a capacidade de formular hipóteses, características fundamentais para a formação do pensamento crítico na Pedagogia da Alternância.

No contexto do CEFFA, a feira de ciências favorece a aprendizagem significativa, na medida em que aproxima os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Ao desenvolver projetos, os estudantes não apenas aplicam conceitos científicos, mas também exercitam competências como cooperação, comunicação, resolução de problemas e responsabilidade social (Demo, 2015). Além disso, trata-se de um espaço que valoriza a autoria e a autonomia discente, estimulando a investiga-

ção como prática formativa (Freire, 1996).

Outro aspecto importante é o caráter social da feira que ao apresentar os resultados de suas pesquisas à comunidade escolar e local, os estudantes ampliam a função social do conhecimento científico, compreendendo-o como instrumento para interpretar e transformar a realidade e nesse sentido, a feira não se limita ao ambiente escolar, mas atua como ponte entre ciência, sociedade e cidadania.

Portanto, a feira das áreas dos conhecimentos deve ser entendida como uma prática educativa inovadora, que integra teoria e prática, promove a interdisciplinaridade e fortalece a formação integral dos estudantes. Quando bem planejada e articulada ao projeto pedagógico da escola, torna-se uma poderosa estratégia de ensino-aprendizagem.

**Referências**

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2005.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Jaguaré, 2023.p.119.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2012.

# DA PRODUÇÃO À REFEIÇÃO: NADA SE PERDE, TUDO SE TRANSFORMA

**Eric de Oliveira**
Mestre em Educação, UFRRJ. Coordenador Administrativo - EFAJ.
Eric.eira.mepes@gmail.com

**Palavras-chave: Formação Integral; Desenvolvimento Sustentável; Produção.**

A Escola Família Agrícola de Jaguaré oferece em seu currículo, o Itinerário de Formação Técnica e Profissional com o Curso Técnico em Agropecuária, do Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, com jornada escolar em tempo integral e proporciona a formação integral dos e das jovens em função da promoção do desenvolvimento local sustentável, nos aspectos técnico, econômico, social, cultural e ambiental capacitando-os com conhecimentos gerais e habilidades para o exercício de atividades produtivas que são exercidas pelo técnico em agropecuária. O setor agropecuário da escola faz parte de um laboratório para as aulas práticas relacionadas ao curso técnico em agropecuária. Todavia, trabalhamos para despertar na realidade agropecuária da escola uma visão agroecológica como alternativa viável para a sustentabilidade do meio ambiente, conforme consta no plano de curso da EFAJ- Escola Família Agrícola de Jaguaré. A ação em escrever o resumo "Da produção à refeição: nada se perde, tudo se transforma", parte do desejo de mostrar para toda comunidade escolar o que desenvolvemos de ação concreta referentes aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) e o cumprimento do nosso plano de curso e o objetivo do curso técnico agropecuária em nossa escola. Essas ações acontecem de forma contínua durante todos o processo de formação dos jovens. As ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, foram estabelecidos pela ONU em 2015, formando uma agenda global com 17 metas a serem alcançadas até 2030. Hoje na EFA de Jaguaré conseguimos atingir seis delas. Elas são importantes porque representam um compromisso coletivo para enfrentar os principais desafios mundiais, como pobreza, fome, desigualdades sociais, degradação ambiental, mudanças climáticas e acesso à educação, saúde e trabalho digno. Em resumo, a importância das ODS está em oferecer um caminho comum para transformar o mundo, construindo sociedades mais justas, inclusivas, sustentáveis e resilientes para as atuais e futuras gerações. O relato "Da produção à refeição: nada se perde, tudo se transforma" acontece em diferentes momentos do ano na escola e vai se estruturando e ganhando corpo conforme o calendário escolar. Esta experiência tem como objetivo compreender e valorizar os processos que envolvem a cadeia alimentar da produção ao consumo, promovendo a consciência sobre sustentabilidade, reaproveitamento de alimentos e práticas responsáveis, de modo a reduzir desperdícios e transformar hábitos em favor do meio ambiente e da qualidade de vida. O relato da experiência em tela, é realizado na Escola Família Agrícola de Jaguaré, utilizando pesquisas bibliográficas, visita enloco, conversas com os professores e estudantes. De acordo com Oliveira 2018, a Pedagogia da Alternância é sistema pedagógico, cujo princípio é a formação integral do jovem em vista do desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projetado por meio do seu Plano de Formação um ser, sujeito de transformação, que assimile a realidade transformando-a, recreando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo. Em interface da formação integral dos nossos estudantes, desenvolvemos ações que vem entrelaçando com os dezessete objetivos que dialogam de forma integrada, abordando desde a promoção da educação de qualidade até a redução das desigualdades, a preservação dos recursos naturais e o fortalecimento de sociedades mais justas e sustentáveis (ONU, 2015).

**Referências**

OLIVEIRA, Eric de, Da teoria a prática: um estudo sobre o projeto profissional jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica –RJ. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/. Acesso em: 21 set. 2025.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Jaguaré,

2023.p.119.

# JÓVENES RURALES Y EMPRENDIMIENTO: APORTES DE LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA EN GUATEMALA

**Ricardo Ixén-Sipac**
MSc. En Innovación Educativa, Universidad Galileo y doctorando en Investigación en Educación, Centro Universitario de Occidente, Universidad de San Carlos de Guatemala. Coordinador de Innovación Educativa em Instituto CRIIA. E-mail: rixen@institutocriia.org, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7648-2833

**Ada Elizabeth Celina Maldonado Ordóñez**
Abogada y notaria, y doctorando en Investigación en Educación, Centro Universitario de Occidente, Universidad de San Carlos de Guatemala. E-mail: cely5maldonado@gmail.com

**Palavras-chave: Formación en alternância, emprendimiento, jóvenes rurales, CEFFA Guatemala.**

El presente trabajo se enmarca en una investigación internacional orientada a analizar los impactos de la formación en alternancia en los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) desde el punto de vista de los egresados, personal pedagógico, colaboradores y estudiantes, aplicado en 14 países. Para este caso, el presente análisis surge con el objetivo de identificar cómo este modelo educativo contribuye al emprendimiento y a la inserción laboral de jóvenes rurales egresados, así como valorar los factores que favorecen o limitan estos procesos especificamente en Guatemala.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo y de alcance exploratorio, ya que se pretendía conocer percepciones, logros y dificultades de los egresados en relación con su experiencia formativa y sus trayectorias laborales posteriores. La técnica principal de recolección de datos fue la encuesta, aplicada mediante un cuestionario electrónico con preguntas semiabiertas. En total, se obtuvieron 239 respuestas de una muestra intencionada de egresados, en un periodo comprendido entre febrero y mayo de 2021. Así mismo, en Guatemala la investigación abarcó dos redes de escuelas, sin embargo, este análisis solo abarca a los 18 Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED- que fueron sujetos de estudio a nivel nacional.

Los resultados reflejan que los egresados valoran de manera positiva la formación recibida, destacando tres dimensiones fundamentales: la adquisición de competencias técnicas vinculadas al ámbito productivo, el fortalecimiento de capacidades académicas que les permitieron continuar estudios superiores o insertarse en empleos cualificados, y el desarrollo de habilidades humanas y sociales necesarias para la vida comunitaria y profesional. Así mismo, sobresale la importancia del sistema de alternancia, caracterizada por un acompañamiento personalizado del profesorado y por la integración constante entre la escuela, la familia y el medio socio-profesional.

Un hallazgo significativo es que cerca del 20% de los participantes manifestó haber puesto en marcha su propia empresa o iniciativa de autoempleo, lo cual constituye un indicador relevante de la capacidad de los CEFFA para fomentar el espíritu emprendedor en territorios rurales. Este dato adquiere especial relevancia en un país donde las oportunidades de empleo formal son limitadas y donde los jóvenes suelen enfrentar barreras estructurales para insertarse en el mercado laboral. Además, la mayoría de los encuestados señaló que los aprendizajes adquiridos durante su formación en alternancia les han permitido adaptarse mejor a las demandas del contexto productivo y comunitario, lo cual refuerza la pertinencia del modelo.

En conclusión, la investigación evidencia que los CEFFA de Guatemala representan una alternativa educativa eficaz y contextualizada para responder a las necesidades de los jóvenes rurales. Su capacidad para articular formación académica, técnica y humana con prácticas en el entorno real contribuye tanto a la empleabilidad como al emprendimiento, favoreciendo procesos de desarrollo sostenible en territorios tradicionalmente desfavorecidos. Estos resultados invitan a seguir profundizando en el estudio comparado de la alternancia en otros países y a considerar políticas educativas que fortalezcan su implementación en contextos rurales.

**Referências**

CONJUVE y UNFPA (2020), Consejo Nacional de la Juventud (CONJUVE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Documento Analítico de Juventudes en Guatemala. CONJUVE - UNFPA.

Gagnon, C., Puig-Calvó, P., González-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., Ixén, R., López, O. H., Cortez, E., Zapata, M., Jarke, J., Durand, J. C., Correa, E., Franco, F., Coiduras, J., Vacca, J. C., Da Cruz Fernandes, F., Crosas-Roura, A., García-Marirrodriga, R. (2023). Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países. Estudio en redacción. Université de Sherbrooke.

García-Macías, M. A., Zerón-Félix, M., y Sánchez-Tovar, Y. (2018). Factores de entornos determinantes del emprendimiento en México. Entramado, 14 (1), 88-103. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/-view/3245/2643

García-Marirrodriga, R., y Puig-Calvó, P. (2011). Educación en Alternancia y Desarrollo Rural. Serviprensa.

García-Marirrodriga, R. y Puig-Calvó, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR): les quatre piliers des CEFFA. Revue Phronesis, Vol. 11, No. 1-2, 181-201. https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087565ar/

González-García, J. (2020). La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de formación por Alternancia. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital Universitat de Vic-Central de Catalunya.

Hidalgo Proaño, L. F. (2014). La Cultura del Emprendimiento y su Formación. Revista Alternativas UCSG, 15 (1), 46-50.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación de Guatemala. (2017). Estrategia para la Juventud Rural del Ministerio de Agricultura Ganadería y Alimentación. Obtenido de: https://www.maga.gob.gt/download/estrategia-juventud.pdf (acceso 14 de septiembre de 2023)

Ovalles-Toledo, L. V., Moreno Freites, Z., Olivares Urbina, M. Á., y Silva Guerra, H. (2018). Habilidades y capacidades del emprendimiento: un estudio bibliométrico. Revista Venezolana de Gerencia, 23 (81), 217-234. Acceso 14 de agosto de 2023, en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29055767013/html/index.html

PNUD (2012). Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud? Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012. PNUD. Obtenido de: https://conjuve.-gob.gt/descargas/indh.pdf (acceso 15 de septiembre de 2023).

USAC-UNESCO-DISOP-AIMFR. (2013). Informe final de la evaluación de los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala. No publicado, pero disponible en: http://aimfr.org/wp-content/uploads/2020/09/Guatemala-Evaluacion-de-los-Centros-de-Alternancia.pdf (acceso 4 de agosto de 2023).

# ARTICULANDO SABERES Y OFICIOS: LA EXPERIENCIA HONDUREÑA DE COMPLEMENTARIEDAD FORMATIVA EN ALTERNANCIA

**Jose Rolando Padilla Salinas**
Ingeniero Agronomo (Universidad Nacional de Agricultura) y Licenciado en Educación (Universidad del Istmo Guatemala), director ejecutivo de la FUNCEFEDH, director de un CEFEDH, jpadillasalinas@yahoo.com

**Ricardo Ixén-Sipac**
MSc. En Innovación Educativa, Universidad Galileo y doctorando en Investigación en Educación, Centro Universitario de Occidente, Universidad de San Carlos de Guatemala. Coordinador de Innovación Educativa em Instituto CRIIA. E-mail: rixen@institutocriia.org, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7648-2833

**Palabras clave: Formación en alternancia; Complementariedad formativa; Emprendimiento; Educación rural; Honduras.**

Este trabajo se enmarca en la investigación internacional orientada a estudiar los impactos de la formación en alternancia en trece países, a través de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) y experiencias afines. En este contexto, se presenta el caso de Honduras como una experiencia significativa que muestra la relevancia de articular formación profesional y académica dentro de un mismo proceso educativo, lo cual ha generado transformaciones positivas en la empleabilidad, el emprendimiento y la continuidad académica de jóvenes rurales.

El objetivo específico de esta comunicación es documentar y analizar la complementariedad formativa que se ha desarrollado en los Centros Familiares Educativos para el Desarrollo de Honduras (CEFEDH), así como identificar los logros alcanzados en términos de inserción laboral, desarrollo emprendedor y proyección educativa.

La experiencia se abordó con un enfoque cualitativo de estudio de caso, complementado con elementos descriptivos. Se sistematizó la trayectoria de los CEFEDH desde 2012, año en que la Fundación de los Centros Familiares para el Desarrollo de Honduras (FUNCEFEDH) impulsó la incorporación de la formación académica como complemento a la formación profesional impartida bajo la rectoría del Instituto de Formación Profesional (INFOP). El análisis incluyó la revisión documental, la recopilación de testimonios de instructores, estudiantes y familias, y la descripción de innovaciones pedagógicas, entre ellas el uso de plataformas digitales como DigitalGrow, en coordinación con INFOP, FUNCEFEDH, AIMFR, Fundación Ondjyla e Instituto CRIIA.

Los resultados evidencian varios avances. En primer lugar, la integración de formación profesional y académica ha permitido optimizar el tiempo de aprendizaje y diversificar las competencias de los egresados, quienes ahora culminan con un bachillerato en Ciencias y Humanidades que les abre la puerta a la universidad. En segundo lugar, la incorporación de herramientas digitales ha fortalecido tanto a estudiantes como a instructores, ofreciendo nuevos recursos metodológicos y fomentando el autoaprendizaje guiado y la disciplina personal. En tercer lugar, se ha extendido el acceso a la pedagogía de la alternancia a un mayor número de jóvenes, promoviendo una educación más inclusiva y pertinente para las comunidades rurales.

Un aspecto innovador es la modalidad híbrida lograda con la plataforma DigitalGrow, que conjuga lo vivencial, lo intelectual y lo virtual, consolidando un modelo pedagógico flexible y adaptado a las demandas del contexto actual. Este esquema ha impulsado la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de gestión de los participantes en su proceso formativo.

Las proyecciones a futuro contemplan ampliar el impacto de esta experiencia a nivel nacional mediante intercambios académicos tanto nacionales e internacionales, el fortalecimiento del bilingüismo, la expansión de la oferta híbrida y el acceso de más jóvenes a los programas de alternancia.

En conclusión, la experiencia hondureña de los CEFEDH demuestra que la complementariedad entre formación profesional y académica, en el marco de la pedagogía de la alternancia y apoyada en herramientas digitales, constituye una estrategia exitosa para potenciar el emprendimiento juvenil, la empleabilidad y el desarrollo sostenible de los territorios rurales.

**Referências**


Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Banco Mundial.

Crosas-Roura, A. (2024). Interacció entre el sistema pedagògic per Alternança i el sistema Dual. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. http://hdl.handle.net/10854/7689

FUNCEFEDH. (s. f.). Documentos. Presentación FUNCEFDH en Brasil. Recuperado el 12 de Julio de 2024, de MEPES: https://www.mepes.org.br/documentos/semint/FUNCEFEDH/PRESENTACION-FUNCEFEDH-BRASIL.pptx

Gagnon, C., Franco Morales, F., Gonzáles-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., & Ixén-Sipac, R. (2025). Las contribuciones de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) desde la perspecttiva de sus protagonistas. Una investigación en 13 países. Guatemala: Serviprensa.

García-Marirrodriga, R. (2009). (Coord.). Educación, juventud y empleo: La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina. UNESCO/Serviprensa.

García-Marirrodriga, R. & Durand, J. C. (2009). Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria. Miño y Dávila.

González-García, J., & García-Marirrodriga, R. (2024). El sistema de formación por alternancia de los CEFFA: una experiencia exitosa. En Sylvia Schmelkes del Valle (coord.) "X Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2023, Memoria Digital" (págs. 294-307). México: Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y Sociedad Española de Pedagogía. Obtenido de https://heyzine.com/flip-book/2af15d08a3.html#page/295

Gimonet, J.-C. (2009). Lograr y Comprender la Pedagogía de la Alternancia de los Centros Educativos Familaires de Formación por Alternancia (CEFFA). Guatemala: Serviprensa.

López Rivas, O. H., Cortez Sic, J. E., Ixén-Sipac, R., Hori Herrera, A., Gonzalez-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., Gagnon, C., & Franco, F., (2024). Las contribuciones del sistema pedagógico de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) en el mundo desde la perspectiva de sus protagonistas (análisis del caso de los CEFEDH en Honduras). Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia (GIIRA) e Instituto CRIIA. Guatemala.

OCDE (2018). Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030. OCDE. Disponible en: https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf (consulta 7 de marzo de 2019).

Puig-Calvó, P. (2006). Los Centros de Formación por Alternancia: Desarrollo de las Personas y de su Medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones. Tesis doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya. http://hdl.handle.net/10803/9345

Puig-Calvó, P., & García-Marirrodriga, R. (s. f.). La Alternancia, un sistema educativo inclusivo en el medio rural: ¿En qué condiciones? Barcelona, Cataluña, España. Recuperado el 19 de Febrero de 2024, de https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5179.pdf

Serén Mancía, M. (2013). Formación por Alternancia en Honduras. Tegucigalpa: INFOP

UNESCO (1999). Technical and Vocational Education. Proceedings of the Second International Congress in Seoul. ED/SVE/TVE UNESCO.

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PRONACAMPO E DE SUAS ALTERAÇÕES (2012-2025)

**Jumara Seraphim Pedruzzi**
Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: jumarapedruzzi@gmail.com

**Palabras-Claves: Educação do Campo; Políticas Públicas; PRONACAMPO**

No presente trabalho busca-se apresentar um projeto de pesquisa, ainda em fase inicial, que objetiva analisar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em suas versões de 2012 e 2025. Quando foi lançado, em 2012, o Programa se encontrava organizado em quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Infraestrutura Física e Tecnológica. Já na reformulação lançada em 2025, passaram-se de quatro para sete os eixos estruturantes, quais sejam: I - Formação; II - Pro-Multi: Escolas Multisseriadas; III - Currículo, Diretrizes e Material Didático; IV - Ação Climática e Agroecologia; V - Monitoramento e Avaliação; VI - Difusão de Saberes e Transversalidades; e VII - Coordenação Federativa. Dessa forma, busca-se, nesta investigação, identificar as similaridades e diferenças, avanços e retrocessos, mudanças e permanências das duas versões do Programa, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada e professores. Pretende-se, ainda, esboçar o Estado da Arte das pesquisas produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFES entre 2012 e 2025, que tratem da Educação do campo, sobretudo no que tange às políticas públicas de formação de professores para este segmento, analisando se, e de que maneira, o PRONACAMPO é contemplado nesta produção acadêmica no recorte temporal assinalado. Como referencial teórico, o estudo se vale de autores que tratam da temática da Educação do Campo, políticas educacionais e formação de professores, sendo os principais deles: Caldart (2009, 2012), Arroyo (2007, 2012), Molina e Hage (2015) e Tafarel e Molina (2012), Ball e Mainardes (2024), entre outros. Metodologicamente falando, o estudo, de caráter qualitativo (Flick, 2004), se baseia nas pesquisas bibliográfica e documental (Gil, 2008), ao analisar os documentos normativos e orientadores do PRONACAMPO nas suas duas versões (2012 e 2025). Ainda no âmbito metodológico, a investigação se propõe construção de um Estado da Arte (Silva, Souza e Vasconcellos, 2020) acerca dos trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFES sobre o tema. Nesse sentido, como resultados, pretende-se compreender as mudanças e similaridades do novo PRONACAMPO em relação a sua versão inicial, e identificar o que vem sendo produzido, no âmbito da UFES, sobre o assunto nos últimos anos. Como posto, a investigação ainda se encontra em sua fase inicial, com o mapeamento e levantamento da legislação, da literatura e da produção acadêmica sobre o assunto. Objetiva-se, ao final do estudo, contribuir para as investigações neste campo de pesquisa, bem como promover a ampliação dos debates sobre as políticas públicas para a formação de professores do campo no estado do Espírito Santo.

**Referências**

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. 477 p.

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

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

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

MOLINA, Mônica Castagna.; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da.; SOUZA, Roberta Teixeira de.; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre, V. 43, n. 3, set. 2020.

TAFAREL, Celi Zulke.; MOLINA, Mônica Castagna. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

# HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (EFACI)

**Leonard Campos Avelar Machado**
Mestre em Agroecologia, Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenador Pedagógico – EFA Cachoeiro de Itapemirim.
leonardcamachado@gmail.com

**Gabriel Sebastião Rocha Bertonceli**
Pós-Graduando em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo. Professor/monitor – EFA Cachoeiro de Itapemirim. gbertonceli@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Ensino; Pedagogia da Alternância; Juventude.**

A Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim (EFACI) está localizada no Distrito de Pacotuba, na Fazenda Experimental Bananal do Norte, gerenciada pelo INCAPER. Desde 2010, a EFACI oferta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com o curso de Técnico em Agropecuária. A fazenda, utilizada como estação de pesquisa e prática pedagógica, dispõe de instalações para animais, área agrícola, alojamentos e sede administrativa. A estrutura da escola possibilita a vivência prática em diversas atividades produtivas, sempre com o olhar voltado para a sustentabilidade e os princípios da agroecologia, que buscam aliar o conhecimento técnico-científico aos saberes tradicionais do campo (EFACI, 2023). A EFACI surgiu como resposta ao anseio das famílias agricultoras por uma educação contextualizada e transformadora, voltada especificamente para os(as) jovens do campo. Seu propósito vai além da formação técnica: busca formar sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, consciente e comprometida com a transformação do meio rural, promovendo a agroecologia como alternativa viável para a produção de alimentos saudáveis, conservação ambiental e fortalecimento da agricultura familiar (EFACI, 2023). De acordo com Caldart (2016), existem cinco razões fundamentais que justificam a inserção da Agroecologia na Educação do Campo, dentro delas a importância da valorização da vida em todas suas esferas; a formação de uma nova geração de camponeses como agentes políticos do campo; e o cumprimento do pilar essencial da Educação do Campo, que consiste na relação entre escola, trabalho e produção. A escola atende jovens de diversos municípios, como Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Alegre, Vargem Alta, Itapemirim, Rio Novo do Sul, Muqui, Guaçuí, Apiacá, Presidente Kennedy, São José do Calçado, além de São João da Barra, no estado do Rio de Janeiro, entre outros (EFACI, 2023). Todos esses territórios compartilham a forte presença da agricultura familiar, base da economia local e espaço fértil para o desenvolvimento de práticas agroecológicas que valorizam os recursos naturais, a biodiversidade, a cultura local e os saberes populares. Nesse contexto, os(as) estudantes da EFACI aprendem a reconhecer a importância do manejo agroecológico, da conservação do solo e da água, da produção orgânica, da policultura e do respeito aos ciclos naturais. Além disso, exploram alternativas sustentáveis como o agroturismo, a produção artesanal e a agroindústria familiar como formas de geração de renda e valorização do território. Os(as) egressos(as) da EFACI recebem o título de Técnico em Agropecuária, com uma formação sólida que os capacita a atuar em diversas frentes: assistência técnica e extensão rural, fiscalização, agroindústrias, gestão de empreendimentos familiares e coletivos, e como agentes de transformação em espaços como o INCAPER, IDAF, secretarias municipais, sindicatos rurais e as próprias Escolas Famílias. Muitos seguem sua formação em cursos superiores como Agronomia, Zootecnia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Administração e Ciências Sociais, sempre com base em uma formação integral, crítica, humanista e agroecológica, em defesa da vida, da natureza e da dignidade no campo. A EFACI, em parceria com o MEPES, reafirma o compromisso com uma educação do campo de qualidade, e com a formação de técnicos(as) que compreendam a totalidade dos processos socioambientais e produtivos. Nesse sentido, propõe-se a reorganizar seu plano de curso de forma integrada, respeitando a Legislação Educacional vigente e os princípios pedagógicos da alternância, articulando os fundamentos científico-tecnológicos do Ensino Médio com os saberes específicos da Agropecuária, sempre atravessados pelos princípios da agroecologia, da justiça social e da soberania alimentar.

**Referências**

CALDART, Roseli Salete. Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida. 2016. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arq/files/GEFHEMP/01_Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf. Acesso em 08 out. 2025.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (EFACI). Plano de Desenvolvimento Institucional. Espírito Santo, 2023.

# TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA NO PLANO DE FORMAÇÃO DAS EFAS

**Leonard Campos Avellar Machado**
Mestre em Agroecologia pelo IFES. Monitor e Coordenador Pedagógico da EFA de Cachoeiro de Itapemirim, MEPES.

**Felipe Junior Mauricio Pomuchenq2**
Doutorando em Educação pela UFES, Professor e Coordenador do Centro de Formação e Reflexão do MEPES. felipe.pomuchenq@mepes.org.br

**Palavras-chave: Agroecologia; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo.**

A agroecologia e a pedagogia da alternância (PA) compartilham uma proposta de transformação social que valorizam os saberes populares, autonomia dos povos e sustentabilidade socioambiental. Assim, a PA propõe superar a lógica escolar tradicional, integrando conhecimentos locais por meio do plano de formação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) (Pomuchenq, 2019). Nesse contexto, a agroecologia atua como fio condutor do processo formativo no curso técnico em agropecuária, articulando práticas sustentáveis, ciência, diversidade, saberes populares e culturais ao longo dos três anos de formação. Essa abordagem dialoga com os cinco níveis da transição agroecológica propostos por Gliessman (2016):

**Nível 1:** Foca na eficiência das práticas convencionais, com redução do uso de insumos caros ou poluentes. Ainda que dependente de insumos externos, busca menor impacto ambiental. Na 1ª série, essa etapa é trabalhada com palestras sobre legislação da terra, tipos de adubos, impactos ambientais e cursos como coleta e análise de solos, integrando o Tema Gerador (T.G.) "O Ser Humano e a Terra".

**Nível 2:** Propõe substituir insumos industriais por práticas mais naturais, como compostagem e rotação de culturas, típicas da agricultura orgânica e biodinâmica. Está presente na 1ª série, com curso de compostagem e palestra sobre adubação orgânica, e na 2ª série, com o T.G. "Saúde", abordando doenças em plantas e animais, uso de caldas naturais, sementes crioulas e os impactos dos agrotóxicos.

**Nível 3:** Redesenha o agroecossistema com base em processos ecológicos, promovendo cultivos múltiplos, agroflorestas e integração lavoura-pecuária. Na 2ª série, destacam-se os cursos de plantas medicinais e propagação vegetal (estaquia, alporquia, enxertia). Na 3ª série, o T.G. "O Clima" inicia com o Projeto Educativo “O Clima e os Seres Vivos”, com palestras sobre mudanças climáticas e zoneamento agroclimático, contribuindo para decisões de manejo adaptado e diversificado.

**Nível 4:** Reforça a relação direta entre produtores e consumidores, promovendo a economia solidária por meio de feiras, mercados locais e cooperativas. Na 3ª série, o plano de formação conecta teoria e prática por meio da pedagogia da alternância. Os estudos sobre produção e comercialização estimulam o protagonismo dos(as) jovens, o valor agregado à produção familiar e o fortalecimento de circuitos curtos de comercialização.

**Nível 5:** Aponta para uma transformação global do sistema alimentar com base na justiça, equidade e restauração ambiental. Propõe uma nova relação ética com a Terra, guiada por princípios agroecológicos e voltada à justiça alimentar e ao combate às mudanças climáticas. Essa perspectiva vai além da técnica, abrangendo dimensões culturais, sociais, políticas e éticas.

Percebemos estes níveis no plano de formação das EFAs do MEPES, a medida que as mediações pedagógicas (Gerke de Jesus, 2011) são desenvolvidas, em que a realidade é revelada e aprofundada, e a partir de uma abordagem crítica e contextualizada, os conteúdos científicos vão sendo aprofundados numa integração com os saberes locais, possibilitando a construção novos saberes. Perpassando pelos temas geradores ao longo do processo formativo no ensino médio profissional por exemplo, é possível que o estudante vá avançando sua concepção de mundo em sociedade. Portanto, a formação integral da EFA vai se constituindo numa perspectiva agroecológica para além das técnicas, mas abordando temas sociais, econômicos, filosóficos, culturais, dentre outros.

**Referências**

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de Professores na pedagogia da alternância. Vitória, ES: GM, 2011.

GLIESSMAN, S. Transforming food systems with agroecology. (Editorial). Agroecology and Sustainable Food Systems, v. 40, n. 3, p. 187-189, 2016.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio. Integração de saberes na educação do campo: olhares a partir da experiência de um Centro Familiar de Formação em Alternância. 2019. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2019.

# ESCOLA FAMÍLIA AGRICOLA DE MARILANDIA: UMA HISTÓRIA FORTALECENDO A MISSÃO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL VOLTADA AO MEIO RURAL.

**Marilia Gaigher**
Graduada em Pedagogia e Ciências Biólogicas-, Coordenadora Pedagógica e Monitora da EFAM. E-mail de contato mariliagaigher30@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da alternância , História e Formação Educacional.**

Municipal de Marilândia, Associações de Agricultores, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e em especial a Igreja Católica, na pessoa do então Bispo da Diocese de Colatina Dom Geraldo Lyrio Rocha, brota da necessidade de uma educação diferenciada e que atendesse as demandas dos agricultores e agricultoras da região.

O período de surgimento desta escola é também um momento histórico, marcado de grandes transformações Políticas, Econômicas e Sociais no Estado Brasileiro, interferindo na permanência dos camponeses em suas propriedades, sendo este também um dos principais motivos de criação desta escola. No ano de 1995, iniciam as primeiras discussões para criação da escola, mas este movimento cria força no ano de 1996 com o envio pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, de dois monitores de seu quadro, que atuaram para que em 1997, a Escola iniciasse suas atividades.

A escola iniciou com sua Associação, sendo esta que administrativa (política e financeiramente) a escola, o que em alguns anos depois, por necessidades financeiras, a Escola passa a fazer parte da Rede MEPES, consolidando este trabalho.

A EFAM funciona em regime de Alternância, onde o estudante passa um período de estudo na escola (sessão escolar), seguido de outro período no espaço comunitário (estadia/sessão meio sócio profissional), desta forma, o estudo é partido da realidade, e o educando não perde seu vínculo com o campo, propiciando que os mesmos cultivem o sentimento de pertença pelo seu meio.

Mesmo estando localizada no centro urbano, a escola é classificada com uma escola do campo, como destaca o decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Estudos de Pomuchenq (2017), sobre a EFA de Marilândia, apontam que, no ano de 2016, cerca de 70% dos estudantes da escola eram residentes no campo, portanto, grande parte dos sujeitos que compõem a escola possuem vínculo com o campo. É válido destacar que em relação aos estudantes oriundos da cidade (30% em 2016), muitos de seus familiares possuem também algum contato com o campo, sendo que muitos residem na cidade, mas é da agropecuária que retiram seu sustento.

Ser uma escola do campo é estar dialogando com a realidade que a cerca, estar envolvida com um novo projeto de sociedade, é possuir uma nova concepção de escola e de educação. “Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital”(Molina & Sá, 2014).

O público atendido é majoritariamente formado por filhos de agricultores familiares, meeiros, assentados, diaristas e pequenos produtores rurais, representando cerca de 70% dos estudantes, mesmo estando localizada em área urbana. A escola é reconhecida como escola do campo pela forte ligação de seus alunos com a agricultura e o meio rural, e pelas criações dentro da escola, pelo cultivo da sua própria horta que é muito conhecida na cidade e valorizada. A missão da Escola Família Agrícola de Marilândia, integrante da Rede MEPES, é desenvolver um projeto educativo que através da Pedagogia da Alternância, integre o ambiente escolar com o meio sócio profissional do educando, realizando atividades em prol do desenvolvimento do campo de forma consciente, ética, respeitando os princípios da vida, favorecendo a construção de conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis à formação, comprometido com o desenvolvimento do meio, garantindo também a sustentabilidade dos recursos produtivos e diversificação das atividades, para que o jovem do campo possa se inserir como sujeito do processo de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. A EFAM está às margens do Rio Doce, no norte do estado do Espírito Santo, sendo uma região predominante da agricultura familiar, e consequentemente de pequenas propriedades. O município ainda é referência na produção de Café Conilon,

possuindo um Centro de Pesquisa sobre esta cultura, pertencente ao Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), uma autarquia do Governo do estado. Vale ressaltar ainda que o município é altamente vinculado à agricultura comercial, sendo prática dos agricultores familiares à utilização de agroquímicos em suas propriedades, além de outras tecnologias de produção que interferem na simbiose do homem com o ambiente.A escola possui uma área de construções com 3.000 m2, sendo uma antiga e histórica construção do município, pois foi onde funcionou um antigo seminário e uma escola estadual. A EFAM possui uma área para a realização de experiências e práticas agropecuárias, e ainda para atividades de esporte e lazer.

Por ser uma escola em alternância, a mesma possui diversos instrumentos que a caracteriza, deixando evidentes suas peculiaridades. O conteúdo do currículo escolar está baseado em temas geradores, sendo estes os promotores do aprofundamento científico das disciplinas, bem como a interligação dos conteúdos entre as disciplinas e áreas do conhecimento. As turmas possuem de dois a três temas geradores por ano, sendo que cada tema possui de um a três Planos de Estudo (PE), sendo este o principal instrumento da escola, o mesmo possibilita que os estudantes investiguem a realidade e tragam os conhecimentos de seu contexto para a escola.

Atualmente a escola atende estudantes além do município de Marilândia, se estendendo ainda à Linhares e Colatina o que demonstra sua importância e significado aos povos do campo e da cidade destes municípios, um processo que vem sendo construído ao longo de seus 28 anos. Composta por 207 alunos com 4 turmas do Ensino fundamental e 3 turmas Ensino Médio integrado ao curso técnico.

**Referências**

Equipe pedagógica da regional dos centros familiares de formação em alternância do espírito santo, AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA; Relatório do II encontro de formação de monitores e monitoras, Rio Bananal/ES, 2003; Arquivos internos da EFA de Marilândia.

Escola Família Agrícola de Marilândia, PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DE APROVAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. Espírito Santo, ES, 2023.

POMUCHENQ, Felipe Junior Mauricio. Integração de saberes na educação do campo: olhares a partir da experiência de um centro familiar de formação em alternância. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, São Mateus, 2019.

MOLINA, Mônica C. e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo.

# A CONTRIBUIÇÃO DA MÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DE CHAPADINHA (NOVA VENÉCIA - ES)

**Alcione Reetz**
Mestre em Educação, UFRRJ. Coordenador Administrativo - EFAJ.
Eric.eira.mepes@gmail.com

**Celso Eulálio de Oliveira Júnior**
Licenciada em História, educadora /monitora no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: alcionereetz@gmail.com

**Josieli Parteli Capaz**
Doutorando em Educação no PPGPE/UFES, educador no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: celsoeulalio@hotmail.com.

**Suzani Gomes de Paula**
Doutoranda em Educação no PPGE/UFES. E-mail: josyelhy@hotmail.com.
Mestranda em Educação Agrícola no PPGEA/UFRRJ. E-mail: efachapadinha@gmail.com

**Elaini Bichi**
Licenciada em Educação do Campo, educadora/monitora no CEFFA de Chapadinha - Mepes. E-mail: efachapadinha@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Raceffaes; Mepes.**

ço metodológico está ancorado na pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007), desenvolvida em articulação com a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise das orientações educativas da Comissão de Cultura e Mística do centro. O Ceffa de Chapadinha está localizado no município de Nova Venécia, região noroeste do Espírito Santo. Contudo, ele recebe estudantes de municípios vizinhos. Sua comunidade escolar é formada majoritariamente por estudantes que vivem no campo ou que possuem forte relação com este território, como os sujeitos que moram em vilas ou distritos rurais (Oliveira Júnior, 2019). Ao analisar estes ambientes, verifica-se que a cultura e a mística camponesa, enquanto expressão da atividade humana, passam por profundas transformações, incorporando e naturalizando características do agronegócio, tentáculo do modo de produção capitalista no campo (Efac, 2025). Essas mudanças podem ser observadas no modo de ser, viver, produzir e consumir desses sujeitos. Ao determinar essas transformações, o agronegócio promove o processo de alienação e desumanização dos sujeitos, distanciando-os de sua produção cultural e tornando-os coisas, mercadorias (Lessa; Tonet, 2011). Diante desse contexto desafiador, o Ceffa encontra na mística uma oportunidade para contrapor a ideologia do modo de produção capitalista, compreendendo-a como uma mediação didático-pedagógica que possibilita "a religação entre os seres, retoma o respeito pela cultura, normas e crenças colocando-os a favor do todo (Raceffaes, 2023, s.p). É por meio da mística "[...] que definimos e motivamos para a luta política, econômica, social e pela agroecologia, que é nossa bandeira de luta, é a utopia..." (Raceffaes, 2023, s.p). No centro, a mística é articulada pela Comissão de Cultura e Mística, sendo uma das abrangências da Associação dos Estudantes (instância política desse coletivo). A sua função é "trabalhar por meio da auto-organização e promover atividades artísticas e culturais para a formação da consciência social e política da coletividade do Ceffa" (Efac, 2025, s.p). Ao desenvolver essas ações, a comissão valoriza a cultura camponesa, celebrando as conquistas dos povos do campo, das águas e das florestas, a relação campo-cidade e as bondades da natureza, como o solo, o fogo, a água, o ar, as sementes e todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, problematiza a relação entre os seres humanos e destes com a natureza, questionando valores que promovem a opressão, reforçam preconceitos, alienação e desumanização dos sujeitos. Apesar de a referida comissão desenvolver atividades direcionadas aos estudantes, ela contribui também para a formação dos educadores/as e das famílias, uma vez que essas atividades são realizadas coletivamente na sessão, nas turmas e nos encontros de formação que envolvem as famílias. Além disso, estimula-se que os estudantes dialoguem no meio familiar-comunitário sobre as atividades realizadas na sessão, sendo a mística um dos principais assuntos. Apesar da riqueza da mística, alguns desafios são encontrados para sua materialização, como a resistência dos estudantes em participar de temáticas que problematizam o agronegócio e valorizam os movimentos sociais do campo. Outro aspecto que destacamos são os limites para ampliar a integração com outras comissões e com as áreas do conhecimento, restringindo o desenvolvimento dessa mediação, muitas vezes, somente à Comissão Cultura e Mística. Muito embora existam limites, o estudo revela que a mística contribui para alcançar a finalidade educativa do Ceffa, estimulando uma postura crítica, ética e solidária na relação entre os seres humanos e destes com a natureza.

**Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6. 2007.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CHAPADINHA – EFAC. A mística em nosso Ceffa: orientações e planejamento. Nova Venécia, 2025. (documento de circulação interna).

REGIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DOS CENTROS DE FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DO ESPÍRITO SANTO – RACEFFAES. Fundamentação da mística. São Gabriel da Palha, 2023. (documento de circulação interna).

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, v. 2, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio de. A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades. 2019, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

# PLANO DE FORMAÇÃO E AGROECOLOGIA: INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Sandro Roberto Araújo Oitaven**
Professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFRRJ.
soitaven@ufrrj.br;

**Eduardo Spitz de Carvalho**
Professor de Agroecologia no CEFFA CEA Rei Alberto I.
eduardospitz@yahoo.com.br;

**Fabiana de Carvalho Dias Araújo**
Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFRRJ.
prof.fabiana.araujo@gmail.com.

**Palavras-chave: Educação do Campo; Plano de Estudo; Mediação Didática; Inter e Transdisciplinaridade**

A pesquisa que gerou este artigo teve origem na investigação entre a relação do Plano de Formação (PF) com o ensino de Agroecologia. O PF é o elemento que orienta o currículo na Pedagogia da Alternância, estrutura a formação dos estudantes, expressa as realidades dos territórios e ancora todas as mediações didáticas da pedagogia. A Agroecologia enquanto ciência e modelo de desenvolvimento para o campo apresenta estratégias e soluções que a torna um dos pilares dos CEFFAs, em consonância com a finalidade "Desenvolvimento do Meio/local". Com isto, os objetivos deste trabalho foram: apresentar o processo de elaboração do PF no Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I; e descrever o ensino de Agroecologia na práxis pedagógica desenvolvida no CEFFA e presente nas mediações didáticas da Pedagogia da Alternância, nos processos de integração curricular, interdisciplinaridades e transdisciplinaridades. O método utilizado foi a pesquisa participante, metodologia que envolve a participação ativa dos sujeitos da pesquisa no processo investigativo. Segundo Brandão e Borges (2007), esta abordagem deve contemplar a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. A metodologia justifica-se pela relação direta dos autores deste trabalho com o processo formativo no CEFFA investigado como docentes da unidade e parceiros na formação. É uma metodologia adotada em projetos e pesquisas da Educação Popular e com compromisso social, político e pedagógico com a comunidade da qual trabalhamos na construção de um saber partilhado e significativo (Paulo e Brandão, 2018). Complementar a metodologia participante e como base para análise dos processos e do diálogo entre a teoria e a prática, foram utilizados aportes bibliográficos de trabalhos acadêmicos sobre a Pedagogia da Alternância. A pesquisa foi desenvolvida no CEFFA CEA Rei Alberto I, na zona rural do município de Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro. O território em que está localizado o CEFFA concentra majoritariamente agricultores familiares e compõe importante polo de produção de hortaliças e frutas do estado do Rio de Janeiro. No entanto, recebe críticas pela intensidade de uso do solo e pelas formas de relação com o meio ambiente e com a saúde coletiva, principalmente pelo uso indiscriminado de agrotóxicos. Esta forma de produção hegemônica no território serrano, que está concentrada principalmente os municípios de Teresópolis, Nova Friburgo e Sumidouro, preocupa os especialistas, pesquisadores e docentes dos diferentes órgãos e institutos de ensino, pesquisa e extensão que atuam no território. Neste sentido, a Agroecologia com todas as suas dimensões se apresenta como proposta de desenvolvimento do meio/local estando presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFFA como modelo de produção a ser desenvolvido pelo curso técnico em agropecuária. Com base neste histórico, a elaboração do Plano de Formação deve garantir os elementos presentes no PPP e as representatividades de toda a comunidade escolar. A partir do PF, são definidos os Eixos e Temas Geradores que são posteriormente pesquisados nos Planos de Estudos. Os resultados sobre as etapas de construção do PF foram sistematizados em tabelas e quadros com os Eixos e Temas Geradores produzidos a partir da escuta coletiva no ano 2022 e que está vigente até o ano presente. Os resultados obtidos da observação e desenvolvimento do ensino da Agroecologia estão sistematizados a partir do "Complexo Agroecológico", projeto que integra o currículo, disciplinas e desenvolve práticas agroecológicas na área de produção do CEFFA. Os resultados e considerações acrescem o debate sobre os modelos pedagógicos diferenciados e proporcionam a reflexão de docentes sobre a integração curricular e o estreitamento entre os conhecimentos acadêmicos, os curriculares e os saberes tradicionais.

**Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, v. 6, n. 1, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido: Paz e Terra, 42.ª edição Rio de Janeiro, 2005.

GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GLIESSMAN, S.R. Agroecologia – processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 15ª edição, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. Revista Panorâmica online, v. 24, 2018.

PEDLOWSKI, M. A. Características e Consequências Sócio-Ambientais da Incorporação de Agroquímicos nos Sistemas Produtivos na Região do Córrego de São Lourenço, Nova Friburgo (RJ). Campos: UENF; 2009.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CEFFA CEA REI ALBERTO I. Nova Friburgo, RJ. 2017/2024.

# O PLANO DE FORMAÇÃO DA EFA DE OLIVÂNIA COMO RESISTÊNCIA E CONTRA-HEGEMONIA

**Andrey Rech de Lara**
Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE/UFES; andrey.rech1@gmail.com

**Janinha Gerke**
Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE/UFES; professorajaninhaufes@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Currículo; Plano de formação**

Este trabalho integra a quarta seção da dissertação do pesquisador e tem como foco a análise do Plano de Formação da Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia, compreendida como espaço de resistência e de produção de alternativas pedagógicas enraizadas na realidade concreta dos sujeitos do campo. O objetivo central é aprofundar a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância (PA) como lócus de resistência à imposição do currículo hegemônico do Estado do Espírito Santo, propondo a inserção dos saberes e fazeres camponeses nas escolas urbanas por meio da construção das mediações pedagógicas próprias da PA da Educação do Campo, valorizando, assim, a práxis dos estudantes e a participação efetivas das famílias na formação educacional dos sujeitos do campo e da cidade. À luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a análise documental evidencia que o currículo não pode ser reduzido a um conjunto de conteúdos a serem transmitidos; pelo contrário, constitui-se, conforme apontam Gramsci (2001) e Saviani (2008), em um espaço de disputa política e cultural, no qual se confrontam projetos societários antagônicos e se delineiam estratégias de hegemonia. Além disso, destacando a especificidade da Pedagogia da Alternância quanto à sua origem histórica e suas mediações pedagógicas, a partir de Granereau (2023); Nosella (2014); Gerke de Jesus (2011, 2018); Caliari (2013); Benísio (2018); Begnami (2019); Gerke (2023). Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma prática pedagógica que rompe com a lógica engessada e neoliberal do currículo oficial, ao articular tempos, espaços e saberes produzidos na escola e na comunidade. Assim, utilizamos em nossa análise o Plano de Formação da EFA de Olivânia, que se materializa como uma proposta de valorização das mediações pedagógicas como os cadernos da realidade, os planos de estudo, as palestras, os cursos, as práticas ativas vinculadas ao trabalho e a elaboração do trabalho final que dialoga com a trajetória escolar de cada estudante, que se apresentam como instrumentos de leitura crítica do mundo e de construção de projetos de vida vinculados às famílias, à comunidade e, sobretudo, ao território; reconhecemos que outras EFAs do MEPES também atuam no mesmo sentido da EFA de Olivânia e destacamos a atuação do MEPES em nossa pesquisa, porém, optamos pelo aprofundamento a partir do nosso lócus de pesquisa. A análise também aponta que a experiência da EFA pode inspirar escolas urbanas, sobretudo em contextos de crescente desigualdade e homogeneização curricular, na medida em que oferece possibilidades de mediações pedagógicas mais democráticas, contextualizadas e emancipadoras. Além disso, reforça a importância de compreender o currículo como uma prática social viva, atravessada por disputas e contradições, mas também por potencialidades transformadoras que emergem da práxis educativa. Dessa forma, a pesquisa reafirma a relevância da Educação do Campo como um projeto educativo contra-hegemônico, capaz de fertilizar a educação urbana e propor um diálogo fecundo entre campo e cidade. Como resultados esperados, pretende-se o aprofundamento teórico-metodológico acerca do Plano de Formação da EFA de Olivânia, destacando o potencial dos saberes e fazeres camponeses para fertilizar os currículos das escolas urbanas e contribuir para práticas educativas mais emancipatórias e contextualizadas.

**Referências**

BEGNAMI, João Batista. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BENÍSIO, Joel Duarte. Encontro Coordenações Pedagógicas – ano de 2018. MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. 2018. Piúma-ES-Brasil/ Organizado por Joel Duarte Benísio (org.). Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, 2018.

CALIARI, Rogério. A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo. Vitória: GM editora, 2011.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação e Profissão Docente do Campo. Curitiba/PR: Appris, 2018.

GERKE, Janinha. As Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância. In BEGNAMI, João Batista. BULGRAVE, Thierry. (Orgs.). Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternância. Volume1. Rio Grande do Sul: Pragma, 2023.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEREAU, Abbé. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância. Organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; Revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave; Tradução de Antonio João Mânfio, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

# PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: PROCESSOS DE UMA PRÁXIS DE RE-EXISTÊNCIA

**Maria de Fátima Miguel Ribeiro**
Uma das fundadoras do MST/ES, MST/CE, colaborou no acompanhamento do MST no Piauí e Rio Grande do Norte, atualmente é militante do Setor de Educação do MST. Graduação em Pedagogia e Psicologia, com mestrado em Psicologia Institucional pela UFES e estudante do doutorado em Educação pela UFES.Email: fatimamiri@yahoo.com.br

**Palavras-chave: Escolas de assentamentos do MST-ES. Método da Pedagogia da Alternância.**
**MST. Pedagogia do Movimento.**

Trata-se de estudo de doutorado em andamento, que tematiza a Pedagogia do Movimento nas Escolas de Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Espírito Santo (ES), e sua relação com a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Considerando que o MST em seu processo de luta e conquista por escolas nos assentamentos tem historicamente desenvolvido a Pedagogia da Alternância, originalmente a partir do apoio e solidariedade da EFA de Jaguaré, a pesquisa tem como objetivo analisar nos últimos oito anos (2016-2024), os avanços ou recuos nas práticas da alternância nas escolas de assentamentos e como o Movimento tem ressignificado e desenvolvido essa Pedagogia em suas escolas. Busca também identificar na Pedagogia da Alternância e na Pedagogia do Movimento elementos propulsores de processos de produção da vida e da emancipação humana, bem como as contradições do modelo educacional imposto pelo Estado. O materialismo histórico-dialético fundamenta a leitura da luta histórica e organização dos trabalhadores, sobretudo no campo, em diálogo com Marx e Engels (2009), Caldart (1997) e Freire (1987). A metodologia proposta é a da Investigação-Ação-Participativa (FALS BORDA, 2009), que une pesquisa científica e ação política na produção do conhecimento, baseada na convivência com os Assentamentos da Reforma Agrária Popular, em 10 escolas de Ensino Fundamental anos finais, e entre os participantes na organização das lutas populares. Foram utilizados instrumentos como rodas de conversa, entrevistas, visitas e registros de diário de campo. A pesquisa envolveu a escuta de 168 educadores e 111 educandos do Ensino Fundamental das escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, cujos depoimentos possibilitam afirmar que a Pedagogia do Movimento tem se apropriado de um dos métodos da Pedagogia da Alternância, que é o Plano de Estudo, como guia mestre na proposta de ensino aprendizagem em sua transversalidade com as áreas de conhecimento, utilizando a pesquisa como carro chefe para contextualizar a realidade dos territórios onde as escolas estão inseridas. Toma como hipótese que as escolas de assentamentos no ES vêm ressignificando os instrumentos da Pedagogia da Alternância, frente às ofensivas do Estado neoliberal, e do embate de classes em que se encontra o processo de construção da Pedagogia do Movimento nas escolas do MST, desde a conquista do primeiro assentamento no ES. Os resultados preliminares também nos permitem afirmar que o MST no estado do Espírito Santo bebe de fontes inspiradoras da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido em interface com a Pedagogia da Alternância na consolidação da sua práxis com a Pedagogia do Movimento.

## REFERÊNCIAS


CALDART, R. S. Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais que escola Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FALS Borda, O. Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores. 1985.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º, ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Aldefa).

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, Karl. O capital: crítica à economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

JUSTINO, Erica Fernanda; BEGNAMI, João Batista. Por Alternância na Educação do Campo. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

MOTA NETO, J. C. da. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26 (84). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 – 2001, Rio Grande do Sul, 2005.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 3ª ed., 1985.

KRUPSKAYA, N. K. A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PIZETTA, A. J. Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

# ARTICULAÇÃO SOCIAL EM REDE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGRICULTURA FAMILIAR DE MIMOSO DO SUL

**Ana Cláudia Hebling Meira**
Doutora em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Espírito Santo. Docente e Pesquisadora. ana.meira@ufes.br

**Simone Ferreira Angelo**
Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenadora Pedagógica. simoneferreiraangelo@gmail.com

**Edson Moreno Canchilheri**
Pós-graduado em Gestão Pública Municipal. Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenador Administrativo. canchilheri@gmail.com

**Rafael Antônio dos Santos Zucoloto**
Graduando em Agronomia. Universidade Federal do Espírito Santo. Estudante de Graduação e bolsista no projeto. rafael.zucoloto@edu.ufes.br

**Mônica Benevenuti Leandro**
Estudante no Ensino Médio Integrado com Técnico em Agropecuária. Escola Família Agrícola de Belo Monte. Bolsista no Projeto. Monicabenevenuti9@gmail.com

**Palavras-chave: Associativismo; Agricultura Familiar; Extensão Rural; Desenvolvimento Sustentável; Agroecologia.**

O fortalecimento das organizações sociais rurais, em especial das associações de agricultores familiares, constitui um caminho estratégico para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e solidário nos territórios. No município de Mimoso do Sul (ES), a realização do 1º Encontro das Associações Rurais, em 2019, evidenciou a necessidade de formação de lideranças capazes de dinamizar processos de mobilização, gestão e articulação em rede. Nesse contexto, o projeto de extensão universitária Articulação Social em Rede para o Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar de Mimoso do Sul, desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a Escola Família Agrícola de Belo Monte (EFABM), busca responder a essa demanda, contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar na região. O trabalho fundamenta-se em referenciais da sociologia rural e da extensão crítica que destacam a importância do associativismo para a inclusão produtiva e social (MARTINS, 2001; 2002; SILVA, 2001; FERREIRA, 2007). O curso de formação de lideranças, organizado em dez encontros, adota a pedagogia da alternância, articulando momentos de formação com atividades de retorno às comunidades, nas quais os conteúdos discutidos – associativismo, gestão, agroecologia, comercialização, gênero, juventude, meio ambiente e cultura camponesa – são apropriados pelas associações em seus contextos locais. A metodologia inclui ainda elaboração de planos de ação participativos, realização de visitas de estudo e promoção de encontros municipais de associações, de forma a constituir uma rede articulada. Até o momento, foram realizados nove encontros formativos, envolvendo aproximadamente 60 participantes, representantes de 15 associações de agricultores familiares dos municípios de Mimoso do Sul e Muqui. O processo tem favorecido a troca de experiências, a valorização do protagonismo de jovens e mulheres e a mobilização das associações em torno da perspectiva de atuação em rede. Verifica-se, como impactos qualitativos para as associações participantes, uma reflexão sobre como tem ocorrido a participação cidadã no território e a percepção da necessidade de que as associações busquem se organizar coletivamente para melhor acessar e garantir que as políticas públicas para o desenvolvimento territorial rural cheguem efetivamente ao município e contribuam para a transformação da realidade social local. Dentre os desafios encontrados até o presente destacam-se a dificuldade na mobilização social para conseguir e manter frequência dos agricultores familiares ao curso que está em andamento e a falta de recursos para garantir alimentação dos participantes durantes as atividades, visto que a FAPES não permite utilizar recursos para esse fim. Conclui-se que a experiência em andamento aponta para a relevância da articulação social como vetor do desenvolvimento rural sustentável, reforçando a importância da extensão universitária no fortalecimento da agricultura familiar. Ademais, espera-se que o projeto tenha continuidade por meio de outras ações de extensão universitária e, principalmente, pela organização e mobilização da Rede da Agricultura Familiar a ser constituída no Território e que tem o potencial de promover o desenvolvimento rural sustentável e solidário.

**Referências**

FERREIRA, R. de S. Interfaces possíveis entre a política territorial e extensão rural. Cadernos de Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 24, n. 1/3, p. 115-130, jan./dez. 2007.

MARTINS, J. de S. O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, 2001.

MARTINS, S. R. O. Desenvolvimento local: questões conceituais e metodológicas. Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 3, n. 5, p. 51-59, set. 2002.

SILVA, J. G. da. Quem precisa de uma estratégia de desenvolvimento? Brasília, DF: Nead-MDA, 2001.

# EXPERIÊNCIAS DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO POR MEIO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Clara Novaes Assunção**
Graduação em Ciências Biológicas (UFES) e Psicologia (MULTIVIX). Mestrado em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). Técnica Pedagógica da Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola/Sedu. E-mail de contato: Claranovaes.bio@gmail.com

**Clara Novaes Assunção**
Graduação e mestrado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Técnica Pedagógica da Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola/Sesdu. E-mail de contato: jorcyf.jacob@gmail.com.

**Monique Santiago de Carvalho**
Graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Subgerente da Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola/Sedu. E-mail de contato: moniquesantiagodecarvalho@gmail.com

**Palavras-chave: Agroecologia; Políticas Públicas; Identidade Escolar; Legislação; Formação.**

O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências desenvolvidas pela rede estadual do Espírito Santo no fortalecimento da identidade das escolas do campo, evidenciando o papel das Diretrizes Operacionais no fortalecimento da modalidade. A Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais que buscavam garantir o acesso à educação formal aos povos do campo, das águas e da floresta, em seus próprios territórios. Essa política foi reconhecida como modalidade da Educação Básica e respaldada por legislações específicas, como o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No Espírito Santo, a Educação do Campo passou a integrar as normas do Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 3.777 de 2014, superando a exclusividade de referências urbanas nas políticas públicas. A partir da atuação do Comitê de Educação do Campo, formado por movimentos sociais, universidades, órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, foram construídas as bases para as Diretrizes Operacionais, consolidadas pela Resolução CEE-ES nº 6.596 em novembro de 2022. Desde então, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) avançou na implementação dessa normativa, desenvolvendo políticas públicas específicas: organizações curriculares em todas as etapas e modalidades com a inclusão do componente curricular de Ciências Agropecuárias; elaboração de Diretrizes Pedagógicas; encontros com gestores com foco na agroecologia; e formações voltadas a professores, supervisores e diretores da modalidade, além da publicação de materiais formativos; fortalecimento da Pedagogia da Alternância com as Horas Integração. Entre as iniciativas, destacam-se os materiais disponibilizados no site Currículo Sedu-ES: o Campoeduca; o Caderno de Práticas da Educação do Campo; e a Comunidade de Compartilhamento de Práticas. Essa plataforma permite que as equipes escolares socializem práticas exitosas, inspirando outras unidades. Já o Campoeduca reúne uma série de ebooks sobre metodologias e práticas singulares da Educação do Campo, tais como interdisciplinaridade, auto-organização e agroecologia. Apesar dos desafios que ainda marcam a materialização dos princípios da Educação do Campo nas unidades escolares, as ações apontadas reforçam o compromisso da SEDU com o fortalecimento da identidade das escolas do campo.

**Referências:**

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 1 out. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 6.596, de 2022. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 13 dez. 2022. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resoluções_Normativas_2022/res6596.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 3.777, de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/3777-2014/Resolução%20CEE-ES%20Nº.%203.777-2014%20-%20Livros.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

# O CONCEITO DE FAMÍLIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE ACOMPANHAMENTO

**Flaviane Gerhardt**
Graduada em Pedagogia e Ciências Biólogicas-, Coordenadora Pedagógica e Monitora da EFAM. E-mail de contato mariliagaigher30@gmail.com

**Palavras-chave: Caderno de Acompanhamento; Mediação Pedagógica; Família**

Com intuito de promover relações entre família/comunidade e escola, bem como promover uma troca de conhecimentos empíricos e científicos, a Pedagogia da Alternância funciona por meio de mediações pedagógicas. Elas são construídas através de vários materiais e instrumentos didáticos, tendo cada um deles seu papel e sua relevância. (PLANO DE FORMAÇÃO 2022). Referindo-se a nossa pesquisa, trabalhamos com o Caderno de Acompanhamento (C.A), pois em suas construções textuais, quando referente ao assunto família, está sempre arraigado ao formato patriarcal: pai, mãe e filho. Assim, ele não abrange a diversidade familiar da sociedade, consequentemente a de nossos educandos. Esses questionamentos nos demonstram a necessidade de reflexões sobre essa mediação, já que ele "é um dos meios pelo qual a família e a Escola se relacionam na tarefa da formação do alternante. (CALIARI, 2013, p.425). Essa proximidade dialógica entre família e escola, mediada pelo C.A no contexto da Pedagogia da Alternância, requer cautelas em termos referentes à família. Isso, pois, uma concepção prévia pode ser compreendida como exclusões de diferentes tipos de família. Assim, para que a mediação possa ser mais eficiente, ela deve ser respeitosa, considerando as particularidades de conjunturas familiares. Segundo Kaslow (2001), existem nove tipos de família: nuclear, extensa, adotiva temporária ou não, monoparental, homossexual com ou sem filhos, reconstituída após o divórcio e pessoas vivendo juntas por compromisso mútuo; Szymanski (2002), adiciona família mononuclear, fraterna, alternativa, casais e a categoria "outros". Nessas classificações, nos deparamos com o desafio de reformularmos a mediação pedagógica, Caderno de Acompanhamento. A coleta de dados foi realizada através de um questionário contendo duas perguntas, envolvendo os educandos do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Olivânia. Pudemos verificar, na primeira questão, uma pluralidade referente aos integrantes; presença da adoção; base de moradia única ou compartilhada; composições de duas, três ou quatro gerações; casais héteros ou homoafetivos; separação dos pais, madrasta ou padrasto; reconstruções familiares; guarda unilateral; substituição da figura paterna e/ou materna por outros integrantes da família; estudantes com relacionamentos concretizados; entre outras particularidades. Uma vez que "família é uma construção sócio cultural que se transforma, agregando elementos novos, que libera outros e que altera no tempo e no espaço os seus modelos e atitudes..." (FREIRE, 2004, p. 23). No que tange a segunda questão, em que questiona se o C.A atende a realidade familiar, cerca de 36% afirmaram que não atende. Esse percentual possui estruturas familiares diferentes da lógica patriarcal, destacando a lacuna existente entre o C.A e as realidades familiares. Devemos também ressaltar que alguns dados não foram totalmente verídicos, sendo que alguns alunos desejaram transparecer uma realidade irreal. Provavelmente, o objetivo desses indivíduos foram incluir seu núcleo familiar dentro do padrão hegemônico de família e, diretamente, exigido pelo CA. A pesquisa nos permitiu identificar a necessidade de substituir alguns termos descritos nesta mediação, colocando outros capazes de atender as realidades familiares, proporcionando uma educação para a formação de indivíduos críticos e libertos de amarras.

**Referências**

CALIARI, R. A Presença da Família Camponesa na Escola Família Agrícola: O caso de Olivânia. UFES, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KASLOW, F.W. Families and Family Psychology at the Millennium. American Psychologist v. 56, 2001, p. 37 e 46.

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Plano de Formação Ensino Fundamental. Anchieta: 2022.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: Revista Serviço Social e Sociedade n. 71 “Famílias”. Ano XXIII. São Paulo: Cortez, 2002 (pag. 09-25).

# EDUCAÇÃO EM SOLOS E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ARGENTINA

**Maria Clara Estoducto Pinto1**
UFRRJ - Programa de Doutorado Binacional em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária (PPGCTIA), mclaepbio@gmail.com;

**Maria Elizabeth Fernandes Correia2**
Embrapa Agrobiologia, elizabeth.correia@embrapa.br;

**ASSIS, Renato Linhares**
Embrapa Agrobiologia, renato.assis@embrapa.br

**Palavras-chave: Educação do Campo; Agroecologia; Serviços Ecossistêmicos; CEFFA; CEPT.**

A pesquisa faz uma análise da intersecção entre a Educação em Solos e a Pedagogia da Alternância no Brasil e na Argentina, propondo uma abordagem interdisciplinar. A fundamentação teórica do estudo parte da compreensão de que a Educação em Solos deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, integrando aspectos físicos, químicos e biológicos aos fatores sociais, culturais e políticos que impactam o manejo do solo (MUGGLER; PINTO; MACHADO, 2006; OLIVEIRA; MARQUES; PAES, 2017). Além disso, a abordagem dos serviços ecossistêmicos do solo amplia o entendimento dos benefícios diretos e indiretos que os ecossistemas fornecem às comunidades, permitindo práticas sustentáveis e educativas (PRADO et al., 2016). No campo da Agroecologia, autores como Caporal, Costabeber e Paulus (2009), Gliessman (2015) e Altieri (2012) destacam a importância da complexidade ecológica como base para a construção de sistemas agrícolas resilientes. Já a Pedagogia da Alternância, originada na França e consolidada no Brasil e na Argentina, representa uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem, ao integrar os tempos de escola e comunidade e valorizar os saberes populares (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010; NOSELLA, 2007; FROSSARD, 2014). A metodologia da pesquisa envolveu a revisão bibliográfica e bibliométrica, realizada a partir de bases de dados internacionais como Scopus e Web of Science, utilizando o software R para análise estatística de publicações na temática da Educação em Solos, enquanto os dados quantitativos foram organizados em gráficos e tabelas para posterior sistematização. Os resultados bibliométricos evidenciaram um crescimento progressivo das publicações em Educação em Solos, especialmente nos Estados Unidos, Austrália e Polônia, com o Brasil ocupando a 5ª posição em número de artigos, sobretudo a partir da Revista Brasileira de Ciência do Solo. A Argentina, no entanto, ainda não se destaca nesse cenário, o que reforça a relevância de pesquisas que fortaleçam esse campo no país. Em relação à Pedagogia da Alternância, identificou-se que tanto no Brasil quanto na Argentina ela se consolida como uma estratégia de formação de jovens do campo, valorizando os saberes locais, a agricultura familiar e a Agroecologia, embora ainda enfrente desafios relacionados à pressão de modelos agrícolas hegemônicos do agronegócio. Enfatiza-se o papel das Escolas Agrícolas de Pedagogia da Alternância, como os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil e os Centros Educativos para la Producción Total (CEPTs) na Argentina, que desempenham um papel vital na formação de jovens, promovendo a educação voltada para práticas agroecológicas.

Conclui-se que a articulação entre Educação em Solos e Pedagogia da Alternância pode constituir um campo promissor para a Educação do Campo na América Latina ao adotarem uma perspectiva crítica e emancipatória, mas observa que ainda necessitam mais publicações das ações na Argentina e no Brasil. A Pedagogia da Alternância tem sido documentada em diversos estudos de caso sobre CEPTs na Argentina e nos CEFFAs no Brasil, especialmente ligados ao desenvolvimento rural sustentável e formação de jovens rurais. Já a Agroecologia articulada à Alternância possui poucas publicações na Argentina, mas emergem estudos na interface entre ensino agrícola, educação do campo e práticas sustentáveis. Há potencial para pesquisa interdisciplinar que fortaleça esse diálogo entre educação, solo e práticas sustentáveis, abrindo caminho para novas publicações e políticas educativas integradas com o território latinoamericano. O histórico de publicações no tema ao longo dos anos no mundo demonstra que a temática da Educação em Solos está em constante debate e crescimento.

**Referências**

ALTIERI, M. A. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 400p.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade. Brasília: MDA, 2009. 111p.

FROSSARD, A. Pedagogia da Alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e na Argentina (Lobos). 2014. Tese (Doutorado) – UFRRJ, Seropédica, 2014. 171p.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos EFAs no mundo. Belo Horizonte: O Lutador/AIDEFA, 2010, 137p.

GLIESSMAN, S. R. Agroecology: the ecology of sustainable food systems. 3. ed. Boca Raton: CRC Press, 2015, 405p.

MUGGLER, C. C.; PINTO, S. F. A.; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. Revista Brasileira de Ciência do Solo, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 733--740, 2006.

NOSELLA, P. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. Revista da Formação por Alternância, Brasília, ano 2, n. 4, 2007, p. 5-18.

PRADO, R. B. et al. Panorama atual e potencial de aplicação da abordagem dos serviços ecossistêmicos do solo no Brasil. Pesquisa Agropecuária Brasileira, v. 51, n. 9, p. 1021-1038, 2016.

# MELIPONÁRIO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE

**Dagmar de Souza Nery**
Especialista em Educação do Campo, Monitora da EFABM/MEPES.dagmarsnery@gmail.com

**Edson Moreno Canchilheri**
Especialista em Gestão Puplica, Coordenador Administrativo e Monitor da EFABM/MEPES. canchilheri@gmail.com

**Ivan Correa Duarte**
PEstudante da EFABM/MEPES. ivancorreriaduarte@gmail.com

**Simone Ferreira Angelo**
Mestre em Educação, Ensino e Formação dos Professores – UFES.
Coordenadora Pedagógica e Monitora da EFABM/MEPES.
simoneferreiraangelo@gmail.com

**Palavras-chave: Meliponicultura; Educação Ambiental; Pedagogia da Alternância;**

A Escola Família Agrícola de Belo Monte, desde 2008, vem desenvolvendo diversas ações de preservação ambiental, com foco na proteção das águas, florestas, solos e biodiversidade. Em 2023, iniciou-se a discussão sobre a importância da preservação das abelhas nativas sem ferrão, fundamentais para a polinização e manutenção da vida no planeta. A partir de reuniões com professores, estudantes, famílias e comunidade local, consolidou-se o projeto de implantação de um meliponário, em parceria com o Instituto Brasileiro de Apoio ao Desenvolvimento Social e Econômico (IBA) e com o apoio do SICOOB. Em 2025, esse projeto foi inscrito no Prêmio Biguá de Sustentabilidade, sob o tema "Horizontes mais Verdes", com a missão de unir educação, sustentabilidade e desenvolvimento social.

A metodologia adotada envolveu múltiplas etapas. Inicialmente, realizou-se a formação de estudantes e professores, capacitados pelo IBA como Guardiões Tutores. Houve visitas de estudo, como a realizada em Domingos Martins na propriedade do meliponicultor Paulo Gieira, possibilitando a vivência prática da atividade. Posteriormente, ocorreu a implantação do meliponário na própria escola, com aquisição de caixas modelo INPA, enxames de espécies nativas, cera alveolada, suportes e kits para captura. Parte das caixas foi distribuída para famílias de estudantes, ampliando o alcance da ação. Oficinas também foram promovidas, como a de confecção de armadilhas para abelhas, realizada em agosto com a participação da comunidade escolar e de instituições parceiras. Além disso, estabeleceram-se ações pedagógicas contínuas, como palestras, seminários, dias de campo, visitas técnicas e acompanhamento das unidades implantadas. O projeto ainda buscou fortalecer vínculos com associações estaduais e nacionais de meliponicultura, como a AMECAP-ES.

Os resultados obtidos foram expressivos. Foram capacitados 40 participantes entre estudantes, professores e agricultores; implantado o meliponário na escola com 15 caixas e enxames; e expandida a instalação para as famílias, também com 15 unidades. A oficina de armadilhas mobilizou estudantes e famílias, enquanto visitas a instituições de ensino, como o IFES de Santa Teresa, enriqueceram o aprendizado técnico. As metas propostas foram alcançadas, e a atividade consolidou-se como prática pedagógica e produtiva, contribuindo para a formação crítica e sustentável dos jovens. O projeto ainda atingiu escolas municipais e estaduais de Mimoso do Sul, além de comunidades de outros municípios, ampliando seu impacto educacional e social.

Conclui-se que o projeto de meliponicultura na EFA Belo Monte representa uma ação transformadora ao integrar educação ambiental, preservação da biodiversidade e fortalecimento da agricultura familiar. Mais do que produzir mel, própolis e cera, ele promove a conscientização sobre a importância das abelhas para a sobrevivência humana e a sustentabilidade dos ecossistemas. A continuidade do projeto prevê a manutenção e expansão dos meliponários, realização de oficinas e eventos anuais, fortalecimento institucional e consolidação da escola como centro de referência em meliponicultura no Sul do Espírito Santo. Dessa forma, o projeto não apenas gera horizontes mais verdes, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com o futuro.

**Referências**

ESPÍRITO SANTO. Lei Estadual nº 11.077/2019. Dispõe sobre a lista de espécies de ocorrência na região. Vitória: Assembleia Legislativa, 2019.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE BELO MONTE. Relatórios internos de atividades ambientais (2008–2025). Mimoso do Sul, ES, 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO (IBA). Material de formação em meliponicultura. Vitória, ES, 2023.

ASSOCIAÇÃO DE MELIPONICULTORES CAPIXABAS (AMECAP-ES). Documentos institucionais e diretrizes para meliponicultura. Vitória, ES, 2024.

# TURISMO AGROECOLÓGICO

**Luan Cordeiro Bortolotti**
Técnico em Agropecuária, EFABM/MEPES. Agricultor e Guia Turístico.
cordeiroluan273@gmail.com

**Palavras-chave: Turismo agroecológico; Sustentabilidade; Ecoturismo; Agricultura familiar; Desenvolvimento local.**

O presente trabalho, intitulado Turismo Agroecológico, foi desenvolvido como Projeto Profissional do Jovem (PPJ) no âmbito do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Belo Monte, em Mimoso do Sul – ES, e teve como objetivo implantar um espaço de pousada/camping integrado a atividades de ecoturismo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, preservação ambiental e geração de renda local. No contexto geográfico da região de São José das Torres, destacando o potencial turístico da Pedra da Estrela Dalva, localizada no Monumento Natural Estadual Serra das Torres. Pautando-se no crescimento da atividade turística na região, associada à necessidade de promover a conscientização ambiental e aproveitar economicamente as belezas naturais do município. A metodologia do projeto envolveu a escolha da área, situada na propriedade do Sr. Cristiano Bortolotti, com aproximadamente 6 hectares, dos quais 1.457 m² foram destinados ao empreendimento. As etapas metodológicas compreenderam a limpeza e ornamentação da área, reforma de uma antiga casa para transformá-la em chalé/pousada, melhorias na infraestrutura (como instalação elétrica, telhado e banheiros), além da adaptação de trilhas para acesso à Pedra da Estrela Dalva e a uma cachoeira próxima. O projeto contou com planejamento orçamentário estimado em R$ 14.498,00, englobando materiais de construção, mão de obra e insumos diversos. A revisão bibliográfica fundamentou-se em conceitos de agroturismo e ecoturismo, ressaltando o papel dessas práticas na valorização cultural e ambiental, bem como na diversificação econômica da agricultura familiar. Os resultados até o momento são parciais, visto que o empreendimento ainda se encontra em fase de execução. Contudo, observam-se expectativas positivas com o interesse demonstrado por moradores e visitantes que já procuram informações e demonstram intenção de conhecer o espaço, até o momento todos os meses são feitas trilhas com grupos de 10 a 20 pessoas. Assim, o projeto apresenta-se como uma alternativa promissora para integrar práticas de turismo sustentável à realidade rural, aliando conservação ambiental, valorização da agricultura familiar e geração de oportunidades econômicas para a comunidade local.

O Turismo Agroecológico representa não apenas a concretização de um projeto acadêmico, mas também uma perspectiva de futuro profissional. O empreendimento demonstra potencial para se consolidar como fonte de renda principal, além de fortalecer o vínculo com a natureza e a valorização cultural da região. Como perspectivas futuras, o projeto prevê a expansão com a construção de três novos chalés, aumentando a capacidade de hospedagem e diversificação de serviços.

**Referências**

ECYCLE. Agroturismo. Disponível em: https://www.ecycle.com.br/agroturismo/. Acesso em: 3 out. 2025.

ASSIST CARD. O que é Ecoturismo. Disponível em: https://www.assistcard.com/br/o-que-e-ecoturismo. Acesso em: 3 out. 2025.

# COMPOSTAGEM COMO TÉCNOLOGIA SOCIAL E ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA DE JAGUARÉ

**Nina Valéria de Araujo Paixão**
Especialista em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo/IFES. Função: Professora, nina.ambiente@gmail.com

**José Carlos da Silva**
Tecnólogo em Gestão do Agronegócio, Faculdade Espírito-Santense/FAESA. Função: Professor, calsilva@bol.com.br

**Jayme Pinheiro Carvalho**
Licenciado em Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Função: Professor, familiagricolaj@gmail.com

**Palavras-chave: Agroecologia; Educação Ambiental; Pedagogia da Alternância;**

O Centro Familiar de Formação por Alternância de Jaguaré de Jaguaré (CEFFA Jaguaré) é vinculado ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e localiza-se na região Norte do Espírito Santo. Desde 1972, consolida-se como espaço formativo de jovens do campo, sobretudo filhos e filhas de agricultores familiares (OLIVEIRA, 2018). Fundamentado na Pedagogia da Alternância, a instituição articula formação técnica e humana, em consonância com os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, fortalecendo práticas pedagógicas contextualizadas e orientadas à sustentabilidade. Entre 2023 e 2024, foi desenvolvida no CEFFA Jaguaré, uma experiência pedagógica voltada à compostagem, cujo objetivo foi estruturar e implementar três sistemas distintos — em leira, cilindro aerado e composteiras domésticas — voltados ao manejo sustentável dos resíduos orgânicos produzidos na escola. Mais do que um processo produtivo, a compostagem foi concebida como prática pedagógica e de educação ambiental, buscando formar sujeitos críticos e comprometidos com seus territórios. A diversidade de públicos atendidos pela escola, oriundos de comunidades rurais e urbanas, conferiu ao projeto caráter de unidade demonstrativa para diferentes contextos sociais. O projeto envolveu diretamente estudantes da 1ª e 2ª séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no âmbito das disciplinas de Agricultura e Experiências Práticas Agroecológicas. Organizados em grupos por rodízio trimestral, todos tiveram a oportunidade de vivenciar cada modalidade de compostagem. Paralelamente às atividades práticas, realizaram pesquisas bibliográficas sobre gestão de resíduos, microbiologia do composto, nutrientes e fluxos de energia nos agroecossistemas, reforçando a articulação entre teoria e prática, princípio basilar da Pedagogia da Alternância. No aspecto técnico, a compostagem em leira utilizou resíduos da cozinha escolar, palha de café, esterco, aparas de grama e folhas, submetidos a processos de molhagem, revolvimento e peneiramento. O sistema em cilindro aerado, considerado inovador no Espírito Santo, foi construído coletivamente a partir de dois cilindros concêntricos revestidos por tela, possibilitando a aeração contínua sem revolvimento manual. Já as composteiras domésticas, montadas com baldes recicláveis, viabilizaram a produção de composto e de biofertilizante líquido, permitindo a replicação em ambientes familiares. Além disso, o projeto incluiu ações de separação de resíduos inorgânicos e práticas de conscientização ambiental junto à comunidade escolar. Os resultados alcançados foram expressivos. Além da montagem e funcionamento das três estações de compostagem, houve produção contínua de composto orgânico e biofertilizante, assegurando autossustentabilidade nutricional para hortas, viveiros e fruticultura da escola. O impacto da experiência extrapolou a dimensão técnica, destacando-se também pela socialização dos conhecimentos em diferentes espaços, como no Dia Mundial do Meio Ambiente em Jaguaré, ocasião em que estudantes apresentaram maquetes e distribuíram amostras à comunidade; na Feira de Ciências da escola; e em encontros regionais e nacionais sobre compostagem. Tais ações reforçaram o caráter multiplicador da experiência e ampliaram sua visibilidade. Do ponto de vista teórico, a prática dialoga com autores que compreendem a Agroecologia como perspectiva transformadora no campo da educação. Para Molina e Sá (2012), as escolas do campo devem articular formação escolar e compromisso comunitário. Já Leff (2002) apud Guhur e Toná (2012) interpreta o saber agroecológico como possibilidade de construção de um novo paradigma produtivo, pautado em princípios de cuidado com a vida, produção de alimentos saudáveis e fortalecimento da consciência política e organizacional (Via Campesina; MST, 2009 apud Guhu; Tonar, 2012). Assim, ao transformar resíduos da merenda escolar e do ambiente educativo em insumos de qualidade, o CEFFA Jaguaré reafirma sua função social e pedagógica, fortalece a agricultura familiar e promove práti-

cas sustentáveis. A experiência de compostagem consolidou-se como exemplo de integração entre produção agropecuária, educação ambiental e formação cidadã, confirmando a relevância da educação agroecológica como estratégia de enfrentamento aos desafios socioambientais do campo contemporâneo.

**Referências**

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário de educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário de educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, E. de. Da teoria à prática: um estudo sobre o Projeto Profissional Jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré-ES. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

# CURRÍCULO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

**Celso Eulálio de Oliveira Júnior**
Doutorando em Educação no PPGPE/UFES, professor no Centro Familiar de Formação em Alternância de Chapadinha - MEPES/RACEFFAES. E-mail: celsoeulalio@hotmail.com.

**Débora Monteiro do Amaral**
Professora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Docente do PPGPE/UFES. E-mail: deboramdoamaral@gmail.com

**Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Ceffas; Educação do Campo; Raceffaes; Mepes.**

Este projeto de pesquisa objetiva compreender como o pensamento de Paulo Freire pode orientar a (re)elaboração do currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio (EM) nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas) do Norte do estado do Espírito Santo (ES), com vista contrapor a dicotomia entre formação técnica e humanizadora e promover processos educativos críticos e emancipatórios para os sujeitos em formação. O recorte curricular da EPT integrada ao EM nos Ceffas é central nesta pesquisa por representar um direito historicamente negado aos povos do campo, embora garantido pela Constituição Federal de 1988. No ES, dados de 2019 revelam que a população rural entre 18 e 29 anos possui escolaridade média de apenas 10,8 anos (Espírito Santo, 2019), evidenciando o descompasso entre os currículos escolares e as necessidades desses sujeitos. Além disso, o pesquisador, em processo de doutoramento em educação, possui relação estreita com o campo de estudo, sendo egresso da Pedagogia da Alternância e há 15 anos atua como educador/coordenador de curso no Ceffa de Chapadinha, Nova Venécia - ES. A metodologia da pesquisa está ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, buscando desvelar as múltiplas determinações do fenômeno investigado, revelando sua totalidade. A produção dos dados será realizada por meio dos seguintes procedimentos: a) pesquisa participante; b) realização do estado da questão; c) realização de entrevistas semiestruturadas com educadores/as dos centros e outros participantes considerados relevantes para o trabalho; d) Serão utilizados diário de campo e celular para registros dos dados da pesquisa. O referencial teórico se baseia principalmente nas ideias de Paulo Freire (2001); Caldart (2023), Paolo Nosella (2014); Frigotto e Ciavatta (2003), subsidiando a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa documental, que consistirá na consulta aos currículos dos Ceffas. Serão investigados relatórios que expressem os fundamentos e as diretrizes dessa construção, elaborados pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e pela Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes). Constitui ainda a pesquisa documental a legislação vigente, especificamente a Lei 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, e a Resolução nº 3.777 de 2014 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES), que fixa normas para a educação no sistema de ensino do estado e dá outras providências. Os dados produzidos na pesquisa serão interpretados à luz da análise dialética. Com o desenvolvimento da pesquisa, espera-se alcançar os seguintes resultados: a) sistematização do estado da questão do currículo da EPT integrada ao EM nos Ceffas; b) diagnóstico crítico da realidade curricular, evidenciando os desafios, as contradições, potencialidades e possibilidades; e c) produção de diretrizes para (re)construção do currículo, possibilitando repensar a práxis político-pedagógica dessa etapa e modalidade da educação. Ao final da investigação, espera-se produzir, como produto educacional, proposta para (re)organização curricular para os centros, com fundamentação, metodologia e diretrizes para orientar os educadores/as.

**Referências**

CALDART, Roseli Salete. Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade. São Paulo: Expressão Popular, p. 392, 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Instituto Jones dos Santos Neves. Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação. SEEP, Vitória - ES, 2019. 24 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.184 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Revista Trabalho Necessário, v. 1, n. 1, p. 45–60, 2003.

NOSELLA, Paolo. . As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2. reimp. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo).

# A MANIFESTAÇÃO DA AGROECOLOGIA NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Celso Eulálio de Oliveira Júnior**
Doutorando em Educação no PPGPE/UFES, educador no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: celsoeulalio@hotmail.com.

**María Clara Estoducto Pinto**
Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária (PPGCTIA) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, educadora no CEFFA Rei Alberto I (Ibelga). E-mail: mclaepbio@gmail.com.

**Igor Simoni Homem de Carvalho**
Professor de Agroecologia e Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Aila Porto Oliveira**
Educadora /monitora no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: efachapadinha@gmail.com

**João Pedro Ferreira Soto**
Educador /monitor no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: efachapadinha@gmail.com

**Palavras-chave: Meliponicultura; Educação Ambiental; Pedagogia da Alternância;**

Este trabalho objetiva caracterizar a manifestação da Agroecologia nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas) no Norte do estado do Espírito Santo. Para tanto, a metodologia está pautada na pesquisa participante, bibliográfica e documental. A investigação revelou que o paradigma agroecológico, nestes Ceffas, é fruto de um processo histórico-dialético, que se intensifica a partir dos anos 2000, como resposta às contradições provocadas no território pelo agronegócio, tentáculo do modo de produção capitalista para o campo, que promove a degradação das relações sociais e de produção, desumanizando os sujeitos. Diante desse contexto, os Ceffas passaram a adotar a Agroecologia como sua base teórico-metodológica para referenciar sua práxis político-pedagógica no debate da relação seres humanos-natureza, adotando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (Oliveira Júnior, 2019). Esse caráter humanizador da Pedagogia da Alternância possibilita a aproximação com a Agroecologia. Para Caldart et al. (2015), existem razões de natureza ética e de ordem política, de natureza epistemológica e de ordem pedagógica, que se referem aos objetivos formativos mais amplos das escolas vinculadas à Educação do Campo, acrescentando que "tudo que tem importância para a defesa da valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola" (Caldart et al., 2015, p.123). Nessa prospecção, Carmo et al. (2019), propõem que a Agroecologia se ancora na revitalização das questões de responsabilidade, coletividade, participação, produção limpa, proteção e conservação dos recursos naturais, com e para o "bem viver". Caporal (2009) argumenta que é papel da escola agrícola direcionar a aprendizagem não somente para a demanda familiar, mas oportunizar, por meio de parceiros e agentes colaboradores, experiências e vivências voltadas para a disseminação das tecnologias agroecológicas. Nesse contexto, os Ceffas compreendem que seu papel é estimular uma relação ética e solidária entre os seres humanos e, destes, com a natureza (Raceffaes, 2012). Dessa forma, a manifestação da Agroecologia não se limita apenas aos ambientes e atividades relacionadas à produção agropecuária, nem somente ao ambiente da sessão escolar (período em que os estudantes estão na escola), mas perpassa todo o currículo escolar, incluindo o espaço-tempo da estadia (período em que os estudantes estão no meio sócio-familiar/comunitário), envolvendo ação-reflexão-ação que problematizam e valorizam: a manifestação da cultura e da mística camponesa; as questões étnico-raciais e de gênero; saúde e bem-estar coletivo; as bases da economia solidária; o estímulo à saúde e segurança do trabalho; reforma agrária e o direito à cidade; aproximando esse debate do movimento de justiça ambiental, preocupando-se com as gerações de hoje e de amanhã.

**Referências**

CALDART, R.S; STEDILE, M.E.; DAROS, D. Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J.A.; PAULUS, G. Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade. Brasília: 2009. 111 p.

CARMO, M. S.; ANDRADE, E. J.; SILVA, V. R.; COSTA, T. P. Educação em Agroecologia: Práticas pedagógicas e construção de conhecimento na Pedagogia da Alternância na REFAISA. Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil, Bahia. 2019, 404-414.

OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio de. A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades. 2019, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

# A EXPERIÊNCIA DE PLANEJAMENTO E AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA DE CHAPADINHA, NOVA VENÉCIA – ES.

**Celso Eulálio de Oliveira Júnior**
Doutorando em Educação no PPGPE/UFES. Educador /monitor no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: celsoeulalio@hotmail.com.

**Nielsen Alves**
Educador /monitor no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: nielsena01hotmail.com.

**Aleandra Zavarise Belcavello**
Educadora /monitora no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: abelcavello@gmail.com

**Alcione Reetz**
Educadora /monitora no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: alcionereetz@gmail.com

**Jeferson Messias Mondoni**
Educador /monitor no CEFFA de Chapadinha - Mepes/Raceffaes. E-mail: jmmondoni33@hotmail.com

**Área Temática: Agricultura Familiar/Camponesa, gestão associativa e Pedagogia da Alternância.**

**Palavras-chave: Gestão compartilhada; Participação Democrática; Raceffaes; Mepes.**

O debate sobre participação democrática na educação remonta ao século XX, sendo expresso por tendências pedagógicas que defendiam uma formação inclusiva e participativa, como observado, por exemplo, no interior da escola nova. Posteriormente, no contexto da redemocratização brasileira e fortalecimento dos direitos civis, nos anos 1980, intensifica-se o debate sobre a participação dos sujeitos nos processos de formação, proposição e deliberação, incluindo as instituições escolares, construindo a ideia de que a participação da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação ética, transformadora, humanizadora. Nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffas), o debate sobre a participação democrática está presente desde a origem do movimento, sendo expresso pela Raceffaes (2012) como um princípio pedagógico da Pedagogia da Alternância: a gestão compartilhada. Dessa forma, nota-se que a avaliação e o planejamento com o envolvimento dos parceiros da formação (famílias, estudantes e monitores/as) fazem parte da cultura político-pedagógica e administrativa dos Ceffas, assumindo formas diferentes em cada período histórico. Contudo, com o avanço das políticas neoliberais na educação, esse princípio democrático dos Ceffas sofre tensionamentos, sendo provocado a adotar o modelo hegemônico de avaliação e planejamento institucional, que propõe uma visão reducionista e com forte caráter empresarial, gerencialista, aumentando o controle técnico e burocrático do Estado sobre os processos escolares, em detrimento da autonomia pedagógica e comunitária dos Ceffas. Diante desse contexto, este trabalho busca identificar os resultados institucionais obtidos pelo Ceffa de Chapadinha no exercício do PDI 2021-2024. Para tanto, numa abordagem qualitativa, adotamos a pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007), articulando-a com a pesquisa bibliográfica, valendo-se das ideias de Oliveira Júnior; Reetz e Sossai (2020) e Brandalise (2015). Além disso, realizamos também a pesquisa documental, consultando o relatório final de autoavaliação institucional do Ceffa de Chapadinha (Efac, 2025). A pesquisa revela que o referido centro tem conseguido ressignificar o sentido convencional de avaliação e planejamento institucional e desenvolver-se, tanto em aspectos administrativos quanto político-pedagógicos, potencializando metodologias próprias da Pedagogia da Alternância, como as assembleias dos estudantes e das famílias e reuniões das equipes de educadores/as. Dessa forma, segundo a Efac (2025), esses instrumentos trouxeram importantes contribuições para o fortalecimento institucional, por possibilitarem uma reflexão-ação mais sistemática sobre a escola e o estímulo para o planejar e avaliar, com horizontes mais amplos, projetando a evolução da escola. Além disso, verificaram-se outros avanços ao longo deste período, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura da escola, em que, muito embora não estejam finalizadas, foi possível iniciar novas construções e realizar algumas reformas. No campo pedagógico, o destaque foi a melhoria do processo de formação dos educadores/as e dos estudantes, ficando evidente o impacto social, econômico e político da atuação direta do Ceffa em sua abrangência de atuação.

**Referências**

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública : os ( des ) caminhos de uma política educacional Institucional. Educar em Revista, v. n.1, p. 55–74, 2015. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/educar/article/-view/41446/26414>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

DE OLIVEIRA JÚNIOR, Celso Eulálio; REETZ, Alcione; SOSSAI, Laércio Moreira. Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, v. 2, n. 4, 2020.

EFAC – Escola Família Agrícola de Chapadinha. Relatório final de Autoavaliação Institucional – 2021-2024. Nova Venécia, 2025.

# ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA CRIA CURSOS SUPERIORES PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**João Batista Begnami**
Coordenador Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) – jobabe63@gmail.com

**Ricardo Ferreira Vital**
Coordenador Agroecológico da AMEFA - rycardovital@hotmail.com

**Idalino Firmino dos Santos**
Secretário Executivo da AMEFA - idalinofirmino@gmail.com

**Palavras-chave: Formação Superior. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola.**

O presente trabalho tem como objeto de estudo três cursos superiores implantados neste ano de 2025, na Escola Família Agrícola de Natalândia, situada no PA Saco do Rio Preto, região noroeste de Minas Gerais. O objetivo é analisar o funcionamento da Pedagogia da Alternância, as estratégias de organização dos tempos e espaços educativos, as mediações didáticas específicas em curso neste nível de ensino. O trabalho de cunho qualitativo terá como fontes de construção de dados, referências bibliográficas (PPCs) e empíricas, por meio da pesquisa participante, conforme Brandão e Borges (2007) e grupo focal conforme Gatti (2005). Os referenciais teóricos vão se basear, entre outros autores, como como Nosella (2012), Gimonet (2007), Begnami (2019) e Gramsci (2001;1968), Freire (1983). As questões de estudo indagam: como a alternância e suas mediações didáticas funcionam na Faculdade EFAN; quais são as mediações didáticas adotadas? quais os ritmos de alternância adotados que viabilizam acesso e permanência em contextos de trabalhadores em situação de trabalho e de origens em territórios diversos e distantes? A Faculdade EFAN organiza três modalidades de Alternância: semanal, quinzenal e Semestral. A Alternância Semanal atende estudantes mais distantes de todo o território Noroeste de Minas e estrutura-se com aulas presenciais aos sábados. Ao longo da semana, os estudantes alternam entre uma semana com atividades síncronas (aulas on-line em tempo real) e uma semana com atividades no Meio Socioprofissional (MSP). A Alternância Quinzenal atende estudantes de Natalândia e municípios circunvizinhos, mais próximos e estrutura-se em três etapas sucessivas: uma semana de aulas presenciais; uma semana de aulas síncronas e uma semana de atividades no MSP. A Alternância Semestral atende estudantes de todo o Estado de Minas Gerais, de Goiás e do Distrito Federal, principalmente oriundos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Está estruturada com um mês de aulas intensivas presenciais durante todo o mês de janeiro, cinco meses em que são alternadas: semana de aula síncrona com semana de atividade no MSP. As mediações didáticas propostas nesta experiência inicial são: O Plano de Estudo, Visitas de Estudo, Intervenção Externa, AVA, Práticas de Extensão Interdisciplinares, Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso. Tudo isso requer formação da equipe educativa, tempo para planejamento coletivo, disposição para o trabalho em equipe, abertura para relacionar conhecimentos e visão do conhecimento como processo de construção na dialogia dos saberes acadêmicos e populares.

**Referências**


BEGNAMI, J. B. Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante. Revista de Educação Popular, Uberlândia, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina de. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Vol. 2, Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

# EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA.

**Liedson Caetano Monteiro,**
Graduando em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor em formação.
liedson.monteiro@ufv.br

**Palavras-chave: Educação do campo, alternância, formação humana.**

A Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro (EFASB), localizada na comunidade rural de Dom Viçoso, município de Ervália, Minas Gerais, constitui-se como um espaço educativo crítico-reflexivo e de grande relevância para a formação integral dos estudantes que por ela passam. Foi nesse ambiente que tive a oportunidade de cursar parte do meu ensino fundamental II, etapa essa marcada não apenas pela aquisição de conhecimentos formais, mas também pela vivência de experiências significativas que reafirmaram minha identidade pessoal, social e cultural. A escola se destaca por adotar a Pedagogia da Alternância, metodologia que busca permitir aos estudantes articular os saberes construídos em sala de aula com as experiências cotidianas no campo e na família, garantindo sua permanência no meio rural. Essa proposta pedagógica possibilitou que eu desenvolvesse uma aprendizagem conectada à realidade, permitindo a valorização das práticas comunitárias e do trabalho coletivo. Ao transitar entre os momentos de estudo escolar e as atividades familiares, pude fortalecer minha relação com a terra, ressignificar minhas origens e compreender a importância da educação no processo de transformação social. Outro aspecto que merece destaque é o papel dos monitores. Os professores da instituição demonstravam entusiasmo e compromisso em suas práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador. Esse engajamento por parte do corpo docente foi fundamental para despertar em mim o desejo de aprofundar meus estudos e de reconhecer a educação como instrumento de emancipação. No cotidiano escolar, as atividades educativas iam muito além das aulas tradicionais. Havia momentos específicos, como os serões, que se constituíam em espaços de socialização, cultura, educação e lazer. Nesses encontros, eram realizadas dinâmicas, apresentações teatrais, exibições de filmes, gincanas e brincadeiras lúdicas, atividades que estimulavam a criatividade, a interação entre os colegas e o fortalecimento dos laços comunitários. Essas práticas proporcionavam uma formação mais ampla, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, culturais e afetivos. A vivência na Escola Família Agrícola Serra do Bigadeiro, portanto, foi determinante para minha trajetória. Além de consolidar aprendizagens acadêmicas, esse espaço educativo possibilitou uma formação integral, pautada na valorização da cultura local, no respeito ao meio rural e na importância da coletividade. Essa experiência reafirma a relevância das Escolas Famílias Agrícolas como modelos alternativos de educação, capazes de promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a construção de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com sua realidade social. Através das experiências vividas na EFASB me inspirei em cursar a Licenciatura em Educação do Campo Ciências da natureza UFV, Entrar na Licena foi uma forma de dar continuidade em minha formação enquanto sujeito campesino.

**Referências**

CALDART Roseli Salete, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano Gaudêncio Frigotto. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro ▪ São Paulo, 2012. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 10ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 85ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. 15ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

# A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS RURAIS MUNICIPAIS DE JAGUARÉ: A EXPERIÊNCIA DA ALTERNÂNCIA POR VIA PÚBLICA.

**Eliene Cássia dos Santos Pretti**
Especialista em gestão escolar (UFES). Formação do Educador do Campo (FANORTE) e Ensino de Língua Portuguesa (UNIVERSO), gestora da ECORM de Japira, elienepretti@bol.com.br

**Fernanda Segantini Fiorini**
Licenciada em Ciências Biológicas (UFES). Professora de Ciências da ECORM de Giral, nandafiorini98@gmail.com

**Fernanda Placido Rocha**
Especialista em História e Pedagogia. Licenciada em História e Pedagogia. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Jaguaré Setor de Educação do Campo. nandaplacidorocha@hotmail.com

**Grazielli Toneto**
Especialista em Ensino de Ciências (UFES), Bacharel em Engenharia Agrônoma. Licenciada em Pedagogia. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Jaguaré Setor de Educação do Campo. grazi-toneto@hotmail.com

**Jailson Bonna**
Especialista em Educação do Campo (UFES), Formação do Educador do Campo (FANORTE). Licenciado em Pedagogia. Professor de Agropecuária na ECORM de São João Bosco. jailson.agroecologia@hotmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Escolas Comunitárias Rurais; Jaguaré; Movimentos Sociais.**

O presente trabalho tem como objetivo relatar o processo histórico de criação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré (ECORM's), no Espírito Santo, uma experiência educativa que se consolidou a partir da mobilização social e da luta das comunidades camponesas por uma escola que dialogasse com sua realidade. A iniciativa remonta à década de 1980, quando agricultores locais, inspirados pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), passaram a reivindicar uma alternativa de ensino que superasse os limites do modelo urbano e respondesse às necessidades da juventude rural. O contexto da época era marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas no município, incluindo a luta pela terra e a criação de assentamentos, como o do Córrego de Areia. Nesse cenário, a educação foi assumida como uma bandeira de resistência e de permanência das famílias no campo, não poderia ser nos moldes das escolas urbanas ou meramente adaptada a realidade rural. As discussões sobre a criação das escolas comunitárias iniciaram-se em 1985 e foram fortalecidas pelo Movimento de Ação Política (MAP) que organizava as comunidades em torno de pautas sociais e educativas. A metodologia utilizada pelas novas escolas baseou-se na Pedagogia da Alternância, já conhecida pelos agricultores que haviam vivido a experiência das EFAs, em especial a de Jaguaré. Essa pedagogia articula momentos de formação teórica na escola com momentos de vivência prática no meio comunitário, permitindo que os conteúdos dialoguem com a realidade social, econômica, cultural e ambiental do campo. A opção por esse modelo também se justificava pelos desafios enfrentados pelas famílias: muitas não tinham condições de enviar seus filhos para a cidade para continuar os estudos, e os cursos das EFAs eram, em sua maioria, supletivos, voltados apenas para jovens a partir de 14 anos. Assim, a criação das ECORM's surgiu como resposta a uma demanda concreta e urgente da juventude camponesa. Metodologicamente, este trabalho fundamenta-se em pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas com agricultores e lideranças locais, além da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas. Como resultado desse processo coletivo, as primeiras Escolas Comunitárias Rurais no município de Jaguaré foram criadas em 1990, na comunidade de São João Bosco e Córrego do Giral, iniciando suas atividades em um espaço cedido pela igreja enquanto o prédio era construído em regime de mutirão e a participação ativa das famílias. Em seguida, em 1992 foi fundada a ECORM de Japira, ampliando o alcance da proposta. Em todas elas, a mobilização comunitária foi elemento central: reuniões, assembleias e ações políticas foram necessárias para conquistar apoio do poder público e garantir a continuidade do projeto. As famílias desempenharam papel essencial não apenas na construção física das escolas, mas também na consolidação de sua identidade pedagógica. O acompanhamento das atividades dos filhos, a participação em assembleias e a defesa dos princípios da escola do campo demonstraram o engajamento coletivo e o compromisso com a preservação dos valores culturais, sociais e ambientais. Com o tempo, as escolas passaram a dispor de melhores estruturas físicas, reafirmando seu papel como espaços de formação integral. Conclui-se que a experiência das Escolas Comunitárias Rurais do Município de Jaguaré representa um marco na luta pela Educação do Campo, unindo fé, cultura e mobilização social em torno de um projeto emancipatório. As ECORM's consolidaram-se como espaços de resistência e inovação pedagógica, assegurando o direito à educação contextualizada e a permanência da juventude no meio rural. Mais do que um legado histórico, elas se constituem em referência para outras iniciativas de Educação do Campo no Brasil, reafirmando a relevância da Pedagogia da Alternância como caminho para a construção de comunidades mais justas, solidárias e sustentáveis.

**Referências:**

CRUZ, Nelbi Alves da. (2004). Ressignificando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Rural de Jaguaré-ES. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

MOREIRA, Flávio. Formação e práxis dos professores em Escolas Comunitárias-Por uma Pedagogia da Alternância. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

JESUS, Janinha Gerke de, 1975 – Formação de Professores na Pedagogia da Alternância – Vitoria, ES: GM, 2011.

Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré.

# A CULINÁRIA DA PALMEIRA JUÇARA

**Pedro César Bissolatti de Agostini**
Formando Técnico em Agropecuária, EFAAC. pbissolatti@gmail.com

**Prof. Jeferson Casale Tomazeli**
Graduação em Letras – Inglês, São Camilo. Graduação em Letras – Português, IFES. Mestrado em Ensino de Humanidades, IFES.
jefftomazeli@gmail.com

**Palavras-chave: Juçara; Sustentabilidade; Gastronomia; Agroecologia; Conservação;**

O presente trabalho, intitulado A Culinária da Palmeira Juçara, foi desenvolvido no âmbito do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves – MEPES, e tem como propósito central valorizar a palmeira Juçara (Euterpe edulis) como alternativa sustentável de uso, destacando seus aspectos ambientais, culturais, econômicos e gastronômicos. A pesquisa partiu do reconhecimento da exploração predatória do palmito, prática que levou a espécie a figurar entre aquelas ameaçadas de extinção, e buscou apresentar o aproveitamento dos frutos como estratégia viável para conservação da Mata Atlântica e geração de renda em comunidades locais. O estudo teve como objetivos principais desenvolver preparações culinárias inovadoras utilizando a polpa da Juçara, conscientizar sobre o uso sustentável do fruto e evidenciar seu potencial como ingrediente nutritivo e atrativo para o mercado regional. Como metodologia, foi realizada pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Guimarães e Souza (2017), Fernandes et al. (2018), Souza (2014) e Antunes et al. (2024), além de testes práticos de receitas desenvolvidos no município de Rio Novo do Sul – ES, em ambiente doméstico. A metodologia culinária consistiu na execução de sobremesas e doces artesanais, como mousse trufada, palha italiana, bombom de palha italiana e juçara bites, todas elaboradas com aplicação das Boas Práticas de Fabricação (BPF), conforme preconiza a RDC nº 275/2002 da Anvisa. As preparações foram submetidas a análise sensorial informal, envolvendo membros da comunidade, que avaliaram sabor, cor, textura e aceitação geral. Os resultados apontaram boa aceitação dos produtos, com destaque para a coloração roxa intensa, o sabor levemente adstringente da polpa e a versatilidade culinária da juçara. A mousse trufada foi considerada a receita de maior atratividade, enquanto a palha italiana e os bombons mostraram-se alternativas promissoras para comercialização artesanal, evidenciando viabilidade econômica. Observou-se que a utilização da polpa agrega valor à culinária local e amplia as possibilidades de inserção em mercados de alimentos saudáveis, naturais e gourmet, além de potencializar o turismo gastronômico. O trabalho conclui que o fruto da palmeira juçara reúne características ecológicas, nutricionais e sensoriais capazes de aliar conservação ambiental, inovação gastronômica e desenvolvimento socioeconômico sustentável. Ao propor alternativas ao extrativismo do palmito, o projeto contribui para a preservação da biodiversidade da Mata Atlântica, fortalece a identidade cultural regional e incentiva novas práticas de aproveitamento do fruto em contextos familiares e comunitários. Nesse sentido, a valorização da juçara não se limita ao campo da culinária, mas integra dimensões ambientais, sociais e econômicas, mostrando-se uma estratégia eficaz para unir tradição, sustentabilidade e geração de renda.

**Referências**

ANTUNES, Daiana J. P.; MARTINS, Eliane M. F.; COSTA, Nataly A. C. Potencial nutricional dos frutos da palmeira Juçara: o açaí da Mata Atlântica. Portal e-Food, 14 mar. 2024. Disponível em: https://portalefood.com.br/artigos/potencial-nutricional-dos-frutos-da-palmeira-jucara-o-acai-da-mata-atlantica/. Acesso em: 07 mar. 2025.

Cardoso, L. M. (2012). Caracterização química, nutricional e potencial antioxidante da polpa dos frutos de Euterpe edulis Martius e sua avaliação nos fatores de risco e nas lesões ateroscleróticas em camundongos apoE -/-. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Viçosa.

CHAGAS, Germano de Freitas. Manejo florestal comunitário de frutos como estratégia de conservação da palmeira Juçara (Euterpe edulis Mart.). 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Piracicaba. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-16042015-111404/. Acesso em: 26 jun. 2025.

DUTCOSKY, S. D. Análise sensorial de alimentos. 5. ed. Curitiba: Champagnat, 2019.

EMBRAPA Florestas. (2011). Palmeira juçara: importância ecológica, ameaças e alternativas sustentáveis. Colombo: Embrapa.

EMBRAPA FLORESTAS. Juçara (Euterpe edulis M.): importância ecológica e alimentícia. Embrapa Florestas, 13 dez. 2022. Disponível em: https://www.agrolink.com.br/noticias/publicacao-sobre-a-palmeira-jucara-mostra-relevancia-e-beneficios-da-especie_473992.html. Acesso em: 07 mar. 2025.

FERNANDES, Luiz S. et al. (2018). Euterpe edulis: papel ecológico e conservação. In: Ecologia da Mata Atlântica. São Paulo: Editora XYZ.

GALLO, P. H.; GANDARA, F. B.; CATHARINO, E. L. M.; REIS, M. S. A palmeira juçara na Mata Atlântica: biologia, ecologia e conservação. São Paulo: Annablume, 2012.

GUIMARÃES, Lorena Abdalla de Oliveira Prata; SOUZA, Roberta Guimarães de. Palmeira juçara: patrimônio natural da Mata Atlântica no Espírito Santo. Vitória, ES: Incaper, 2017.

IBAMA. (2008). Lista Nacional Oficial de Espécies da Flora Ameaçadas de Extinção. Ministério do Meio Ambiente.

Lorenzi, H., Souza, H. M., Medeiros-Costa, J. T., Cerqueira, L. S. C., Ferreira, E. (2004). Palmeiras brasileiras e exóticas cultivadas. Instituto Plantarum de Estudos da Flora.

MACIEL, Larissa de Oliveira; MOURA, Neusa Fernandes de; LEONARDI, Alex. Cadeia produtiva do açaí juçara na região do litoral norte do Rio Grande do Sul. Revista Teoria e Evidência Econômica, v. 25, n. 52, p. 29–53, fev. 2021.

OLIVEIRA, B. F.; OLIVEIRA, E.; LAZARELLI, H. F.; FARIAS, N. W. Produtores agroecológicos relatam entraves da palmeira juçara (Euterpe edulis) na produção de frutos e polpa no manejo sustentável. Cadernos de Agroecologia, v. 19, n. 1, p. –, nov. 2024.

PEREIRA, Ana R. et al. Aspectos nutricionais e uso gastronômico da polpa de juçara. In: Anais do Congresso Brasileiro de Nutrição, Florianópolis, 2019. p. 314--320.

REIS, M. S.; FANTINI, A. C. A palmeira juçara: importância ecológica, socioeconômica e manejo sustentável. Itajaí: UNIVALI, 2000.

SOUZA, Saulo Eduardo Xavier Franco de. Manejo de Euterpe edulis Mart. para produção de polpa de fruta: subsídios à conservação da biodiversidade e fortalecimento comunitário. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, USP, Piracicaba, 2014.

TEIXEIRA, E.; MEINERT, E. M.; BARBETTA, P. A. Análise sensorial de alimentos. Florianópolis: UFSC, 1987.lk

TROIAN, Letícia Casarotto. Contribuições ao manejo sustentável dos frutos de Euterpe edulis Martius: estrutura populacional, consumo de frutos, variáveis de habitat e conhecimento ecológico local no sul do Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/26603. Acesso em: 26 jun. 2025.

VASCONCELOS, Eliane M. S. et al. Caracterização físico-química e perfil de ácidos graxos da polpa de Euterpe edulis Martius (juçara). Revista Alimentos e Nutrição, v. 31, n. 1, p. 59-66, 2020.

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EFA JACYRA DE PAULA MINIGUITE: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

**Poliana Dias dos Santos**
Licenciada em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias – UNIOESTE; Mestra em Educação Agrícola – UFRRJ
Cursando Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – UFMG; Professora na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo
polianadiassantos@hotmail.com

**Sânia Lopes Bonfim Aniszewski**
Graduada em Geografia – UNIUBE
Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional – UNIVC
Coordenação Administrativa da EFA Jacyra de Paula Miniguite/MEPES
sanya.aniszewski@gmail.com

**Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escolas do Campo; EFA Jacyra de Paula Miniguite**

Esta produção se intitula “A Educação Especial Inclusiva na EFA Jacyra de Paula Miniguite: Análises e Perspectivas”, tem como objetivo refletir sobre a presença e os desafios enfrentados pelos estudantes com deficência na Escola do Campo, especificamente na Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite, a partir de uma perspectiva inclusiva. A educação inclusiva, prevista por lei e assegurada como direito fundamental, ainda enfrenta barreiras significativas no contexto escolar campesino, sobretudo no que diz respeito às condições de acessibilidade, às práticas pedagógicas diferenciadas e ao reconhecimento da diversidade como valor. Nesse sentido, buscou-se compreender como ocorre, ou deixa de ocorrer , a efetivação da inclusão de crianças com deficiência em instituições que atuam no campo. Este trabalho se justifica pela relevância social, educacional e científica que envolve a garantia de direitos às pessoas com deficiência, principalmente em espaços rurais. Embora a legislação brasileira assegure o acesso e a permanência desses estudantes na escola regular, observa-se que a efetivação da inclusão ainda enfrenta diversos entraves, sobretudo nas instituições localizadas em áreas rurais, onde os recursos pedagógicos, tecnológicos e estruturais são mais limitados. As Escolas do Campo, por estarem inseridas em realidades socioeconômicas específicas, muitas vezes apresentam maior dificuldade em implementar práticas inclusivas, seja pela falta de formação continuada dos profissionais da educação, seja pela escassez de políticas públicas direcionadas a esse contexto. Assim, refletir sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola campesina contribui não apenas para identificar os desafios enfrentados, mas também para apontar caminhos que favoreçam uma educação mais equitativa e de qualidade. A relevância do tema também é respaldada por normativas nacionais e internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reafirmam a importância de garantir que as instituições educacionais favoreçam a participação e o aprendizado de todos os estudantes, sem exceções, portanto este estudo repousa sobre a necessidade de compreender os obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação na implementação da inclusão, bem como identificar estratégias efetivas utilizadas no cotidiano escolar. Estudar as ações desenvolvidas na EFA Jacyra de Paula Miniguite permitirá mapear práticas exitosas, dilemas recorrentes e possibilidades de avanço, contribuindo significativamente para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema. O referencial teórico foi construído a partir do diálogo com autores como Minetto (2008) e Alves (2010), que discutem as especificidades da Educação do Campo e os processos de inclusão escolar, além de outros estudiosos que contribuem para a reflexão sobre o tema, como Kassar (2011), que aponta que a limitação de recursos e investimentos reflete-se na oferta de atendimentos muitas vezes restritivos e insuficientes para estudantes com deficiência. Garcia (2008) também assinala tensões presentes no cotidiano escolar, derivadas da dificuldade em consolidar uma política educacional efetivamente inclusiva. A metodologia adotada contemplou a revisão bibliográfica e estudo de caso da EFA Jacyra de Paula Miniguite e suas práticas pedagógicas e políticas que tentam assegurar o direito à educação para estudantes com deficiência possibilitando articular teoria e prática no processo investigativo. Os resultados apontam que, apesar dos avanços legais e dos discursos voltados à promoção da inclusão, ainda há um distanciamento entre o que está garantido em documentos normativos e a realida-

de vivida pelos estudantes com deficiência. As conclusões indicam que a inclusão escolar vem se consolidando de maneira efetiva no acesso à educação regular das escolas públicas, especialmente no contexto das Escolas do Campo, porém ainda enfrenta muitos desafios no campo estrutural, pedagógico e na formação de professores. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes, de formação continuada para professores e de investimentos em infraestrutura que assegurem o direito de todos à educação de qualidade.

**Referência**


AMBONII, Vanderlei. Movimentos Sociais na Educação no Campo. In: SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (org).Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro. – São Carlos, SP: Pedro & João Editoes, 2017. 274 p.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz. (org.). Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (coleção educação contemporânea).

BRASIL, Lei n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CALDART, R. S. (2000). Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola. Editora Vozes.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höber; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial, v. 26, nº 47. RS. set/dez. 2013.

CARVALHO, R. E. (2004) Inclusão: o paradigma do século XXI. Revista Educação Pública, v. 4, n. 16. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/4/16/inclusao-o-paradigma-do-seculo-xxi. Acesso em: 2 jun. 2025.

CARVALHO, R. E. (2004). Inclusão: diferença e construção da escola democrática. São Paulo: Moderna.

Garcia, R. M. C. (2015) Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação. p. 11-24.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GIACONI, C; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. Educação & Realidade, 39(3), 687-705. 2014.

KASPER, Andrea de Aguiar; LOCH, Maria do Valle; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. Revista Educar, Curitiba, n° 31, p. 231-243, 2008. Editora UFPR.

KASSAR, M. C. (2019). Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. Revista Educação Especial, 32, e27, 1–19. Santa Maria – RS. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387/pdf Acesso em: 13 de maio de 2025.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. – 2 ed. – Curitiba: Ibpex, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Vol. 27, nº 72. Campinas, Cad. Cedes, 2007.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA FRENTE AOS AVANÇOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO: O CASO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

**Felipe Junior Mauricio Pomuchenq**
Doutorando em Educação, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, Professor, felipemauricio03@gmail.com

**Débora Monteiro do Amaral**
Doutora em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Professora.
deboramdoamaral@gmail.com

**Palavras-chave: Avaliação, Prática Pedagógica, Plano de Formação, Pedagogia da Alternância**

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa bibliográfica dentro de uma disciplina de um programa de pós-graduação em educação, possui como objetivo, Refletir sobre os impactos das práticas de avaliação externa como estratégia neoliberal de educação, na pedagogia da alternância (PA). Assim, apresenta-se incialmente elementos centrais sobre a PA ao longo da história, discorrendo em seguida sobre o contexto educacional vigente, e os impactos e desafios que os CEFFAs enfrentam nesta ceara.

A pedagogia da alternância, se constitui historicamente a partir da organização das famílias camponesas, e de movimentos sociais do campo, que reivindicavam uma proposta de educação que atendesse aos seus anseios, que fosse articulada com a vida no campo, possibilitando aos jovens, estudar e poder permanecer no seu território. Assim, conforme Begnami e Justino (2023), "A Pedagogia da Alternância representa uma estratégia paradigmática, deste modelo educativo, uma práxis pedagógica orgânica ao contexto de seus sujeitos" (p.55), desta forma, ao se constituir como uma proposta em que o processo educativo esteja vinculada à realidade dos sujeitos, requer refletir e provocar sobre as potencialidades e desafios/problemas destas realidades e intervindo-a. Todo processo educativo na PA vai na contraposição dos modelos tradicionais e neoliberais de educação, e para isso, utiliza-se de um plano de formação específico, com diversas mediações pedagógicas (Gerke de Jesus, 2011), que vão caracterizar esta proposta formativa.

Por outro lado, vemos ao longo do tempo um avanço das políticas neoliberais de educação, sendo o Estado submetido às diretrizes deste sistema, influenciando assim toda agenda política do país, em setores como Economia, Educação, Agricultura, dentre outros. Ao reinar na sociedade, o capitalismo utiliza-se de meios para se perpetuar e garantir o controle social, sendo a educação uma estratégia fundamental em que as escolas são pontos de reprodução do sistema, inculcando a lógica da divisão de classes, a competição, a meritocracia, forçando na sociedade a interpretação de que o Estado é mero prestador de serviços e não garantidor de direitos sociais em uma sociedade desigual (Freitas, 2018, Mészáros, 2008).

Uma das práticas deste sistema são as avaliações de larga escala, que se tornam o horizonte dos educadores e do currículo da escola, que agora deve estar alinhado ao que vai ser aplicado na prova. Elementos como educação contextualizada a realidade do estudante, processos de ensino-aprendizagem que promovam a pesquisa como princípio educativo e adoção de estratégias pedagógicas diversificadas pelos educadores, são agora limitadas e/ou impedidas, afinal, o educador é responsabilizado pois "Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo status quo (Freitas, 2018, p.82)".

No contexto brasileiro, vemos avançar em alguns estados as práticas das avaliações externas nos CEFFAs, justificado muitas vezes como contrapartida da unidade educacional frente ao financiamento público da escola e da busca pela "educação de qualidade". O cenário representa uma encruzilhada que a escolas passam, provocadas pela pressão e tensão em entregar resultados métricos ao Estado, e nesta correlação de forças podem acabar tendenciando em atender as provas, deixando em dúvida como fica o plano de formação da PA, pois parece não ser possível um ponto equilíbrio nessa relação, assim, um lado sai perdendo. Desta forma, temos que refletir como fica a PA, seu currículo, suas mediações pedagógicas ao se submeterem a estes processos de avaliação, visto que não consideram tantos outros elementos da formação propiciada nos CEFFAs, tais como a formação integral, a inserção do estudante no território, a participação da família, o viés agroecológico, a formação crítica contextualizada, reduzindo a escola, a uma prova.

**Referências**

BEGNAMI, João Batista, JUSTINO, Érica . F. Formação por alternância na educação do campo. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de Professores na Pedagogia da Alternância:saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: Editora GM, 2011.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

# CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO: UMA HISTÓRIA DE PRÓL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Felipe Junior Mauricio Pomuchenq**
Doutorando em Educação - UFES, Coordenador do CFR/MEPES. E-mail de contato felipe.pomuchenq@mepes.org.br

**José Claudino Capelini**
Graduado em Sociologia. Agricultor e Professor do CFR/MEPES. capelini@mepes.org.br

**Daniely Furlan Vieira**
Auxiliar Administrativo do CFR/MEPES. danyfurlan0295@gmail.com

**Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia da Alternância; Monitores;**

O presente trabalho tem como objeto de estudo três cursos superiores implantados neste ano de 2025, na Escola Família Agrícola de Natalândia, situada no PA Saco do Rio Preto, região noroeste de Minas Gerais. O objetivo é analisar o funcionamento da Pedagogia da Alternância, as estratégias de organização dos tempos e espaços educativos, as mediações didáticas específicas em curso neste nível de ensino. O trabalho de cunho qualitativo terá como fontes de construção de dados, referências bibliográficas (PPCs) e empíricas, por meio da pesquisa participante, conforme Brandão e Borges (2007) e grupo focal conforme Gatti (2005). Os referenciais teóricos vão se basear, entre outros autores, como como Nosella (2012), Gimonet (2007), Begnami (2019) e Gramsci (2001;1968), Freire (1983). As questões de estudo indagam: como a alternância e suas mediações didáticas funcionam na Faculdade EFAN; quais são as mediações didáticas adotadas? quais os ritmos de alternância adotados que viabilizam acesso e permanência em contextos de trabalhadores em situação de trabalho e de origens em territórios diversos e distantes? A Faculdade EFAN organiza três modalidades de Alternância: semanal, quinzenal e Semestral. A Alternância Semanal atende estudantes mais distantes de todo o território Noroeste de Minas e estrutura-se com aulas presenciais aos sábados. Ao longo da semana, os estudantes alternam entre uma semana com atividades síncronas (aulas on-line em tempo real) e uma semana com atividades no Meio Socioprofissional (MSP). A Alternância Quinzenal atende estudantes de Natalândia e municípios circunvizinhos, mais próximos e estrutura-se em três etapas sucessivas: uma semana de aulas presenciais; uma semana de aulas síncronas e uma semana de atividades no MSP. A Alternância Semestral atende estudantes de todo o Estado de Minas Gerais, de Goiás e do Distrito Federal, principalmente oriundos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Está estruturada com um mês de aulas intensivas presenciais durante todo o mês de janeiro, cinco meses em que são alternadas: semana de aula síncrona com semana de atividade no MSP. As mediações didáticas propostas nesta experiência inicial são: O Plano de Estudo, Visitas de Estudo, Intervenção Externa, AVA, Práticas de Extensão Interdisciplinares, Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso. Tudo isso requer formação da equipe educaDesde a chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil, uma das grandes preocupações era o zelo aos princípios que sustentavam esta proposta formativa, evitando que à medida que ocorresse sua expansão, não se perderia de vista toda história já acumulada a partir de suas práticas e experiências (Nosella, 2012). Desta forma, no contexto do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), se fez necessário a criação de um Centro de Formação e Reflexão (CFR), não apenas com caráter formativo pedagógico, mas que pudesse provocar reflexões sobre cada momento histórico em que as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) viviam. Segundo arquivos históricos do MEPES, bem como de falas de professores como Sérgio Zamberlan (um dos primeiros monitores do MEPES), a história do CFR começa com a ida de 10 educadores para a Itália entre os anos de 1966 e 1968, que vivenciaram uma imersão sobre a experiência da PA no contexto Europeu, e tinham como papel central, retornar do Brasil e contribuir na formação e expansão em solo brasileiro. Assim, em 1971 é criado oficialmente o CFR com o objetivo de "cultivar os princípios filosóficos e pedagógicos da família mepiana e, de promover a formação dos operadores para atuarem nas diversas atividades do MEPES e de instituições parcerias" (Gerke de Jesus, 2011, p.106). A constituição do CFR contribuiu para o processo formativo dos futuros e primeiros monitores da pedagogia da alternância no Brasil, um marco histórico quando falamos de formação de professores do campo, em uma realidade e época em que a educação no contexto campesino sofria total desprezo do Estado. Ao longo da história, o CFR foi protagonista na construção do plano de formação dos monitores, como também das EFAs, asses-

sorando a criação e expansão da pedagogia da alternância no Espírito Santo, no Brasil e na América. O curso de formação inicial na pedagogia da alternância, uma das grandes marcas do CFR, foi sendo construído e reconstruído ao longo do tempo, por momentos foi de longa duração (02 anos), outros de curta duração (emergencial) e desde a década de 1990, vem acontecendo em serviço, a partir de módulos em alternância. Ressalta-se ainda que no início, a formação era munida de todo um preparo didático-pedagógico aos educadores, tanto sobre a alternância como também sobre a prática docente, visto que muitos não tinham formação acadêmica, entretanto, principalmente após a LDB (Lei 9.394/96), a formação dos monitores vem dando foco as questões centrais da pedagogia da alternância. Na atualidade, o CFR está localizado em Piúma, no sul do estado do Espírito Santo, e vem passando por reflexões sobre o seu papel no momento atual, tendo em vista um dos seus princípios que é "Proporcionar elementos de reflexão que possibilitem compreender a realidade em que vivemos, tendo em vista a promoção humana e a sustentabilidade, por meio da Pedagogia da Alternância" (CFR, 2025), e suas ações se materializam a partir do assessoramento as escolas e movimentos parceiros, a busca pelo fortalecimento constante da PA, principalmente através dos momentos formativos por ele articulados, tai como formação inicial, formação por área, formação geral continuada, agroecologia, educação popular, dentre outros. Sua funcionalidade se dá a partir de projetos e parcerias, tais como a UFES, IFES, Governo do Estado, UNEFAB e demais movimentos sociais da Educação do Campo, possibilitando em 2025 por exemplo, o CFR contribuiu na realização de mais de 30 encontros e atividades formativas sobre diversos temas que discorrem sobre a PA e a Educação do Campo e as EFAs, trazendo para o debate temas da atualidade como Educação Especial Inclusiva e a produção de documentos orientadores para o trabalho dos monitores.

**Referências**

CFR - Centro de Formação e Reflexão. Planejamento Anual 2025. Piúma, 2024.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de Professores na pedagogia da alternância. Vitória, ES: GM, 2011.

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

# EL SISTEMA DE ALTERNANCIA EDUCATIVO UNA OFERTA DE EDUCACIÓN RURAL EN LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA

**Magister Luis Héctor Diaz Espeche,**
Rector ISFD UNEFAM luisdiazespeche@yahoo.com.ar

**Profesor Sergio Daniel Lentini,**
Rector EFA Concepción de la Virgen María sdlentini@gmail.com

**Palabras clave:**
**Alternancia educativa – Organización y Gestión – Joven rural**

El presente informe tiene el propósito dar a conocer la situación actual en la que se encuentra la Educación Rural de nivel secundario con el Sistema de Alternancia Educativa en la Provincia de Misiones, Argentina, desarrollado dentro del marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), (Ley VI - 211), son, en estos momentos, treinta instituciones diseminadas en puntos estratégicos por todo el territorio provincial, nucleadas por la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM), cuenta con el apoyo del Gobierno de la Provincia, expandiendo el sistema con la apertura de nuevas EFA y centros de formación, dan capacitaciones, formaciones profesionales a docentes, familia y comunidad, y realizan aportes en beneficio de las leyes del agro y educación rural. En los últimos años, debido al crecimiento demográfico de las localidades y la antigüedad de las EFA, varias han quedado dentro o muy cercanas de los centros urbanos, dando así, la oportunidad para analizar y reflexionar el concepto de "joven rural".

**Objetivo**

La presente Poster tiene como objetivo dar a conocer la situación actual de la Educación Rural de nivel secundario con el Sistema de Alternancia Educativo en la provincia de Misiones, Argentina.

**Metodología**

Se realizó un análisis documental y contextual de la situación actual de la educación rural por Alternancia en Misiones, integrando aspectos geográficos, jurídicos, pedagógicos y organizativos. Se sistematizaron datos sobre la distribución territorial de las EFA, sus niveles educativos, la normativa que las respalda y la oferta de formación (secundaria común y técnica, superior docente y técnica, además de 81 programas de formación profesional). Asimismo, se consideraron testimonios históricos del movimiento de alternancia, estadísticas provinciales y marcos teóricos sobre ruralidad y arraigo.

**Resultados**

Cobertura educativa: 30 EFA distribuidas estratégicamente en zonas rurales y urbanas, junto con institutos de formación superior.

Oferta académica: incluye bachilleratos (agrario, agro-ambiente, arte), tecnicaturas agropecuarias y una amplia variedad de carreras superiores (agrarias, ambientales, turismo, producción apícola, foresto-ganadera, entre otras).

Formación profesional: 81 propuestas en áreas agropecuarias y oficios, con fuerte vinculación al desarrollo local.

Impacto comunitario: las EFA se constituyen en motores de desarrollo sustentable y cuidado ambiental, promoviendo el arraigo y la participación de las familias en el proceso formativo.

Marco legal: la Ley VI-211 (2018) consolidó un régimen específico para las EFA, reconociendo su modalidad pedagógica, la figura del monitor y su integración a las TAC.

**Referencias**

Acta Constitutiva, (2016), Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina.

Bulak G., Historia del movimiento de las EFAs en Misiones, documento.

Diaz Espeche I. H., (2006). El sistema de alternancia frente a las tensiones entre las prácticas agrícolas familiares y el desarrollo rural sostenible. El valor pedagógico de la visita a la familia, un puente entre la escuela y el desarrollo local (Tesis de Licenciatura sin publicar), Universidad Austral.

García Marirrodriga R., (2002). La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local en Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso Colombia (Tesis doctoral publicada). Madrid: Archivo digital de la Universidad Politécnica de Madrid.

González I., Constantini A. Díaz Espeche I. (2011). "El caso de la Alternancia en la educación media rural", en: Plencovich M. C. y Costantini A.O. (Coords.), Educación, ruralidad y territorio. Buenos Aires: Ciccus. Pp. 259-282.

Informe estadístico, Primer semestre; (2016), Observatorio para el desarrollo económico de Misiones.

Ley de Educacion Nacional - Ley 26.206 (2006).

Miano M. A., Romero Acuña M., Zattera O., (2020), Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Cap. Educación y ruralidad en la Argentina. pp. 33-60.

Plencovich M. C., Costantini A. O. y Bocchicchio A. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Reporte de estadísticas demográficas y sociales Misiones (2020), Dirección nacional de Población, Ministerio del Interior Argentina.

Temas de Educación, Panorama de la Educación Rural en Argentina, (2015), boletín N°12, p. 11.

# ENTRE DESAFIOS E ESPERANÇAS: O MOVIMENTO DA INCLUSÃO PELA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ALFREDO CHAVES

**Gisele Ávila de Sousa**
Mediações e Práticas Pedagógicas da Alternância

**Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo; Educação Inclusiva; Formação Docente; Sala de Recursos Multifuncionais.**

A educação Inclusiva configura-se simultaneamente como conquista e desafio da escola contemporânea, pois exige reorganização pedagógica, ressignificação das práticas de ensino e adequação estrutural das instituições. Nesse cenário, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) assume papel estratégico na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao disponibilizar recursos, metodologias e apoios que ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. A implantação da SRM, no entanto, ultrapassa a dimensão material, abrangendo desafios pedagógicos, formativos e estruturais, sobretudo no contexto da educação do campo, marcado por especificidades geográficas, sociais e econômicas. Nesse âmbito, a Pedagogia da Alternância, que organiza o tempo escolar entre períodos de vivência na escola e na comunidade, revela-se instrumento relevante de integração entre teoria e prática, valorizando saberes locais e fortalecendo processos inclusivos. O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades vivenciados pela Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves na implantação da SRM, considerando implicações pedagógicas, estruturais e formativas. Especificamente, buscou identificar dificuldades enfrentadas pela equipe escolar, investigar potencialidades pedagógicas da SRM, refletir sobre a formação continuada dos professores e discutir estratégias promotoras da inclusão escolar. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, valendo-se de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com professores e famílias, tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicaram elevado reconhecimento, por parte de docentes e famílias, da importância e função da SRM, ainda que tenham sido evidenciadas lacunas no domínio técnico-pedagógico dos professores e insuficiência de recursos materiais. Os depoimentos revelaram limitações relacionadas à infraestrutura, à necessidade de formação continuada e ao tempo reduzido para um atendimento aprofundado. Tais achados dialogam com a literatura, que aponta a eficácia do AEE como dependente da articulação entre professores, gestores, famílias e recursos adequados (Mantoan, 2003; Glória & Michels, 2014; Pimenta, 2012). Os dados também evidenciam que a SRM, quando integrada ao currículo e articulada a práticas pedagógicas colaborativas, pode potencializar autonomia, autoestima e participação social dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a ausência de materiais adaptados, a carência de planejamento colaborativo contínuo e a limitação da carga horária do AEE; em contrapartida, sobressaem-se como potencialidades o estímulo à inovação pedagógica, a valorização da diversidade e a possibilidade de construção de práticas inclusivas que extrapolam os limites da sala de aula. A análise de conteúdo evidenciou ainda que os discursos docentes não apenas apontam dificuldades, mas também sinalizam oportunidades de aprimoramento, reforçando a importância de suporte pedagógico consistente e de políticas públicas que garantam recursos, formação continuada e articulação institucional. Conclui-se que a SRM deve ser compreendida não apenas como espaço de apoio, mas como território de transformação pedagógica, capaz de efetivar a inclusão de modo significativo e de consolidar uma escola democrática, vinculada à realidade dos estudantes e aberta às diversidades. A efetividade da SRM, portanto, depende da integração entre recursos materiais, formação docente permanente e planejamento colaborativo, evidenciando que a inclusão é um processo contínuo, coletivo e articulado.

**Referencia**

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLÓRIA, D. N.; MICHELS, M. H. Atendimento Educacional Especializado: Perspectivas e desafios. Florianópolis: UFSC, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: Cortez, 2012.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

# ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE IBITIRAMA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUSTENTABILIDADE NO TERRITÓRIO CAPARAÓ

**Abel Souza da Fonseca**
Doutor em Produção Vegetal, Universidade Federal do Espírito Santo. Monitor/Coordenador de curso na Escola Família Agrícola de Ibitirama, abelsouzafonseca@gmail.com

**Henryck Eleotério Costa Aguiar**
Educanda Técnico em Agropecuária, Escola Família Agrícola de Ibitirama. Estudante. henryckcosta417@gmail.com

**Raiani Aparecida da Silva**
Bióloga, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre. Monitora/Coordenadora pedagógica na Escola Família Agrícola de Ibitirama, raianisilva2010@hotmail.com

**Palavras-chave: PA; Agricultura Familiar; Projeto Profissional do Jovem; Sustentabilidade; Juventude Rural.**

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são Centros de Formação que atuam na Educação do Campo, atendendo especialmente a filhos de agricultores familiares, através da Pedagogia da Alternância (PA) (FREITAS, 2018). A Escola Família Agrícola de Ibitirama (EFAI), mantida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em parceria com Prefeitura de Ibitirama, integra uma rede de dezoito Escolas Famílias distribuídas pelo Estado. Localizada na Comunidade São José do Caparaó, a EFAI oferece o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação. Seu funcionamento baseia-se na Pedagogia da Alternância, que articula tempos e espaços de formação entre escola, família e comunidade, valorizando os saberes locais e a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. No entender de Gimonet (2007, p. 28), a finalidade dessa pedagogia é "de um lado, a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; e de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território". A proposta pedagógica da EFAI busca a formação integral dos jovens do campo, unindo educação formal, vivência comunitária e prática agropecuária sustentável. O currículo é organizado para articular ensino, pesquisa e extensão, integrando conhecimentos científicos e populares, fortalecendo a agroecologia, as tecnologias sustentáveis e a economia solidária. A alternância entre períodos na escola e na comunidade permite que os estudantes relacionem teoria e prática, desenvolvam senso crítico e construam soluções para os desafios do meio rural, reforçando o que Sant Ana (2024) nos traz: que a educação rural se configura como um verdadeiro meio de resistência que busca garantir a existência desses espaços e tudo que os envolve, como a valorização dos saberes e identidades locais. Os objetivos da instituição incluem preparar o estudante para o exercício da cidadania, a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento local sustentável. A formação prioriza a valorização da cultura campesina, a preservação ambiental e a promoção da agricultura familiar, estimulando a permanência qualificada no campo. Por meio de planos de estudo, projetos profissionais, visitas às famílias e estágios, os alunos aprofundam a compreensão de sua realidade, fortalecendo a ligação entre escola, família e comunidade. A gestão da EFAI é democrática e participativa, envolvendo famílias, estudantes, equipe docente e entidades parceiras em conselhos e associações. A Associação de Pais, Alunos e Ex alunos desempenha papel central na co-gestão da escola, colaborando em decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, assegurando que a educação responda às necessidades locais. O método adotado incentiva o protagonismo juvenil, a pesquisa como princípio educativo e a construção coletiva do saber. A experiência da EFAI demonstra que a Pedagogia da Alternância promove não apenas a qualificação técnica em agropecuária, mas também o desenvolvimento humano, social e espiritual dos jovens, formando lideranças comprometidas com o desenvolvimento sustentável e a transformação social. Ao reforçar a importância da organização comunitária – como associações, cooperativas e movimentos sociais – a escola contribui para o fortalecimento da agricultura familiar e da economia rural. Com base em valores como solidariedade, participação, responsabilidade e respeito à diversidade, a EFAI confirma que é possível oferecer uma formação de qualidade, vinculando ciência, cultura e trabalho, e assegurando a permanência das novas gerações no campo com dignidade e oportunidades.

**Referências**

FREITAS, G. V. Escola Família Agrícola: histórias construídas a partir de uma ideia. Revista Educação e Ciências Sociais, Salvador, v.1, n.1, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/cienciassociais/article/download/5457/5353/21664>>. Acesso em 23 set. 2025.

GIMONET, J. C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução Thierry de Bughgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris, 2007. (Coleção AIDEFA – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

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, 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 23 set. 2025.

# ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS JOVENS E A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

**Maíra Gaigher Zetóles**
Mestre em Educação pela UFES. Monitora e Coordenadora Pedagógica da EFA de Olivânia E-mail de contato: maira_gaigher@hotmail.com.

**Swenka Volpato Gaigher**
Bacharel em Engenharia Agronômica. Monitora, Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Curso da EFA de Olivânia. E-mail de contato: professoraswenka@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, desenvolvimento do meio, formação integral.**

A Escola Família Agrícola de Olivânia integrada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo -MEPES, foi fundada em 1969 e é pioneira com o trabalho com a Pedagogia da Alternância na América Latina. Localizada no Vale do Corindiba, comunidade de Olivânia, dentro do município de Anchieta no Espírito Santo, teve sua gênese a partir de um trabalho de base na região motivado pelo contexto de êxodo rural e desvalorização do Campo. Em março de 1969 a Escola Família Agrícola de Olivânia (EFAO) recebeu seus primeiros estudantes, no período de 1969 a 1975, teve como objetivo a formação de Agricultores Técnicos. Em 1976 foi implantado o Curso de Técnico em Agropecuária atendendo não só aos filhos, mas também as filhas de agricultores de municípios vizinhos a escola, de todo o Espírito Santo e de outros estados brasileiros (NOSELLA, 2012). Atualmente a instituição oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária. A Escola Família Agrícola de Olivânia possui uma área de 26 hectares em que são exercidas diversas atividades agropecuárias representativas e típicas das famílias dos educandos e da região, além de contar com área de reflorestamento, funcionando como laboratório técnico para os estudantes e como referência na região na formação de produtores. Possui infraestrutura que conta com salas de aula, laboratórios de ciências\topografia e solos, biblioteca, laboratório de informática, cozinha industrial, refeitório, auditório, sala de lazer, salas dos professores e alojamentos destinados ao internato, quadra poliesportiva e campo de futebol . De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EFA de Olivânia (2023), sua ação metodológica está baseada em quatro pilares: Alternância: uma ligação entre a escola, a família e o meio de vivência sócio profissional do jovem; Associação: responsabilidade das famílias e do meio para com a formação do jovem; Formação integral da pessoa: considera que a formação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (política, econômica e social) e Desenvolvimento Local Sustentável. Os estudantes alternam sua formação em períodos de vivência e estudo na escola e períodos de vivência e estudo na família e na comunidade. Cada série\ano permanece uma semana na escola e uma semana no convívio familiar e para interligar tais momentos são utilizadas as mediações pedagógicas próprias (GERKE, 2011). Propõe um modelo de aprendizagem que trabalha a educação no princípio dialético da ação--reflexão-ação (FREIRE, 1983), buscando desenvolver habilidades, atitudes e consciência como requisitos para a transformação do meio em que se situa o jovem. Atualmente a escola atende estudantes dos municípios de Anchieta, Guarapari, Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Iconha, Viana, Vila Velha, Cariacica, Piúma e Alfredo Chaves. A EFAO insere-se no território por meio de diversas ações, eventos e formações, sendo referência dentro do município devido ao pioneirismo na formação de jovens e famílias, tendo papel relevante no cenário socioeconômico e cultural da região. Tendo como objetivo principal a formação integral do ser, ao longo de sua trajetória tem contribuído com a formação de dezenas de estudantes críticos e reflexivos, bem como de Técnicos em Agropecuária aptos e comprometidos com a promoção do Campo sob o viés agroecológico, atuantes em diversos municípios, seja de forma autônoma, na agricultura familiar ou prestando assistência técnica, proporcionando a expansão e o desenvolvimento econômico e social dessas localidades.

**Referências**

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA, Projeto Político Pedagógico. Anchieta, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERKE, Janinha. Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo. GM,Vitória, ES, 2011.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

# ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SÃO JOÃO DO GARRAFÃO: UMA HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO DE UMA ESCOLA CAMPESINA

**Horácio Vicente Caetano Gonçalves**
Pós- Graduado em Educação do Campo. Coordenador do Curso Profissionalizante EFASJG/MEPES. horaciocaetano1981@gmail.com.

**Maurício Sassaemburg Nunes**
Silvivultor. Coordenador Pedagógico EFASJG/MEPES.mauricionunes.meioambiente@gmail.com

**Wilson Dias da Silva Junior**
Engenheiro Agrônomo. Coordenador Adminsitrativo EFASJG/MEPES. diaswilsonjunior@gmail.com

**Palavras-chave: Escola Família Agricola; Pedagogia da Alternância; Campo;**

A Escola Família Agrícola de São João do Garrafão (EFASJG), localiza-se na Comunidade de São João do Garrafão, município de Santa Maria de Jetibá, era formada em sua grande maioria descendentes de pomeranos e holandeses que não tinham acesso à Educação Básica de forma completa, pois existia apenas da 1ª a 4ª Série na década de 80. Com a vinda de um pastor da IECLB, para a comunidade, as coisas começaram a tomar outro rumo, através do seu incentivo, líderes da Comunidade despertaram interesse em buscar inovações educativas para região, pois devido às más condições das estradas – que eram de terra na época –, era difícil chegar à sede do município para estudar. Além disso, poucos jovens tinham a oportunidade de sair de casa para estudar.

Nesta perspectiva, as lideranças comunitárias buscaram também um modelo educacional voltado para o trabalho no campo, em que o aluno pudesse manter o vínculo com a família e a agricultura. Após muitas reuniões, visitas às mais diferentes entidades educacionais, decidiram então que a Pedagogia da Alternância era a que melhor se adaptaria a uma comunidade cuja agricultura é essencialmente de hortifrutigranjeiros e de base familiar.

No ano de 1989 foram enviados ao Centro de Formação do MEPES - localizado no município de Anchieta -, três pessoas com potencial para serem professores da EFA para realizar o Curso de Formação na Pedagogia da Alternância. No mesmo ano aconteceu a aquisição da propriedade para instalação da EFA em busca de apoio junto à Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, por meio de cedência do terreno em contrato de comodato.

Neste período de implantação da escola, as atividades eram coordenadas pela Diretoria da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão.

Em 1990, iniciaram-se os trabalhos com a primeira turma de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental e neste momento a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em São João de Garrafão tornou-se a mantenedora da escola. Posteriormente , cria-se a APEAEFA (Associação de Pais, Ex-alunos e Alunos da Escola Família Agrícola) tornando-se a associação a mantenedora da escola. Ainda no mesmo ano, iniciou-se a construção do escolar da EFASJG. Em 1º de julho de 1999 a EFASJG passou a ser filiada ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). No ano 2000 a EFASJG completou mais um desafio: implantar o Ensino Médio, pois não havia na região escolas que oferecessem essa modalidade e os jovens tinham que se deslocar para a sede do município de Santa Maria de Jetibá ou mais distante. Em 2001 teve início o Curso “Técnico em Agropecuária com Qualificação em Hortifruticultor Orgânico”.  Desde a sua fundação, a agroecologia sempre foi um tema muito trabalhado pela escola, na teoria e na prática, sendo que na propriedade nunca foram utilizados insumos da agricultura convencional e a preocupação com questões ambientais é frequente em nosso meio, haja visto que Santa Maria de Jetibá é o berço da Agricultura Orgânica/ Agroecologia no estado. Todos os cultivos e criações da escola têm como finalidade principal servir como laboratório de aprendizagem prática, e tudo que é produzido retorna para o consumo dos alunos e funcionários da escola. Na propriedade são desenvolvidos projetos inovadores de práticas conservacionistas e outros, onde os alunos participam e muitas vezes levam como bagagem para a família o aprendizado na escola.

**Referências**

ESPIRITO SANTO. Resolução CEE 3.777/2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Espírito Santo, 2014.

Informações sobre o município de Santa Maria de Jetibá. Disponível em: http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/index.php/o-municipio/. Acesso em 28 jun 2016.

MEC/INEP/CONAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Roteiro de autoavaliação institucional: orientações gerais. Brasília, 2004.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO. Regimento Comum das Escolas Famílias do MEPES. 2013, 46 p. Aprovado em 08 out. 2013.

Estatuto do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Anchieta, 18 jun. 2015

UNICEF, PNUD, Inep – MEC (Coord.). Indicadores de qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

# ESPECIFICIDADES DAS ALTERNÂNCIAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV E DESAFIOS DO AUMENTO DE ESTUDANTES DA ZONA URBANA

**Emiliana Maria Diniz Marques**
Doutoranda, Universidade de Coimbra. Coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa.
emiliana@ufv.br

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância; Educação do Campo; Estudantes Urbanos.**

vida na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA/UFV) que difere da Pedagogia da Alternância praticada pelos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Assim, apresenta algumas de suas especificidades e desafios atuais determinadas pelo aumento da população urbana ingressante como estudante neste curso. O texto se fundamenta por meio da observação participante realizada pela autora enquanto docente do curso, e considera, também, reflexões partilhadas pelo seu coletivo de educadores em atividades conjuntas realizadas no cotidiano do planejameto pedagógico. Iniciado em 2014, a LICENA/UFV teve sua proposta de alternâncias pedagógicas construida com base nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) da região da Zona da Mata Mineira. Tal como nessas instituições, seus Tempos-Universidade (TU), correlato ao Tempo Escola, duram duas semanas; porém, são apenas três TUs por semestre, intercalados por dois Tempos-Comunidade de aproximadamente um mês cada. Existem diferentes propostas de Alternâncias Pedagógicas (Silva, 2012) e as formações em alternância desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Hage et al., 2021) assumem especificidades que as diferem da Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs (Gimonet, 2007). O fato de se tratar de formação para adultos, de nível universitário e inserida numa instituição púbica de ensino superior já demarca contextos e necessidades diferenciadas. No caso da LICENA/UFV, por exemplo, a instituição educativa não conta com uma associação mantenedora; tão pouco realiza visitas familiares individuais obrigatórias vizando conhecer as famílias de todos os seus estudantes. Os Acompanhamentos de Tempo Comunidade (ATCs) realizados na LICENA/UFV, com duração mínima de três dias, ocorrem uma vez por semestre, ao longo de dois anos e meio; totalizam, portanto, 5 viagens de ATCs no decorrer da formação, reunindo estudantes e professores num determinado território. Essas visitas de conhecimento permitem lançar olhares sobre os diferentes espaços do campo, seus sujeitos, instituições, lutas e conquistas territoriais e socioambientais. Ao longo dos 11 anos de exixtência da LICENA/UFV percebemos que este rítimo e formato da Alternância funciona bem para estudantes que vivem a partir da própria produção familiar, podendo organizar seus trabalhos coforme os tempos pedagógicos existentes. No entanto, especialmente após a pandemia, observamos o acréscimo considerável de um público periurbano e de trabalhadoras/es assalariadas/os ingressando no curso. Nesses casos o regime de alternâncias existente pode significar um dificultador para a permanância no curso, especialmente nos casos em que não há possibilidade de uma negociação e adequação da rotina trabalhista para garantir a presença durante os 90 dias anuais de aula nos TUs e demais atividades presenciais coletivas do curso, como os ATCs. Outro aspecto observado incide sobre os instrumentos da alternância utilizados. Na LICENA/UFV, baseado no Plano de Estudo das EFAs, há o Projeto de Estudo Temático (PET) que, atualmente, precisa considerar a observação em realidades urbanas para o seu desenvolvimento por estudantes residentes da cidade. Por fim, ressalto ainda a alteração dos Serões. Tais atividades noturnas presentes na Pedagogia da Alternância só fazem sentido se os estudantes dormem na instituição de ensino, necessitando serem redimensionadas quando os mesmos voltam diariamete para suas residências, não permanecendo à noite na universidade.

**Referências**

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Coleção AIDEFA, Vozes, 2007.

HAGE, Slomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina. Dicionário de Agroecologia e Educação. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, Lourdes Helena. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? Curitiba: Editora CRV, 2012.

# ESTRATÉGIAS DE COMBATE A FALAS RACISTAS EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Raquel Valani**
Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Monitora.
raquelvalani@hotmail.com.

**Palavras-chave: Educação antirracista; Diversidade étnico-racial; Práticas pedagógicas.**

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições educacionais, enfatiza a importância de desenvolver uma educação voltada para as relações étnico-raciais (Jesus; Gomes, 2013). Este trabalho visa relatar práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas de Arte e Língua Portuguesa no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Família Agrícola de Castelo (ES). Como base teórica, abordamos o conceito de racismo, que se fundamenta na hierarquização das raças com base em características fenotípicas como cor da pele, tipo de cabelo e formato do nariz e boca (Munanga, 2003). Além disso, discutimos, a partir da perspectiva de Pinheiro (2023), a importância de uma educação antirracista, cujo eixo central é romper com a visão eurocêntrica presente nos currículos escolares, promovendo a valorização da ancestralidade africana. O processo metodológico consistiu em intervenções realizadas com os alunos, em uma escola situada no campo que adota a Pedagogia da Alternância, desenvolvendo um ensino integral que alterna tempos e espaços de aprendizagem. A maioria dos alunos é oriunda da zona rural e, por se tratar de uma região de imigrantes italianos, a maioria dos estudantes é branca. No primeiro momento, foi trabalhada a importância da cultura negra e os conceitos de identidade e resistência. Em seguida, em articulação com o conteúdo "Gêneros: Poema", os alunos elaboraram poemas com a temática “Identidade Negra, Resistência”. No terceiro momento, a partir das discussões sobre o livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro, foram elaborados cartazes com frases e dizeres sobre o combate ao racismo, nos quais os alunos expressaram suas reflexões e sentimentos, fomentando um ambiente de discussão e aprendizado coletivo. Por fim, realizamos a Visita de Estudo no Museu Histórico “Casarão da Fazenda do Centro”, localizado no município de Castelo (ES). A escolha do museu foi motivada pelo fato de ele estar localizado em uma antiga fazenda escravista, e mostrar aos alunos como a população negra contribuiu para o desenvolvimento da economia no município. A Visita de Estudo é uma mediação pedagógica que integra o Plano de Formação da Escola Família. Esse plano funciona como uma bússola no processo formativo do educando, orientando e fortalecendo a construção de saberes por meio de experiências significativas. Durante o percurso pedagógico, foi observado que a maioria dos estudantes desconhecia a história e a cultura afro-brasileira, incluindo figuras negras importantes como Conceição Evaristo, Machado de Assis e Djamila Ribeiro. A Visita de Estudo proporcionou uma experiência prática e vivencial, contribuindo para uma compreensão mais profunda e pessoal da temática abordada. A análise das produções dos alunos revelou a importância de ampliar o conteúdo curricular para incluir uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Essa experiência destacou a necessidade de promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, evidenciando a importância de um esforço contínuo para desmistificar preconceitos e construir uma consciência crítica sobre as questões étnico-raciais.

**Referências**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

JESUS, Eliane Cavalleiro; GOMES, Nilma Lino. Educação para as relações étnico-raciais: enfrentando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

PINHEIRO, Luana Tolentino. Educação antirracista: caminhos para combater o racismo na escola. São Paulo: Pólen, 2023.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PINHEIRO, Luana Tolentino. Educação antirracista: caminhos para combater o racismo na escola. São Paulo: Pólen, 2023.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# FAUNA DE ABELHAS ASSOCIADAS À CULTURA DO CAFÉ CONILON

**Caio Gabriel Vidal Melo**
Escola Família Agrícola de Castelo, aluno, efa.castelo@gmail.com

**Willian Moreira da Costa**
Mestre, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

**Weslen Vieira Cardozo**
Monitor, Escola Família Agrícola de Castelo, efa.castelo@gmail.com

**Claudinei Lima Oliveira**

**Palavras-chave: Polinização, café conilon, maracujá amarelo, biodiversidade, sustentabilidade ambiental.**

A polinização é um dos processos ecológicos mais importantes para a manutenção da biodiversidade e para a produção agrícola, pois garante a reprodução de inúmeras espécies vegetais, contribui para a manutenção dos ecossistemas e influencia diretamente na produtividade das culturas agrícolas. Entre os agentes polinizadores, as abelhas destacam-se como os principais vetores, desempenhando papel essencial tanto em ambientes naturais quanto em sistemas produtivos. Apesar disso, fatores como desmatamento, uso indiscriminado de agrotóxicos, mudanças climáticas e perda de habitats naturais têm provocado o declínio das populações de abelhas, colocando em risco a polinização e, consequentemente, a produção de alimentos. Nesse contexto, o presente trabalho insere-se no âmbito do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Castelo – MEPES, tendo como tema central "O papel das abelhas na polinização e na produção agrícola". A proposta surgiu da constatação de que, embora existam estudos sobre abelhas e polinização em diferentes regiões do Brasil, ainda são escassas as pesquisas desenvolvidas no sul do Espírito Santo, especialmente com enfoque na agricultura familiar. Os objetivos do estudo concentram-se em: compreender a importância das abelhas no processo de polinização; identificar as principais espécies presentes na região; avaliar sua contribuição para a produtividade agrícola; e promover a conscientização sobre práticas que favoreçam a conservação desses polinizadores. De forma mais ampla, busca-se fomentar a integração entre ciência, meio ambiente e sociedade, estimulando o desenvolvimento de práticas agropecuárias mais sustentáveis e compatíveis com a preservação da biodiversidade. A metodologia combina abordagens qualitativas e quantitativas. Inicialmente, será realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que tratam da polinização e do papel das abelhas, permitindo embasamento teórico sólido. Em seguida, desenvolvem-se atividades de campo no município de Muniz Freire, distrito de Piaçú – ES, Sítio Boa Sorte em propriedades de base familiar, com observações diretas e registros fotográficos da interação das abelhas com as culturas agrícolas locais. A coleta de dados foi realizada em setembro de 2025, abrangendo visitas às áreas selecionadas, durante o período de florada. Visando compreender suas percepções sobre a presença de abelhas e os impactos na produtividade. Além disso, os dados obtidos serão organizados e analisados com enfoque descritivo e interpretativo, de forma a evidenciar tanto a relevância ecológica quanto o potencial produtivo associado à atividade polinizadora. Como resultados foram registradas um total de 77 abelhas, distribuídas entre diferentes táxons. A espécie Apis mellifera, conhecida como abelha-africanizada, apresentou a maior abundância, com 30 indivíduos, correspondendo a 39% do total. As espécies do gênero Exomalopsis, popularmente chamadas de abelhas-vibradoras, somaram 8 indivíduos, representando 11% da amostragem. Já as abelhas sem ferrão do gênero Trigona totalizaram 39 indivíduos, equivalendo a 50% das ocorrências. Entre elas, Trigona spinipes (irapuá) foi a mais numerosa, com 25 indivíduos (32%), seguida por Trigona sp.1 com 12 (15%) e Trigona braueri (bunda-de-vaca) com 2 (3%). Esses dados evidenciam a predominância de abelhas sociais e generalistas na área estudada, assim reitarando que as espécies registradas desempenham papel fundamental na polinização, contribuindo diretamente para a manutenção da biodiversidade e para a produtividade da agricultura familiar. A predominância de A. mellifera e T. spinipes destaca a relevância das abelhas sociais e generalistas, que visitam uma ampla variedade de flores, garantindo a fecundação das plantas cultivadas e nativas, fortalecendo assim a sustentabilidade dos ecossistemas e das práticas agrícolas familiares.

**Referências**

ABELHA, A. B. Agricultura e polinizadores. Revista Brasileira de Agricultura, v. 1, p. 6-70, 2015.

BARBOSA, J. R.; SILVA, L. M.; ALMEIDA, P. R. The role of pollinators in agricultural systems and their impact on crop productivity in Brazil. Brazilian Journal of Agricultural Sciences, v. 11, n. 3, p. 150-165, 2021.

D'AVILA, M.; MARCHINI, L. C. Polinização realizada por abelhas em culturas de importância econômica no Brasil. Boletim de Indústria Animal, v. 62, n. 1, p. 79-90, 2005.

FERRÃO, R. G.; FONSECA, A. F. A.; FERRÃO, M. G. A.; MUNER, L. H. Café Conilon. 2. ed. atual. e ampl. 2ª reimpressão - Vitória, ES: Incaper, 2017. 784p.

# HISTÓRIA DA EXPERIENCIAS DE HOMEOPATIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINHEIROS – ES

**Soraya Reis Konoski**
Graduação Tecnóloga em agroecologia, IFES- PR, Licenciatura em ciências biológica - UFES, Terapeuta Homeopática holística, UFV, Coordenadora pedagógica/ Professora /MEPES. agroeckonoski@gmail.com.

**Salvador Lima de Aguiar**
Terapeuta homeopática holística - UFV, Agricultor, salvador.lima90.aguiar@gmail.com.

**Palavras-chave: Homeopatia, Tecnologia social, cura, experimentação, formação agricultores.**

A experiência com a homeopatia surgiu na Escola Família Agrícola de Pinheiros, a partir de uma visita de intercâmbio com agricultores e pais de estudantes da escola, na propriedade do Primo Damásio, que fica localizado em Nova Venécia – ES no ano de 2009, o agricultor é um terapeuta homeopático e trabalha na sua propriedade com a homeopatia, Reike, floral, agricultura biodinâmica entre outras experiencias. Neste mesmo ano da visita, foi realizado na escola no mês de agosto primeiro seminário de homeopatia onde teve a participação de 80 agricultores (as), movimentos sociais do campo e também organizações da cidade , desse seminário surgiu a primeira turma de homeopatia na Escola Família Agrícola de Pinheiros, com a parceria da Universidade Federal de Viçosa que tem um trabalho de extensão do departamento de Fitotecnia, Projeto "Divulgação das Plantas Medicinais e Homeopatia", sendo uma tecnologia social para família agrícola. Segundo Casali, Castro, Andrade e Lisboa (2006), a universidade federal de viçosa, dentro do programa de extensão: "Divulgação das plantas medicinais da homeopatia e das produções de alimentos orgânicos", estão ensinando os agricultores, nos cursos da homeopatia de 100/150 horas, os fundamentos das ciências da homeopatia, divulgando os resultados do conhecimento os estudantes, agricultores e mulheres a experimenta com treinamento do estudo de caso. O nosso curso foi coordenado pela Ludiane Santos de Souza Mendes representando a universidade no projeto de extensão no norte do estado do Espirito Santo. Em Março de 2010 surgiu a primeiro módulo do curso de extensão de homeopatia para agricultores e terapeutas na sede da escola família agrícola de Pinheiros , sendo 5 módulos por ano com duração de dois dias, sempre acontecia nos finais de semana, em forma de alternância com tempo comunidade de realizar experimentação homeopática em nós, nas propriedade, nos animais e nas plantas, tratava de todo até da água contaminada por agrotóxico, cada cursista tinha que realizar um experimento e anotar todos os sintomas durante o tratamento. Segundo Casali (2010), a homeopatia surgiu na Alemanha com trabalho Samuel Hahnemann em 1796, em seus estudos descobriu que "o semelhante cura semelhante", a primeira lei do tratamento do principio homeopático, outra lei que regem homeopatia envolvem a experimentação de doses mínimas de substâncias em organismo sadios e o teste de um preparado homeopático de cada vez. No decorrer do curso tivemos aulas com de floral, Reike, radiestesia, Tratamento através do mapa da propriedade, nosódio, plantas medicinais, matéria medica da homeopatia, homeopatia base e princípio, Miasma da propriedade e dos seres vivos, acongnose de altas diluição, Linguagem do corpo, Homeopatia e princípios Alquímicos na Agriculturas, Repertorização, Anamnese. A turma iniciou com 74 cursista, que no final do ano 2014, formou 36 cursistas terapeutas homeopático holístico que tinha agricultores de diversos município, de Montanha, Pinheiros, Pedro canário, Nova Venécia, São Mateus, Boa Esperança, Ponto belo, Mucurici, vila Valério e Rio bananal e também de organizações sociais como Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra – MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, pastoral da saúde. A partir dessa turma surgiu outras novas turmas que chamamos da via campesina com projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa em Boa Esperança (com pessoas de Jaguaré, km 41 – São Mateus), Vila Valério com pessoas de são Gabriel, última turma em Nova Venécia, e mais uma na Escola Família Agrícola de Pinheiros em 2019 a 2021 com 20 terapeutas homeopatas. Com essas turmas de homeopatia no norte do estado surgiu as experiencias das feiras agroecológica/agricultura orgânica de Nova Venécia coordenado pelo Primo Damásio e o Pedro Paulo cursista da primeira turma de homeopatia aqui da EFA de Pinheiros, que organizou os grupos de agricultores que atuavam com a agroecológica. Hoje todos os cursistas que fizeram curso trabalham em sua propriedade, outros montaram seus consultórios e negócio com o curso de terapeuta holístico em suas localidades. Na escola Família Agrí-

cola de Pinheiros trabalhamos a homeopatia, floral e Reike, nos temas geradores das turmas para os estudantes ter o conhecimento básico dessa tecnologia social da homeopatia que vem contrapor ao modelo agrícola do agronegócio, há uma outra forma de cuida da natureza e produzir alimentos saudável, sem usa os insumos químicos, uma tecnologia de fácil acesso às para agricultura camponesa e familiar ter acesso que a maioria dos recursos para produzir os medicamentos estar em nossa propriedade.

**Referências**

CASALI, V. W. D.; CASTRO, D. M.; ANDRADE, F.M.C; LISBOA, S.P; Homeopatia bases e princípios...(etal hhhhhhhhhhhh.). Viçosa: UFV; DFT,2006. 150;22cm.

CASALI, VICENTE DIAS; Caderno de homeopatia. Viçosa: UFV; DFT, 3ªEdição, 2010, 59;

# INVESTIGAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE CASTELO SOBRE O CADERNO DA REALIDADE

**Weslen Vieira Cardozo**
DMonitor, Escola Família Agrícola de Castelo,
weslencardozo9@gmail.com

**Palavras-chave: PA; Agricultura Familiar; Projeto Profissional do Jovem; Sustentabilidade; Juventude Rural.**

cola de Pinheiros trabalhamos a homeopatia, floral e Reike, nos temas geradores das turmas para os estudantes ter o conhecimento básico dessa tecnologia social da homeopatia que vem contrapor ao modelo agrícola do agronegócio, há uma outra forma de cuida da natureza e produzir alimentos saudável, sem usa os insumos químicos, uma tecnologia de fácil acesso às para agricultura camponesa e familiar ter acesso que a maioria dos recursos para produzir os medicamentos estar em nossa propriedade.

**Referências**

CASALI, V. W. D.; CASTRO, D. M.; ANDRADE, F.M.C; LISBOA, S.P; Homeopatia bases e princípios...(etal hhhhhhhhhhhh.). Viçosa: UFV; DFT,2006. 150;22cm.

CASALI, VICENTE DIAS; Caderno de homeopatia. Viçosa: UFV; DFT, 3ªEdição, 2010, 59;

O Caderno da Realidade é uma ferramenta importante utilizada nas Escolas Famílias Agrícolas que funcionam sobre o regime da pedagogia da alternância. Desde o seu surgimento, sua principal realidade e a integração da escola, família e comunidade e o aproveitamento da realidade dos educandos. Tendo como objetivo de estudo a investigação do caderno da realidade, esta pesquisa tentou responder os seguintes questionamentos: as concepções dos alunos sobre a contribuição do caderno da realidade na sua formação, na Escola Família Agrícola de Castelo/-MEPES, situada no munícipio de Castelo – ES. Foi utilizado questionários para produção de dados com sete (07) questões objetivas e uma (01) questão discursiva, para levantamento de resultados da investigação das concepções dos alunos da EFA de Castelo sobre o caderno da realidade. Os questionários foram aplicados para 39 estudantes matriculados no ano letivo de 2022 nas turmas da 3ª e 4ªsérie do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. As bases teóricos tomadas para elaboração da pesquisa e discussão dos resultados foram aprimoradas através de trabalhos de vários autores. Cerca de 46% dos entrevistados responderam que o caderno da realidade da EFA é uma mediação construída a partir da realidade dos jovens nas famílias/comunidades e posteriormente sistematizado na EFA. Para 46% dos entrevistados o caderno da realidade contribui muito para sua formação social e profissional. Notamos que 49% dos estudantes consideram que o caderno da realidade é suficiente para a interação da família, comunidade e escola, e que também 49% disseram que CR ajuda entender o meio onde estão inseridos e as possíveis ações. Esses resultados reafirmam o papel da Pedagogia da Alternância com uma educação mais próxima da realidade dos estudantes. Das etapas do caderno da realidade 27% responderam que gostam da confecção do CR na pasta unindo as demais mediações pedagógicas, 27% também disseram que gostam da motivação e levantamento das questões do Plano de Estudo com o monitor(a) na EFA, 22% gostam do momento da colocação em comum e elaboração da síntese com os estudantes em sala de aula, 16% gostam do momento de responder as perguntas do Plano de Estudo com a família/comunidade e os outros 8% gostam das aulas com o aprofundamento das temáticas e diagnóstico. Apresentando ampla distribuição e que tanto os momentos do tempo escola, quanto o tempo comunidade são fundamentais para formação dos estudantes da EFA de Castelo. Nos relatos feitos na questão discursiva sobre a contribuição caderno da realidade para formação social e profissional dos estudantes, há semelhança no padrão de respostas, como o conhecimento da realidade do estudante e de outras realidades, a relação com a família, o conhecimento sobre o meio ambiente e a relação do CR com outras mediações pedagógicas, reforçando assim a relação do caderno da realidade para formação integral. Fica evidenciado que a Pedagogia da alternância contribui para a formação do jovem, e que o caderno da realidade é uma das mediações pedagógicas fundamentais para formação integral e a interação da escola, família e comunidade.

# JOVENS RURAIS CAPIXABAS: PROJETOS PROFISSIONAIS DO JOVEM, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUCESSÃO FAMILIAR NO ESPÍRITO SANTO

**Abel Souza da Fonseca**
Doutor em Produção Vegetal, Universidade Federal do Espírito Santo. Monitor/Coordenador de curso na Escola Família Agrícola de Ibitirama, abelsouzafonseca@gmail.com

**Vera Lucia Martins Santos**
M.Sc. em Economia doméstica, Agente de Extensão em Desenvolvimento Rural do Incaper. veralms@incaper.es.gov.br

**Luiz Marcelo Tanez Faria**
Técnico em Agropecuária, Escola Família Agrícola de Ibitirama. Produtor rural/Técnico em Agropecuária, tanezfarial@gmail.com

**Wanessa Rocha Teixeira**
Técnico em Agropecuária, Escola Família Agrícola de Ibitirama. Bolsista INCAPER/Estudante wanessaefa@gmail.com

**Palavras-chave: Protagonismo juvenil; Educação emancipadora; Agricultura Familiar; Desenvolvimento sustentável; Permanência no campo.**

O presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências formativas dos jovens Wanessa Rocha Teixeira e Luiz Marcelo Tanez Faria, ambos egressos da Escola Família Agrícola de Ibitirama, cujas trajetórias foram registradas nos capítulos 7 e 11 do livro Jovens Rurais Capixabas: Projetos de Vida e Sucessão Familiar (INCAPER, 2025). As experiências relatadas evidenciam a relevância da Pedagogia da Alternância enquanto instrumento de formação integral, protagonismo juvenil e fortalecimento da sucessão familiar na agricultura, reafirmando sua contribuição para o desenvolvimento sustentável e para a permanência qualificada da juventude no campo. O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como Abramo (2005), que reflete sobre o protagonismo juvenil e os projetos profissionais do jovem; e Weisheimer (2005), que destaca a importância dos projetos profissionais dos jovens como estratégias de permanência no meio rural. A metodologia utilizada consistiu em análise, com base na sistematização de experiências oriundas do Projeto de Pesquisa "Juventude Rural e Sucessão Familiar: Projetos Profissionais do Jovem como Estratégia de Permanência no Campo na Região Sul do Espírito Santo", desenvolvido pelo Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER) em parceria com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e as Escolas Famílias Agrícolas. A partir da coleta e registro das narrativas dos egressos, buscou-se compreender as aprendizagens construídas na alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, os efeitos da formação sobre o projeto de vida dos jovens e a influência das Escola Famílias Agrícolas (EFAs) na valorização da agricultura familiar. Os resultados apontam que a Pedagogia da Alternância favorece a autonomia, o sentimento de pertencimento e o fortalecimento dos vínculos entre o jovem, sua família e o território. No relato de Wanessa Rocha Teixeira, observa-se a valorização da identidade rural e do conhecimento compartilhado entre gerações: a jovem destaca o orgulho das raízes familiares, o aprendizado contínuo com agricultores e técnicos, e a emoção de integrar o pai em atividades de intercâmbio técnico, evidenciando a dimensão afetiva e formativa do processo sucessório. Já Luiz Marcelo Tanez Faria ressalta a visibilidade conquistada por meio da publicação e a importância de o livro servir como inspiração para outros jovens, reforçando a imagem positiva do campo como espaço de progresso, tecnologia e dignidade. Ambos os relatos demonstram que os Projetos Profissionais dos Jovens (PPJ), instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, funcionam como instrumentos de transformação pessoal, familiar e comunitária, estimulando o protagonismo e a permanência dos jovens no campo de forma inovadora e sustentável. Assim, a experiência apresentada confirma que a EFA é um espaço de educação emancipadora, que alia saber técnico, humanização e cidadania, preparando o jovem para ser sujeito ativo em sua comunidade. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância, ao completar 90 anos, mantém sua atualidade e pertinência como metodologia de formação integral e de desenvolvimento rural, capaz de articular conhecimento, trabalho e vida, gerando impactos significativos na sucessão familiar e no fortalecimento das comunidades rurais.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a juventude brasileira contemporânea. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. Jovens rurais capixabas: projetos de vida e sucessão familiar. Organização de Vera Lúcia Martins Santos. Vitória: Incaper, 2025.

WEISHEIMER, Nilson. Juventudes rurais: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. 76 p

# O USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EFA – CASTELO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Sávio Firmino Mendonça**
Graduado em História e Segunda Licenciatura em Geografia. Centro Universitário São Camilo. Professor. svmndc@hotmail.com.

**Palavras-chave: Leitura, Biblioteca Escolar, Educação Contextualizada, Pedagogia da Alternância.**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação dos estudantes com o espaço da biblioteca escolar, a partir das perspectivas da pedagogia da alternância e da educação popular freiriana. A investigação parte da compreensão de que a biblioteca, mais do que um local para o armazenamento de livros, deve ser um espaço vivo, de encontro, diálogo e formação crítica. Sob essa ótica, o estudo adota um enfoque qualitativo de caráter interpretativo, com elementos quantitativos, centrando-se na transformação social e educacional do ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com estudantes da Escola Família Agrícola de Castelo, utilizando questionários com perguntas objetivas, que possibilitaram levantar dados estatísticos, como a frequência de uso da biblioteca e o gosto pela leitura, e promover reflexões mais amplas sobre o papel desse espaço na formação dos jovens. Possuir uma sala com armários cheios de livros não configura, por si só, uma biblioteca. Tampouco a simples presença desse espaço em uma escola garante que os estudantes o utilizarão. A pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Castelo revelou que dispor de uma biblioteca organizada, com espaços destinados à leitura, ao estudo e ao bem-estar dos usuários, de fato amplia o número de frequentadores. No entanto, isso não é suficiente para atrair aqueles que não possuem o hábito da leitura. Em uma das pesquisas realizadas na EFA-Castelo, quando se perguntou: "Com que frequência você utiliza a biblioteca da escola?", o resultado foi o seguinte: 35% afirmaram nunca frequentar, 45% disseram frequentar raramente e apenas 20% declararam frequentar às vezes ou frequentemente. Outro questionamento foi: "Você gosta de ler por conta própria, fora das obrigações escolares?". Nesse caso, 24% responderam que não gostam de ler, 63% que leem raramente e apenas 13% afirmaram gostar de ler. Portanto, possuir uma biblioteca na escola não garante, por si só, o interesse dos estudantes pela leitura. Surge então outro questionamento: será que esse espaço dialoga com a realidade concreta desse público? Essa reflexão aproxima-se das ideias de Paulo Freire, quando afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Assim, a ausência do hábito da leitura não está apenas ligada à falta de interesse, mas também ao resultado de um ambiente que, muitas vezes, não dialoga com a realidade concreta dos estudantes, nem busca compreender a sua leitura de mundo e suas especificidades. Com isso, repete-se um erro: amontoar livros em prateleiras que, isoladamente, não ajudam o jovem a compreender seu contexto nem a refletir criticamente sobre ele. Para além do simples movimento da leitura, a biblioteca precisa ser um lugar de encontros, de diálogos e de problematização do mundo vivido. A Escola Família Agrícola de Castelo está inserida no contexto da pedagogia da alternância, cujos princípios estão ligados diretamente a uma educação popular, contextualizada, emancipadora e transformadora, que visa sobretudo à formação integral do indivíduo. Para Gimonet, "A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente"57. A pesquisa realizada com os estudantes, ao indicar a falta de aconchego da biblioteca, oferece pistas para uma ação pedagógica transformadora, mas não só isso. Mais do que reorganizar o espaço físico, é necessário promover práticas que envolvam os jovens no processo de redescoberta da leitura. Ações simples podem gerar sentido e pertencimento. Conclui-se que transformar a biblioteca em um espaço vivo é um desafio pedagógico e político, além de uma oportunidade de tornar a leitura uma experiência vinculada à realidade, capaz de articular saberes escolares e de vida.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a juventude brasileira contemporânea. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. Jovens rurais capixabas: projetos de vida e sucessão familiar. Organização de Vera Lúcia Martins Santos. Vitória: Incaper, 2025.

WEISHEIMER, Nilson. Juventudes rurais: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. 76 p

# ORGANIZAÇÕES PRODUTIVAS AGROECOLÓGICAS FORTALECIDAS: MULHERES RURAIS EMPODERADAS, PROTAGONISTAS

**Ana Paula Carvalho Barbosa**
Mestre em Ensino na Educação Básica, UFES. Coordenação da Cáritas Diocesana de São Mateus. anapaulacarvalhogr@hotmail.com

**Carlos Teixeira**
Especialista em Cidadania, Ética e Subjetividade, EST faculdade. Consultor Técnico e Educador Popular. consultoriateixeira@hotmail.com

**Felipe Junior Mauricio Pomuchenq**
Doutorando em Educação, UFES. Coordenação do Centro de Formação e Reflexão do Mepes. felipemauricio03@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Formação em Alternância; Educação do Campo; Estudantes Urbanos.**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação dos estudantes com o espaço da biblioteca escolar, a partir das perspectivas da pedagogia da alternância e da educação popular freiriana. A investigação parte da compreensão de que a biblioteca, mais do que um local para o armazenamento de livros, deve ser um espaço vivo, de encontro, diálogo e formação crítica. Sob essa ótica, o estudo adota um enfoque qualitativo de caráter interpretativo, com elementos quantitativos, centrando-se na transformação social e educacional do ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com estudantes da Escola Família Agrícola de Castelo, utilizando questionários com perguntas objetivas, que possibilitaram levantar dados estatísticos, como a frequência de uso da biblioteca e o gosto pela leitura, e promover reflexões mais amplas sobre o papel desse espaço na formação dos jovens. Possuir uma sala com armários cheios de livros não configura, por si só, uma biblioteca. Tampouco a simples presença desse espaço em uma escola garante que os estudantes o utilizarão. A pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Castelo revelou que dispor de uma biblioteca organizada, com espaços destinados à leitura, ao estudo e ao bem-estar dos usuários, de fato amplia o número de frequentadores. No entanto, isso não é suficiente para atrair aqueles que não possuem o hábito da leitura. Em uma das pesquisas realizadas na EFA-Castelo, quando se perguntou: "Com que frequência você utiliza a biblioteca da escola?", o resultado foi o seguinte: 35% afirmaram nunca frequentar, 45% disseram frequentar raramente e apenas 20% declararam frequentar às vezes ou frequentemente. Outro questionamento foi: "Você gosta de ler por conta própria, fora das obrigações escolares?". Nesse caso, 24% responderam que não gostam de ler, 63% que leem raramente e apenas 13% afirmaram gostar de ler. Portanto, possuir uma biblioteca na escola não garante, por si só, o interesse dos estudantes pela leitura. Surge então outro questionamento: será que esse espaço dialoga com a realidade concreta desse público? Essa reflexão aproxima-se das ideias de Paulo Freire, quando afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Assim, a ausência do hábito da leitura não está apenas ligada à falta de interesse, mas também ao resultado de um ambiente que, muitas vezes, não dialoga com a realidade concreta dos estudantes, nem busca compreender a sua leitura de mundo e suas especificidades. Com isso, repete-se um erro: amontoar livros em prateleiras que, isoladamente, não ajudam o jovem a compreender seu contexto nem a refletir criticamente sobre ele. Para além do simples movimento da leitura, a biblioteca precisa ser um lugar de encontros, de diálogos e de problematização do mundo vivido. A Escola Família Agrícola de Castelo está inserida no contexto da pedagogia da alternância, cujos princípios estão ligados diretamente a uma educação popular, contextualizada, emancipadora e transformadora, que visa sobretudo à formação integral do indivíduo. Para Gimonet, "A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente"57. A pesquisa realizada com os estudantes, ao indicar a falta de aconchego da biblioteca, oferece pistas para uma ação pedagógica transformadora, mas não só isso. Mais do que reorganizar o espaço físico, é necessário promover práticas que envolvam os jovens no processo de redescoberta da leitura. Ações simples podem gerar sentido e pertencimento. Conclui-se que transformar a biblioteca em um espaço vivo é um desafio pedagógico e político, além de uma oportunidade de tornar a leitura uma experiência vinculada à realidade, capaz de articular saberes escolares e de vida.

**Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GIONGO, Mariana. Gênero, agroecologia e feminismo: práticas e saberes de mulheres agricultoras no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Cadernos da Alternância: fundamentos, práticas e reflexões. Anchieta: MEPES, 2008.

SHIVA, Vandana. Quem alimenta realmente o mundo?. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Elefante, 2019.

# PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE MARACUJÁ: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Abel Souza da Fonseca**
Doutor em Produção Vegetal, Universidade Federal do Espírito Santo. Monitor/Coordenador de curso na Escola Família Agrícola de Ibitirama, abelsouzafonseca@gmail.com

**Bruna Carla Ruel de Andrade**
Educanda Técnico em Agropecuária, Escola Família Agrícola de Ibitirama. Estudante. brunaandcarla@gmail.com

**Raiani Aparecida da Silva**
Bióloga, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre. Monitora/Coordenadora pedagógica na Escola Família Agrícola de Ibitirama, raianisilva2010@hotmail.com

**Palavras-chave: Educação antirracista; Diversidade étnico-racial; Práticas pedagógicas.**

O presente relato de experiência apresenta as ações iniciais do projeto “Organizações Produtivas Agroecológicas Fortalecidas: Mulheres Rurais Empoderadas, Protagonistas”, desenvolvido pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com foco no fortalecimento de sete organizações produtivas de mulheres rurais, distribuídas no estado do Espírito Santo. O objetivo central do projeto é promover o fortalecimento de iniciativas produtivas lideradas por mulheres do campo, em uma perspectiva agroecológica, de empoderamento, protagonismo e equidade de gênero, por meio de ações educativas inspiradas na Pedagogia da Alternância. As organizações envolvidas são: (1) Organização de Mulheres Agricultoras Familiares do MPA, (2) Grupo Mulheres Guerreiras, (3) Mulheres “As Camponesas do Florestan Fernandes”, (4) Movimento de Mulheres Camponesas da região de Nova Venécia, (5) Mulheres Quilombolas “Raízes do Sapê”, (6) Mulheres da EFA - “Sabores Mães da Terra” e (7) Associação Estadual de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais - “Raíz do Campo”. A metodologia do projeto baseia-se na alternância entre tempo-comunidade, respeitando os contextos locais, saberes tradicionais e os desafios enfrentados pelas mulheres rurais. Foram realizadas visitas técnicas e rodas de diálogo com os grupos nos territórios, com foco na escuta ativa, no levantamento das atividades produtivas existentes, nos modos de organização interna e nas estratégias de comercialização já em andamento. As primeiras visitas aconteceram, e os resultados preliminares apontam para a presença de mulheres aguerridas, conscientes de seu papel enquanto produtoras de alimentos saudáveis e como protagonistas de transformações em suas comunidades. Entretanto, foi impactante ouvir relatos de mulheres que, apesar das adversidades, encontram no coletivo uma força inovadora, ao mesmo tempo a visita também revelou o quanto ainda é necessário avançar, a falta de acesso a recursos e a resistência dos companheiros ainda são desafios diários. Observou-se que, mesmo em meio a desafios estruturais, já existem iniciativas autônomas de comercialização e circuitos locais solidários de produção e consumo. A troca de saberes e experiências entre os grupos e a presença de práticas agroecológicas demonstram a potência transformadora da organização coletiva feminina. A fundamentação teórica do trabalho dialoga com autores que refletem sobre agroecologia, feminismo camponês e educação do campo, como Brandão (2002), Caldart (2004), Shiva (2019) e Giongo (2015), além de se apoiar nos princípios metodológicos da Pedagogia da Alternância (MEPES, 2008). Este relato visa contribuir para o debate sobre a importância de políticas públicas, formação continuada e apoio técnico para o fortalecimento de organizações produtivas de mulheres rurais, reconhecendo-as como protagonistas de um novo paradigma de desenvolvimento, mais justo, sustentável e igualitário. As próximas etapas do projeto preveem o aprofundamento das ações formativas, a construção de planos de fortalecimento coletivo e o estímulo à articulação em rede entre os grupos atendidos.

**Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GIONGO, Mariana. Gênero, agroecologia e feminismo: práticas e saberes de mulheres agricultoras no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Cadernos da Alternância: fundamentos, práticas e reflexões. Anchieta: MEPES, 2008.

SHIVA, Vandana. Quem alimenta realmente o mundo?. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Elefante, 2019.

# “PRODUZINDO ADUBO A PARTIR DO NOSSO LIXO”

**Jailson Bonna**
Graduado em Pedagogia. Professor de Agropecuária – ECORM São João Bosco. jailson.agroecologia@hotmail.com

**Marirlei do Nascimento Quiuqui**
Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia. Diretor da ECORM São João Bosco. marirlei@hotmail.com

**Palavras-chave: Educação ambiental, Agroecologia, Integração escola-comunidade, compostagem escolar, Sustentabilidade.**

O maracujá é uma fruta tropical nativa do país, e nas últimas décadas sua produção tem tido um crescimento gradativamente expressivo, o Brasil representa cerca de 70% da produção mundial de maracujá, sendo que atualmente, a produção brasileira é de aproximadamente 700 mil toneladas por ano em uma área de 46 mil hectares (FALEIRO, 2022). O presente Projeto Profissional do Jovem (PPJ) intitulado Produção Agroecológica de Maracujá foi desenvolvido no âmbito da Escola Família Agrícola de Ibitirama – ES, tendo como objetivos promover a diversificação produtiva da propriedade familiar, possibilitar geração de renda complementar e contribuir para a sustentabilidade socioeconômica do meio rural, minimizando o uso exorbitante de produtos químicos. O projeto busca, ainda, integrar teoria e prática a partir da pedagogia da alternância, fortalecendo o protagonismo juvenil no campo e incentivando a permanência dos jovens agricultores em suas comunidades. Os objetivos específicos consistiram em analisar a viabilidade da produção de maracujá em pequena escala, implementar práticas adequadas de cultivo, manejo e acompanhamento de dados biométricos da cultura, além de desenvolver competências técnicas. O projeto foi realizado na propriedade da família, no município de Iúna-ES no Córrego de Santa Clara do Caparaó. O projeto baseia-se na metodologia da pedagogia da alternância, que articula tempos-escola e tempos-comunidade, permitindo ao estudante relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com as práticas cotidianas de sua realidade familiar. Foram cultivadas 20 plantas da variedade maracujá-amarelo (P. edulis Sims) que, no Brasil, ocupa mais de 90% dos pomares ( JUNGHANS, T. G.; JESUS, O. N. de, 2017). O projeto envolveu etapas práticas de preparo do solo, adubação, plantio, monitoramento do crescimento das plantas e análise da produtividade, também foram empregados instrumentos de registro e acompanhamento, possibilitando avaliar o desenvolvimento da cultura e identificar fatores determinantes para o sucesso da produção, foram realizadas a condução das ramificações da cultura e o monitoramento de pragas e doenças prejudiciais para a cultura, sendo de possível a identificação de lagartas, moscas, besouros, percevejos e doenças (como a verrugose e a septoriose) ao decorrer do desenvolvimento das plantas, e para o controle destas, sempre utilizando práticas alternativas como as caldas e armadilhas. Entre os resultados alcançados destacam-se a efetiva implantação da cultura na propriedade familiar, o aprimoramento das práticas agrícolas sustentáveis e o fortalecimento da consciência ambiental e de produção sustentável da educanda. O custo total com o projeto foi de aproximadamente R$ 591,40, as receitas de produção nos quatro primeiros meses de produção foram de: março 1,50 kg (R$ 21,01), abril 13,76 kg (R$ 192,69), maio 21,36 kg (R$ 299,06) e junho 24,850 kg (R$ 347,90), a receita total durante esse período seria de aproximadamente R$ 860,66 se todos os 61,47 kg de maracujá tivessem sido comercializados, visando uma margem de lucro baseada nessa quantidade produzida de R$ 268,35. O projeto apresentou ótimo resultado quanto à produção, apresentando frutos de até 575 gramas. A participação da família foi essencial para que o projeto fosse realizado corretamente, sempre incentivando e buscando formas para contribuir positivamente. Além da dimensão produtiva e econômica, a experiência demonstrou que a pedagogia da alternância favorece a construção de saberes contextualizados, o desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais, e o fortalecimento da identidade camponesa, aspectos essenciais para a valorização da agricultura familiar e para a promoção da permanência dos jovens no meio rural. Nesse sentido, o PPJ reafirmou a importância de projetos pedagógicos que conciliem práticas agrícolas sustentáveis com a formação cidadã e profissional, demonstrando o potencial transformador da pedagogia da alternância na vida dos jovens agricultores e de suas comunidades.

# PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA) 20 ANOS NA FORMAÇÃO DE MESTRES EDUCADORES EM ALTERNÂNCIA PELA UFRRJ

**Jarlane de Souza Lima**
Engenheira Agrônoma, UFRRJ. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, PPGEA, UFRRJ. E-mail: jarlane@ufrrj.br

**Leonardo Cunha Borges**
Administrador, Campus Avançado Catalão. Mestre em educação, UFRRJ. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDUC UFRRJ. E-mail: cunha@ifgoiano.edu.br

**Ramofly Bicalho dos Santos**
Docente e Pesquisador do PPGEA e Licenciatura em Educação do Campo. Tutor coordenador do Grupo PET; Programa de Educação Tutorial da UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com

**Jurcelio Henrique de Araújo**
Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Administrador Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão, e-mail: leocunhaborges@hotmail.com

**Bruno Cardoso de Menezes Bahia**
Docente, Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. (PPGEA- UFRRJ). E-mail: brunobahia@ufrrj.br

**Palavras-chave: Educação, Formação de professores, Pedagogia da Alternância.**

Criado e instituído após aprovação e execução das políticas públicas para a educação do Campo como Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Aprovado através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de janeiro, (PPGEA) conta com a construção e colaboração educacional e pedagógica de 20 professores distribuídos em 3 grandes áreas de estudos e pesquisas. Que são as Linha 1: Educação, Fundamentos e Formação Humana; Linha 2: Educação, Linguagens e Culturas; Linha 3: Educação, Sociedade e Sustentabilidade O Programa visa atender a formação de turmas bianuais de professores e alunos de graduação, transformando-os em pesquisadores atualizados e críticos voltados para a grande área da Educação, tendo como base principal os processos inter e transdisciplinar que os compõe na formação pedagógica; construindo ao longo de seus 20 anos de existência um longo percurso de amadurecimento e colaboração técnico científico para a pesquisa inseridos nas áreas de educação. Transformando seus discentes em mestres, orientados no regime de alternância, que se encontram bimestralmente durante uma semana inteira de formação; a qual poderíamos caracterizar em tempo escola, pela sua riqueza de informações e trocas, como afirma Gadotti (2009, p. 20). (...)"É preciso pensar nos espaços, no entorno da escola e, com eles, articular uma oferta mais ampla, em termos de tempo, e integração em relação a outros setores, tanto do poder público quanto das universidades e setores da sociedade civil. E é esse o objetivo que o PPGEA busca alcançar, criando um processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado, combinando cada estudo ou pesquisa proposta, com a realidade, trabalho, comunidade ou vida de cada indivíduo que se insere. Desenvolvendo nesse discente, uma perspectiva integral, para além da alternância no tempo escola, mas sempre considerando sua comunidade e sua realidade. Tendo como foco principal a Educação, consolidação e multiplicação de saberes locais, que articulem a mesma para a sustentabilidade. Para o processo seletivo de entrada escrevemos um projeto voltado para a realidade que desejamos investigar, com foco na educação, sustentabilidade, desenvolvimento local e aprimoramento discente, justificado com cronograma de execução no projeto proposto e entregue e avaliado no momento da entrevista de seleção pela banca avaliadora. O currículo do Programa se divide em dois grandes momentos, o primeiro ano onde passamos a ter aulas de Metodologias da pesquisa, História Política e Contemporânea da Educação, Políticas Públicas da Educação e Fundamentos da Agroecologia. Inseridos em nossas pesquisas de campo, avalição de proficiência em línguas e estágios docentes. E no segundo ano passamos a ter aulas mais específicas e mais direcionadas para cada linha de pesquisa, bem como para a escrita da dissertação final e artigos.  As aulas e seus processos formativos, bem como as avaliações seguem o critério individual de cada docente, tendo em alguns casos, a presença de vários professores convidados da instituição, ou não; mas sempre de fora do programa. O que deixa o mesmo sempre muito rico e atualizado. Tendo como única regra de que todas as atividades a serem entregues, o atendimento aos prazos e que sejam realizadas em grupos de três ou mais alunos. O que alegra alguns e irrita outros, mas é sempre de grande aprendizado acadêmico pedagógico. O PPGEA apesar de ainda está inserido no modelo precarizado de educação superior federal da baixada fluminense; mantem-se como um dos melhores cursos de Pós-graduação da UFRRJ. Possuindo um quantitativo de mais de 1000 dissertações defendidas ao longo de seus 20 anos de existência. E de muito baixa desistência ou evasão do programa por seus alunos aprovados. Possuindo um caráter humanizado e Freireano, o PPGEA se esforça em manter seus alunos amorosamente no processo de construção pedagógico educacional, pautados no sempre "Esperançar" mantendo boa relação, imparcialidade e comprometimento

com os mesmos. Especificamente nesses últimos dois anos, turma onde me insiro; tivemos todo o apoio necessário ao bom desenvolvimento de nossas habilidades e processos, bem como a aprovação de 7 bolsas de estudos via programa disposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes). E a busca pela melhora da nota quadrienal do programa junto a mesma e a oferta de turmas de doutorado a partir do ano que vem. Faltando talvez, mais atividades extracurriculares, e visitas técnicas. Mas o corpo docente do programa e suas comissões estão sempre dispostos a aproveitar os sucessos realizados, com muita abertura humana e didático pedagógica para corrigir ou reformular os insucessos. O que nos deixa a todos os alunos em grande satisfação e gratidão por todo o processo e percurso formativo.

**Referências**


ARROYO, Miguel G. Currículo, Território em Disputa, 5.ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, 2.ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BERENBLUM, A. e OLIVEIRA L.M.T. Educação diálogos do cotidiano. Rio de Janeiro. Outras letras, 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário, v. 3, nº 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087. Acesso em: 13 agosto. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. -- (Educação Cidadã; 4)

SANTOS, R.B. LEITE, I. M. A Educação do Campo no Brasil e suas interfaces com os Movimentos Sociais de luta pela terra. Início / Arquivos / n. 33 (2024): Dossiê: Educação do campo e Pronera: 25 anos de práxis pela vida com dignidade e educação pública nos territórios do campo / https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9775 (visitado em 20/09/2025)

# PROJETO VIDA: MULHERES E JOVENS NO CAMPO CAPIXABA– AÇÕES DO MEPES PARA SUCESSÃO RURAL E EMPODERAMENTO DA MULHER CAMPONESA

**Janete Valani**
Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade federal do Espírito Santo.
E-mail: janavalani@gmail.com

**Felipe Junior Mauricio Pomuchenq**
Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
Coordenador do CFR-MEPES. E-mail: felipe.pomuchenq@mepes.org.br

**José Valdemar Pin**
Engenheiro Agrônomo, Universidade de Padova – Itália. Coordenador de Projetos – MEPES. E-mail: josepin.mepes@gmail.com

**Janete Valani**
DMonitor, Escola Família Agrícola de Castelo,
weslencardozo9@gmail.com

**Palavras-chave: juventude rural; agroecologia; pedagogia da alternância; empoderamento feminino; agricultura familiar**

Espírito Santo (MEPES) em parceria com a Fondazione San Zeno, em 11 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) capixabas, abrangendo 27 municípios entre novembro de 2024 e setembro de 2025. O projeto teve como objetivo estruturar ações voltadas à melhoria da qualidade de vida das mulheres rurais e ao acompanhamento dos jovens egressos das EFAs em seus Projetos Profissionais Jovens (PPJs), por meio da assistência técnica e extensão rural, da formação continuada e do fortalecimento de práticas agroecológicas. A metodologia contemplou a seleção das participantes via EFAs, a realização de oficinas e encontros formativos, a capacitação inicial e permanente de técnicos de campo, bem como visitas técnicas mensais de ATER, que possibilitaram acompanhamento qualificado, troca de saberes e fortalecimento dos vínculos comunitários. As ações foram fundamentadas em referenciais da educação do campo, da pedagogia da alternância e da agroecologia (Paulo Freire, 1996; Caldart, 2004; Abramovay, 1998), buscando valorizar os sujeitos sociais do campo como protagonistas do desenvolvimento local sustentável. No âmbito da Meta 1, foram atendidas 66 mulheres agricultoras familiares, tanto de forma individual quanto em grupos organizados (como "Artes e Sabores", "Sabores Mães da Terra", "Grupo Calêndulas" e "Cantinho da Roça"), diversificando áreas de atuação em panificação, agricultura, artesanato, saúde e bem-estar. Já na Meta 2, 30 jovens egressos, entre 18 e 29 anos, foram acompanhados em seus PPJs, ampliando capacidades produtivas e fortalecendo a permanência da juventude no meio rural. A equipe técnica, composta majoritariamente por egressos das EFAs, contribuiu para a territorialização do projeto, garantindo acompanhamento direto de 56 unidades produtivas familiares e impacto indireto em mais de 98 unidades, ampliando a produção, a sustentabilidade e a renda das famílias. Os principais resultados alcançados incluem a implantação de novas atividades agropecuárias, a reforma e reestruturação de unidades produtivas (como padarias comunitárias), a regularização de documentação trabalhista de mulheres, a ampliação de canais de comercialização, a retomada de ações de ATER em rede e a inserção de práticas agroecológicas no manejo produtivo. Destaca-se ainda o fortalecimento de debates sobre igualdade de gênero e violência contra a mulher, reforçando a emancipação feminina no campo. Tais conquistas evidenciam a relevância do projeto na construção da autonomia econômica de mulheres e jovens, no fortalecimento da agricultura familiar e na promoção da sucessão rural com base em princípios agroecológicos. Conclui-se que a continuidade da iniciativa é fundamental para consolidar os avanços obtidos, garantindo não apenas a permanência das juventudes no campo, mas também a soberania alimentar, o protagonismo social e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais capixabas. Ressalta-se o papel decisivo do MEPES na coordenação pedagógica, administrativa e técnica das ações, bem como o apoio essencial da Fondazione San Zeno, cuja parceria possibilitou o alcance dos resultados aqui apresentados.

**Referências**

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Hucitec, 1998.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

# RUPTURAS E PERMANÊNCIAS NO PROCESSO EDUCATIVO DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA – CEFFAS-ES: EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

**Francisco José de Sousa Rodrigues**
Mestrado em Educação Básica
franeducampo@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Expansão, Camponeses, Tensionamentos, Relações de força.**

O Estudo investiga as rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS), na expansão da Pedagogia da Alternância no norte do estado do Espírito Santo, objetivando analisar os tensionamentos que provocaram essas mudanças e continuidades de elementos na pedagogia nesse movimento territorial. Como eixo principal, toma as motivações dos camponeses na luta pela participação social e comunitária, no direcionamento político do projeto educativo, e a mobilização para garantir, dentro do contexto do movimento da educação do campo, a expansão das escolas com Pedagogia da Alternância como direito social. As relações de forças ocorridas nesse processo caracterizaram a necessidade de criação de um instrumento organizativo dos camponeses para tensionar as rupturas, ainda que se cuidasse, prudentemente, da permanência dos princípios históricos da formação em alternância. A história da Pedagogia da Alternância está correlacionada com a vida dos camponeses que resistem em seus territórios de existência, ou seja, uma pedagogia que está em constante movimento por causas dos contextos socioeconômicos, dos espaços onde é estabelecida e pelas motivações e interesses dos sujeitos envolvidos. O Estudo utiliza as concepções teórico-metodológicas nas perspectivas de Ginzburg (2002), que destaca as tensões da historiografia na relação entre as narrativas e as provas; Freire (1979), que evidencia, como essência da educação, a busca reflexiva do ser humano pela sua existência inacabada e Gimonet (2007), que enfatiza ser a Pedagogia da Alternância um sistema complexo de relações.

Buscamos, nos estudos e nas fontes documentais históricas da Pedagogia da Alternância, fazer um movimento não linear da história, mas trançar do geral para o local como, historicamente, a pedagogia foi constituindo-se nas relações de forças nos tempos e espaços históricos, fazendo uma ligação entre o momento histórico, os tensionamentos e as contradições surgidas no processo de expansão, da sua origem até às terras capixabas. Caracterizou-se, assim, a Pedagogia da Alternância como um movimento de constantes rupturas e permanências. A investigação também teve como base de análise excertos narrativos das entrevistas não estruturadas, que trazem marcas das práticas dos atores e instituições sociais envolvidos, e destacamos em nossos procedimentos a relação entre a produção dos documentos selecionados e as nossas problematizações para a pesquisa. Os resultados desta, considerando que todo estudo não finaliza em sim mesmo, demostram que a Pedagogia da Alternância, onde historicamente surge, foi tensionada nos processos de relações de forças presentes nesses tempos e espaços. No norte do estado do Espírito Santo, esse cenário de encadeamento de ações provoca mudanças significativas na constituição da pedagogia, mas sempre com a sensatez de garantir os princípios históricos. Por fim, sugerimos que os dois principais movimentos da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância (RACEFFAES), mantenham essa vigilância, principalmente por meio do processo formativo dos camponeses, educadores e estudantes.

**Referências**

AGRICULTORES AMEAÇAM OCUPAR SEDE DO MEPES. Noticias & Negócios. Anchieta-ES, 2003.

AIMFR. Memorial do IV congresso internacional. Guarapari-ES, Ago/1996.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Formação dos Educadores do Campo: Considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas

Famílias Agrícolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34ª. 2011, Natal - RN; Anais eletrônicos...disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>.Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. O Dito e o não dito da formação inicial dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas: Do projeto político-pedagógico aos protagonistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37ª. Florianópolis - SC; Anais eletrônicos. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt12>.Acesso em: 15 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO NORTE. Ata do 3º encontro das Associações das Escolas Famílias Agrícola do norte. São Gabriel da Palha –ES, 2000. (documento de circulação interna).

CEAS. Chance ao agricultor. Salvador-BA, 1970

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983..

_____. Educação e mudança. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GINZBURG, Carlo. Relações de força: história, retórica, prova. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa. Ed.6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOSELLA, Paolo. Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2013.

ZAMBERLAN, Sergio. O lugar da família na vida institucional da Escola-família: Participação e Relações de poder. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação da Universidade Nova Lisboa. Anchieta-Es, 2003.

# SEMANA AGROPECUÁRIA DA EFAI: FORMAÇÃO TÉCNICA, SUSTENTABILIDADE E PROTAGONISMO JUVENIL NO CAMPO

**Abel Souza da Fonseca**
Doutor em Produção Vegetal, Universidade Federal do Espírito Santo. Monitor/Coordenador de curso na Escola Família Agrícola de Ibitirama, abelsouzafonseca@gmail.com

**Daniela Rúbia Soares Badaró**
Educanda Técnico em Agropecuária, Escola Família Agrícola de Ibitirama. Estudante. daniela16rubia@gmail.com

**Raiani Aparecida da Silva**
Bióloga, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre. Monitora/Coordenadora pedagógica na Escola Família Agrícola de Ibitirama, raianisilva2010@hotmail

**Palavras-chave: PA; Agricultura Familiar; Projeto Profissional do Jovem; Sustentabilidade; Juventude Rural.**

A intervenção externa é um instrumento pedagógico de extrema importância na formação de jovens profissionais na educação do campo por meio da pedagogia da alternância (PA). Segundo estudos feitos em Freitas (2015) a intervenção externa acontece por meio da socialização da experiência, e o ato de experienciar é de certo modo uma vivência particular para cada pessoa, pois cada sujeito possui a visão de mundo de maneira diferente, e com esse processo, produz-se conhecimento. A Semana Agropecuária da Escola Família Agrícola de Ibitirama (SAEFAI) é uma experiência pedagógica inovadora que fortalece a formação técnica e o protagonismo dos jovens rurais. É importante salientar que além de disciplinas escolares básicas, a educação no contexto da pedagogia da alternância engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; SILVA, 2005; BEGNAMI, 2006). Criada em 2017, a atividade integra o calendário da instituição e tem como objetivo ampliar o aprendizado dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária, por meio de palestras, minicursos, visitas técnicas e exposições dialogadas.  Localizada na comunidade de São José do Caparaó, em Ibitirama (ES), a EFAI oferece uma educação contextualizada, voltada para a realidade do campo. Durante a Semana Agropecuária, que tem duração de 5 dias, estudantes, ex-alunos, profissionais, produtores e instituições parceiras se reúnem para compartilhar conhecimentos atualizados, experiências práticas e inovações tecnológicas acessíveis. O evento conta com a participação de órgãos como o Incaper, prefeitura municipal, associações locais, produtores rurais e outras Escolas Famílias que contribuem com a escolha de temas, logística, cursos e visitas de campo. Cada edição apresenta um tema central alinhado às demandas do setor e da comunidade, garantindo que a programação se mantenha dinâmica e atual. Alguns temas já trabalhados foram: Turismo rural; Cafeicultura na região do Caparaó; Agricultura familiar, entre outros. A metodologia inclui palestras com especialistas, minicursos, visitas técnicas e inclui apresentações feitas pelos próprios estudantes, que pesquisam, organizam e expõem conteúdos relevantes para seus colegas. Além das atividades apresentadas que envolvem todos os alunos, algumas palestras também são ministradas por alunos formandos do curso técnico. Essa abordagem promove a autonomia, a comunicação e a aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo do curso técnico. O impacto da Semana Agropecuária vai além da sala de aula. O evento favorece a criação de redes de contato entre jovens, profissionais e empresas, gerando oportunidades de estágio, parcerias e intercâmbio de experiências. Temas como sustentabilidade, sistemas agroflorestais, agroindústria e novas tecnologias são frequentemente abordados, incentivando a formação de profissionais críticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento rural. A participação de ex-estudantes como palestrantes é outro diferencial, pois demonstra, de forma concreta, os resultados da pedagogia da alternância e inspira os atuais alunos a seguirem trajetórias de sucesso no campo. Ao final, os participantes recebem certificação de 40 horas, valorizando ainda mais a formação técnica oferecida pela EFAI. Ao unir ensino, pesquisa, extensão e protagonismo juvenil, a Semana Agropecuária se consolida como uma experiência de sucesso que fortalece a identidade rural e contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades do Caparaó capixaba. Mais que um evento, é um espaço de troca de saberes, valorização da juventude do campo e construção de um futuro inovador para a agropecuária brasileira.

**Referências**

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância. Revista da Formação por Alternância Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural Casa Familiar Rural: a Casa Familiar Rural formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FREITAS, G.V. Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) –Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa.2015.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

SILVA, L. H.. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28a REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3). 2005. Anais... Caxambu: Anped, 2005.

# UNIDADES DE PESQUISA PARTICIPATIVA (UPPs) COM CAFÉ ARBORIZADO NO CAPARAÓ: UMA CONSTRUÇÃO AGROECOLÓGICA

Wanessa Rocha Teixeira

Ana Cláudia Hebling Meira

Haloysio Mechelli de Siqueira

Ricardo Eugênio Pinheiro

João Batista Silva Araújo

Aline Marchiori Crespo

Ayana Zanuncio Araújo

Túlio Luis Borges de Lima

Aristodemos de Paiva Hassen

**Palavras-chave: Unidades de Pesquisa Participativa; Sistemas Agroflorestais; Sustentabilidade econômica; Agroecologia; Agricultura Familiar.**

Os sistemas agroflorestais têm sido uma alternativa sustentável à cafeicultura convencional para agricultores familiares do Espírito Santo (ES). Nesse contexto, as Unidades de Pesquisa Participativa (UPPs) com café arborizado foram implantadas em propriedades familiares nos municípios de Alegre, Ibitirama e Iúna, como estratégia para avaliar o desempenho agronômico, econômico, social e ambiental desses sistemas. O projeto é coordenado pelo Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), integrando pesquisa, extensão e protagonismo das famílias agricultoras. As UPPs fundamentam-se na pesquisa-ação participativa e o uso de indicadores de sustentabilidade, aplicados por meio de oficinas, intercâmbios e caminhadas transversais. Também foram realizados levantamentos econômicos, com base nos custos operacionais (total e efetivo) e nas rendas obtidas, considerando o período de 2021 a 2024. O tamanho das áreas avaliadas variam entre 0,25 e 0,35 hectares, em consórcios de café arábica ou conilon com espécies arbóreas e herbáceas, como banana, abacate, pupunha, louro-pardo, mandioca, milho e feijão, ajustadas conforme as condições e preferências de cada família. Os resultados evidenciaram desempenho positivo dos sistemas agroflorestais em aspectos ambientais e sociais, com destaque para a melhoria da cobertura do solo, o controle da erosão e o fortalecimento da saúde e do bem-estar dos envolvidos. A evolução crítica observada entre os anos de 2023 e 2024 demonstra o amadurecimento dos participantes no processo de aprendizagem coletiva. Do ponto de vista econômico, as análises com base nos custos operacionais de produção total (COT) e efetivo (COE), no período de 2021 a 2024, indicaram que a UPP de Alegre apresentou o menor custo total de implantação (R$ 34.702,40), enquanto a UPP-2 de Ibitirama destacou-se pela maior renda bruta total (R$ 31.680,00) e pela única viabilidade econômica observada até o momento, com margem bruta de R$ 24.004,00, incluindo a valorização da mão de obra familiar. Nessas áreas, os consórcios que integraram culturas como banana, feijão, milho e mandioca favoreceram a diversificação produtiva e o incremento da renda familiar desde os primeiros anos de implantação. Embora as lavouras ainda estejam em fase inicial de produção, os resultados preliminares apontam potencial de viabilidade econômica e socioambiental dos sistemas, reforçando benefícios como maior ciclagem de nutrientes, redução de campinas, melhoria do microclima e conforto para o trabalho. Conclui-se que as UPPs representam uma estratégia eficaz de inovação participativa, promovendo sustentabilidade produtiva e ambiental, além de fortalecer o protagonismo das famílias agricultoras na geração e socialização do conhecimento

**Referências**

BRANDÃO, A. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FALS BORDA, O. Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. Sage, 2001.

SENNA, D. S. D. Avaliação participativa da sustentabilidade de lavouras cafeeiras. In: Café sombreado. Incaper, 2024.

VERDIN FILHO, A. C. Tendências para a sustentabilidade da cafeicultura de Conilon. Incaper em Revista, 2019

# O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALEGRE/ES

**Priscila Quaresma Azevedo**
Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em  em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, pquaresmaazevedo@gmail.com

**Aline de Menezes Bregonci**
Professora adjunta do Programa de Pós Graduação em  em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, alinebregonci@hotmail.com;

**Palavras chave: Educação do Campo; Ensino de Ciências; Professor; Escolas do campo.**

A presente pesquisa tem como tema de pesquisa o ensino de ciências dentro da Educação do Campo, entendida como aquela voltada para os coletivos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se diferencia da chamada educação rural por buscar integrar a vida, a história e a realidade desses sujeitos ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escolha desse objeto de investigação nasce da trajetória pessoal da pesquisadora, mulher do campo, oriunda da comunidade de Cachoeira da Fumaça, em Alegre-ES, formada em escola multisseriada e unidocente, que desde a infância teve na disciplina de ciências um espaço de descobertas e encantamento. Com isso, essa vivência escolar e comunitária despertou inquietações e consolidou o desejo de compreender o ensino de ciências na Educação do Campo, especialmente diante do cenário atual de precarização e nucleação escolar, processo que ameaça o direito à educação nas comunidades do campo. A partir dessa problematização emergiu essa pesquisa com o objetivo de investigar o ensino de ciências em uma escola municipal do campo em Alegre-ES e, de forma específica, analisar o currículo da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à ementa de ciências, problematizar como essa área do conhecimento é trabalhada no contexto da escola do campo e conhecer o fazer pedagógico da professora na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico baseia-se em autores críticos como Freire (1987), Arroyo (2007), Caldart (2011), Chassot (2003), Molina (2004), Brick (2014), Silva (2022). A pesquisa se configura como qualitativa, do tipo estudo de caso, o instrumento de coleta de dados se dá por meio da observação participante, diário de campo e entrevista semiestrudada com uma professora de uma escola de assentamento, a análise dos dados será por meio da análise de conteúdo. Almeja-se que esta pesquisa traga novas compreensões sobre a Educação do Campo e o ensino de ciências dentro dessa realidade, promovendo um olhar sensível e crítico sobre os desafios de ensinar a partir da realidade do campo e sobre o papel transformador da ciência na formação de sujeitos críticos e comprometidos com seu território.

**Referências**


ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 2, 1999.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRICK, Elizandro Maurício et al. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar. Brasília, 2014. p. ___.

CALDART, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 2004.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. (Coleção Educação em Química).

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, p. 89-100, 2003.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, v. 8, 2004.

SILVA, Fábio Dantas. Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes. Revista Cocar, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

# O PERCURSO DA LEGISLAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

**Prof.ª Dr.ª Débora Monteiro do Amaral (UFES)**
e-mail: deboramdoamaral@gmail.com

**Monalyza Mayara Schaefer Groberio Javarini (Mestranda – PPGMPE/UFES)**
e-mail: monalyzamsgroberio@gmail.com

**Palavras-chave: Legislação; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.**

A pesquisa tem como objetivo principal propor uma análise crítica das Constituições, dos marcos legais e os movimentos históricos que construíram o caminho para o reconhecimento da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil. A investigação busca identificar o percurso e a evolução das políticas de educação voltadas para os sujeitos do campo, que se deslocaram de um modelo de educação ruralista, marcado por desigualdades históricas, para a afirmação de uma Educação do Campo como direito alcançado através das lutas dos movimentos sociais do campo. E por meio desse processo, a Pedagogia da Alternância que se estabelece no campo das pedagogias, integra nos tempos e espaços da escola e da comunidade, dialogando com os conhecimentos científicos e os saberes populares dessas localidades. A presente pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e documental. Conforme Gil (2002, p. 46), enquanto na pesquisa bibliográfica "as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas", na documental, "as fontes são muito mais diversificadas e dispersas". A pesquisa identificou e analisou os principais marcos legais que influenciaram a Educação do Campo no Brasil, desde a Constituição de 1934 até o Decreto nº 7.352/2010. Demonstrou como a legislação evoluiu de um enfoque assistencialista e adaptativo para um reconhecimento da Educação do Campo como modalidade específica e necessária. Apesar dos avanços, a pesquisa apontou que a legislação, em muitos momentos, perpetuou visões estereotipadas sobre o campo, como a Lei nº 9.613/46 e o Art. 28 da LDB/96, que propunha "adaptações" sem enfrentar a necessidade de um currículo emancipatório. Evidenciou-se que as conquistas legais foram resultado direto da pressão e organização de movimentos sociais, como o MST e a luta dos povos do campo. A pressão desses movimentos sociais resultou na Constituição de 1988 que, embora não citassem explicitamente a Educação do Campo, criaram a base jurídica para sua futura construção. Após 1988, os movimentos sociais do campo por meio de uma atuação pautada na luta e em diálogos alcançaram a consolidação do conceito de Educação do Campo. Nesse contexto, Jesus e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e com a formação humana. A partir desse marco, os movimentos sociais do campo intensificaram sua luta e alcançaram vitórias histórica tais como: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 representou a primeira consolidação normativa do conceito de Educação do Campo, instituindo as Diretrizes Operacionais. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que explicita o caráter plural da Educação do Campo. Em 2010 alcançaram a regulamentação do PRONERA. O conjunto de leis alcançado no decorrer do arcabouço histórico da Educação do Campo, culminaram para a contribuição do reconhecimento e avanços legais da Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007) a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. O ponto de partida significativo foi o Parecer CNE/CEB nº 001/2006, que reconheceu oficialmente a relevância da Pedagogia da Alternância. Avanços seguintes incluem a legislação que garantiu o financiamento via FUNDEB; lei de reserva vagas em instituições Federais de ensino superior para alunos cursaram integralmente o ensino médio em escolas comunitárias do campo e a Lei regulamentou o novo FUNDEB, reconhecendo a dupla matrícula (ensino médico e técnico). A Resolução CNE/CP nº 1/2023 foi um grande marco histórico, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia da Alternância no ensino básico e superior, definindo princípios, valores e referenciais pedagógicos. Um outro marco importante foi a legislação que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral que promove estratégias de assis-

tência técnica e financeira, e conquistas mais recente alcançada que promove incentivo financeiros, na modalidade de poupança, aos estudantes de escola integral e a lei que alterar a LDB e incluir explicitamente as escolas comunitárias de educação do campo que utilizam a Pedagogia da Alternância. A trajetória da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil reflete um processo histórico de lutas, resistências e conquistas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo. Mesmo com os avanços perante a legislação, a efetivação desses direitos continua sendo um desafio e uma luta constante. Os resultados alcançados da pesquisa são a própria existência de um referencial legal que ampara e legitima a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, tornando um alicerce para a disputa por sua implementação concreta e efetivo na construção de uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora para os sujeitos do campo.

**Referências**


BRASIL. Conselho Nacional de Educação.Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer 36/2001, de 04 de dezembro de 2001. Relator: Edla de Araújo Lira Soares. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/-view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso: em 15 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Glaude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2007.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional. 2004.

# FOMENTO À EDUCAÇÃO DO CAMPO E À JUVENTUDE RURAL COM APOIO DA SEAG

**Vinícius Soares da Costa**
Pós-graduado em Gestão do Agronegócio, Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Função. Vinicius.costa@seag.es.gov.br

**Palavras-chave: Financiamento, Juventude Rural, Educação do Campo, Poder Público e Fomento;**

O presente relato de experiência narra sobre o fomento à educação do campo e à juventude rural com o apoio da Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca – SEAG em parceria com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Dentre os objetivos propostos a partir das parcerias firmadas entre as instituições estão o de reconhecer e valorizar as ações protagonizadas pelos jovens rurais, incentivar e dar oportunidade aos jovens para continuarem a desenvolver o protagonismo nas ações no rural, articular e executar ações e/ou projetos que priorizem à educação do campo, levando em consideração as especificidades do meio, que promovam à qualidade de vida do jovem e que estimulem a agregação de valor, retorno financeiro, emprego e renda para a juventude camponesa. Para tanto, a SEAG desenvolveu três grandes parcerias com o MEPES intituladas de Centros Digitais, Fortalecimento das Práticas Agrícolas e Apoio à Estruturação dos Laboratórios de Solo e Topografia. Os Centros Digitais consistiram na disponibilização de equipamentos de informática e mídia para todas as Escolas Famílias Agrícolas - EFA do Movimento, citando como exemplo dos equipamentos disponibilizados: computadores, notebooks, multifuncionais, câmeras de ação, entre outros. O Fortalecimento se deu com a disponibilização de equipamentos e ferramentas para utilização nas atividades agrícolas, como microtratores e implementos, e para utilização na agroindústria de panificação, como batedeiras, cilindros sovadores, entre outros. Já se tratando do Apoio à Estruturação dos Laboratórios, celebrando o Termo de Fomento 002/2020, a Secretaria repassou recursos para que o MEPES pudesse fazer as aquisições pertinentes à estruturação, tais como soluções e spectros diversos.  Por meio dessas entregas, quase R$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais) foram investidos no incremento das EFAs com vistas ao aperfeiçoamento dos jovens estudantes. O fomento não se limitou apenas a itens físicos e quantificáveis, mas também abrangeu aspectos de formação. Para tanto, a SEAG celebrou outros dois Termos de Fomento, a saber, 002/2020 e 004/2023, onde, ao todo, repassou R$ 230.000,00 (duzentos e trinta mil reais) para a formação dos agentes e jovens envolvidos com o processo educativo e a pedagogia da alternância no escopo das Escolas Famílias. Os investimentos aqui contabilizados refletem um pouco dos esforços que o governo do Espírito Santo vem realizando para que os fomentos nunca acabem. No entanto, há um campo vasto de oportunidades que precisam ser explorados e investidos com a intenção de que a educação do campo capixaba continue a ser protagonista e relevante no cenário nacional e internacional e, no que depender das articulações governamentais, muitos outros apoios se concretizarão para que os próximos 90 anos da pedagogia da alternância também seja marcada por ações assertivas e positivas de fomento àqueles que representam a continuidade do rural, sobretudo em um estado cujo o predomínio na agricultura é a familiar.

**Referências**

BITTENCOURT, Ana Rita Freitas et. al. Sucessão Familiar [livro eletrônico]: conheça os primeiros passos rumo ao planejamento da sucessão e continuidade da sua empresa familiar. UNE sucessão e governança, São Paulo, SP, 2021.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos. Texto para discussão n° 621. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura: PEDEAG 4. Disponível em: https://www.seag.es.gov.br. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

MELO, Márcio Antônio de et al. Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. Agric. São Paulo, São Paulo, 50(1): 11-24, 2003.

# TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA EEEF “CÓRREGO QUEIXADA” NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Hemílio Hortolani Boldrin**
Especialização em Matemática e Gestão Escolar – FIJ e FAVENI, Diretor Escolar, hemilioboldrin@hotmail.com

**Jocieli Manzoli**
Especialização em Ciências Biológicas – UNIMES, Educadora, jomanzoli@hotmail.com

**Lorrâna Miranda Wolfgran**
Mestre em Educação – UFRRJ, Educadora, lorrana.m02@gmail.com

**Nielly Colodette Soares**
Mestranda em Educação – UFRRJ, Educadora, niellycolodette@hotmail.com

**Thamiris Chiarelli Ramos Pereira**
Especialização em Educação do Campo - UNIMAIS, Educadora, thamirischiarelli@edu.uniube.br

**Palavras-chave: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Saberes Locais, Transformação Social.**

A educação nas comunidades rurais e camponesas segue um modelo educacional distinto daquele proposto pelas instituições urbanas de ensino. Requer um olhar diferenciado, respeitando as singularidades e as experiências vividas pelos estudantes. A EEEF "Córrego Queixada", localizada na região norte do Espírito Santo, município São Gabriel da Palha na comunidade Córrego Queixada, desde 2014, tem se destacado ao adotar a Pedagogia da Alternância, um método que surgiu a partir da vontade da comunidade local. Para tal mudança, no ano de 2013, o conselho escolar com a comunidade buscou uma nova proposta de ensino, a fim de promover e fortalecer a educação e a valorização da cultura camponesa, realizando uma visita na EMCOR Padre Fulgêncio do Menino Jesus, localizada no município de Colatina, que possuía trajetória na educação do campo e práticas pedagógicas já consolidadas. A partir disso foi iniciado um movimento de organização para implementação da metodologia da Pedagogia da Alternância. Baseando-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 1/2002, a escola busca criar um espaço educativo que estimula a investigação e a articulação das experiências locais. Esta abordagem valoriza os saberes locais, proporcionando uma educação que não apenas valoriza os jovens nas comunidades, mas também fortalece seu sentimento de pertencimento. Outro aspecto relevante dessa metodologia é a promoção da autonomia dos estudantes. Eles se veem como agentes ativos em sua própria educação, o que resulta em um aprendizado que transcende as paredes da sala de aula. A atuação dos educadores, nesse contexto, deve ser dialógica e problematizadora, sendo chamados a adotar práticas pedagógicas que dialoguem com as particularidades dos alunos, permitindo uma troca enriquecedora entre os saberes camponeses e o conhecimento formal. Este trabalho tem como objetivo apresentar a transformação ocorrida na escola, que passou de um modelo tradicional para um ensino que dialoga com a realidade dos jovens e suas famílias, promovendo uma educação mais significativa e inclusiva. Autores como Paulo Freire (1967) e José Carlos Libâneo (2013) fundamentam a importância de uma educação contextualizada que parte da realidade dos estudantes. Freire destaca que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essa perspectiva é essencial na construção de um currículo que se articula com a investigação da realidade local, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados por áreas do conhecimento e que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Os resultados alcançados até o momento demonstram uma melhoria na comunicação e na parceria entre famílias, educandos e educadores, refletindo no fortalecimento do projeto de emancipação humana. Observou-se que a interação entre os atores envolvidos no processo educativo favoreceu um diálogo mais aberto e uma compreensão mais profunda das realidades em que estão inseridos. Além disso, a nova metodologia permitiu que os estudantes se vissem como agentes ativos em sua própria educação, promovendo um aprendizado que vai além da sala de aula. Com isso, a EEEF "Córrego Queixada" se torna um exemplo de como a educação pode ser um motor de transformação social, promovendo o desenvolvimento cultural e econômico das comunidades rurais. Através da prática pedagógica fundamentada na realidade local e no respeito aos saberes dos alunos, a escola caminha para a consolidação de um espaço educativo que verdadeiramente representa e valoriza a identidade do campo. Essa experiência mostra que, ao valorizar as realidades locais e promover a troca de saberes, é possível construir um futuro mais promissor para os jovens do campo. Em síntese, a experiência revela que a educação no campo pode ser transformadora, desde que se respeitem e se integrem as especificidades locais, promovendo uma verdadeira emancipação dos sujeitos envolvidos.

**Referências**

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

# O PLANO DE ESTUDO NOS CEFFAs – RACEFFAES: DE INSTRUMENTO À MÉTODO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Julia Letícia Helmer Brum**
Educadora da EFA de Boa Esperança, extremo-norte do Espírito Santo; Licenciada em Educação do Campo, UNIOESTE, 2014; especialista em Pedagogia da Alternância, IFES, 2017; mestra em Educação do Campo, UFRB, 2024. juhb_pjr@hotmail.com.

**Débora Alves Feitosa**
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia, 1991, mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001 e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. deborafeitosa@ufrb.edu.br.

**Palavras-chave: Plano de Estudo; Pedagogia da Alternância; método pedagógico; ensino - aprendizagem; Educação do Campo.**

O trabalho, intitulado "O Plano de Estudo nos CEFFAs – RACEFFAES: de instrumento à método pedagógico da Pedagogia da Alternância", é resultado da pesquisa desenvolvida durante o Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo - Mestrado Profissional de Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, defendida em dois mil e vinte e quatro. A motivação pelo estudo desse objeto deriva-se do papel central que o Plano de Estudo ocupa na Pedagogia da Alternância, sobretudo na RACEFFAES. Neste coletivo ele é compreendido como método pedagógico da Pedagogia da Alternância, ou seja, é o Plano de Estudo que promove o movimento de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica de educação, coerente com a finalidade emancipadora a qual este movimento se propõe, finalidade esta imersa na práxis desenvolvida pelos CEFFAs no norte do Espírito Santo (Telau, 2015). Apesar dessa expressividade para o coletivo da RACEFFAES, pouco se tem sistematizado sobre esse elemento. Para além, essa concepção se distingue da manifestada e adotada em outros espaços da Pedagogia da Alternância no Brasil, e não é percebida nas literaturas tradicionais da Pedagogia da Alternância. Neste contexto, nossa pesquisa assume como objetivo principal analisar o Plano de Estudo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem na práxis pedagógica da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de uma educação emancipatória. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: a) compreender o processo histórico do Plano de Estudo na Pedagogia da Alternância, sobretudo, no Brasil e no Norte do Espírito Santo; b) descrever a sistematização do Plano de Estudo e analisar a relação da concretude do Plano de Estudo nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) vinculados à Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), com as teorias pedagógicas, buscando fundamentar sua metodologia e identificar suas contribuições e desafios como método no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. A pesquisa de natureza qualitativa teve como metodologia a pesquisa participante, adotando como procedimentos metodológicos a observação participante, tendo como lócus, a Escola Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional de Boa Esperança, e entrevista semiestruturada com membros da Equipe Pedagógica Regional da RACEFFAES. A análise dos resultados da pesquisa demonstra a importância do Plano de Estudo para a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs/RACEFFAES, aponta sua aproximação com teorias críticas da educação e como esse movimento se consolida na história da regional, e verifica seu potencial como método pedagógico da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs/RACEFFAES. O desenvolvimento da pesquisa aponta a importância e significado que o Plano de Estudo tem para os CEFFAs, a sistematização de seu processo de consolidação no Brasil, que se inicia no MEPES, utilizando-o como instrumento pedagógico de diagnóstico, e avança na perspectiva de método, sobretudo na RACEFFAES, oferece apontamentos que consideramos, consistentes, pois, fica evidente em seu movimento histórico que sua afirmação como método se dá no processo constante de ação – reflexão – síntese/ação dos sujeitos que o vivenciam nos processos de ensino - aprendizagem, e é nesse processo que se assimilam ao Plano de Estudo conceitos teóricos que o ressignifica. Nesse percurso, o objetivo da RACEFFAES não era sistematizar um método teoricamente, mas produzir um método que respondesse às necessidades de uma educação dialética e emancipadora. O Plano de Estudo aplicado aos diferentes fenômenos, promove o movimento da conscientização dos sujeitos, que parte do concreto para o teórico, do específico para o geral, do indivíduo para o coletivo promovendo esse movimento dialético, através do diálogo, do questionamento e da ciência, estimulando uma leitura cientifica e crítica do mundo. A interpretação consciente do mundo transforma os sujeitos e estes transformam dialeticamente a realidade.

**Referências**


ANDERY, Maria Amália. et al. Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. 16 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

ANDRADE, Diego Miranda de. A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus Fundamentos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Educação qualitativa em educação. Porto Editora, Porto – Portugal, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>., acesso em: 04/06/2022.BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTELHANO, João Nuno Frade Marques. O método de Cardijn: Ver, julgar e agir. A sua vivência e aplicação na Acção Católica Rural. Dissertação (Mestrado Integrado em teologia) Universidade Católica Portugues- Faculdade de teologia, 2007.

CEPIS. Educação Popular e Movimento Popular. s/a. (arquivos internos).

CHARPENTIER, Maguí. O Plano de Estudo: o método das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Semana de aprofundamento do MEPES. Anchieta-Es. 1976 (documentação de circulação interna).

DANIEL, Bruno. O Plano de Estudo: dois anos de experiência na EFA do Bley. Arquivo interno da Escola Família Agrícola de Boa Esperança. São Gabriel da Palha – ES, 1977.

FÁVERO, Luiz Carlos. El Plan de Búsqueda: instrumento de la alternância. Texto de especialização, ICAM/APEFA, Argentina, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP, São Paulo – SP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. 54. ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. 4ª. ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro – RJ, 1985.

GERKE. Janinha de Jesus. Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância. Saberes e Fazeres do Campo. Editora GM, Vitória, ES, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Coleção AIDEFA, Editora Vozes, São Paulo – SP, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Escritos políticos/ Cadernos e Cartas do Cárcere. In: MONASTA, Attilio; NOSELLA, Paolo (tradução e org). Antônio Gramsci - Coleção Educadores – MEC. Massangana, Recife – PE, 2010.

GRANEREAU, Abbé. O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância / Abbé Graneneau; organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave; tradução de Antonio João Mânfio, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. – Fortaleza: Edições UFC, 2020.

JUSTINO, Erika Fernanda; BEGNAMI, João Batista. Formação por Alternância na Educação do Campo. Lutas anticapital, Marília – SP, 2023.

KONDER, L. O que é dialética. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Primeiros passos, 23).

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi. Cortez, São Paulo, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. Atlas, São Paulo – SP, 2017.

MARTINS, L. M. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo. Revista Binacional Brasil Argentina – RBBA, V. 3 nº 02, Dezembro/2014, p. 86 a 107.

MARX, Karl Heinrich e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 1.ed. Editora Expressão Popular, São Paulo – SP, 2009.

MENEZES, Rachel Reis. As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo/Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Vozes, Petrópolis, 2007.

MOREIRA, Flavio. O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do Mepes no Norte do Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

NOSELLA, Paolo. Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. EDUFES, Vitória, 2012.

PELOSO, Ranulfo. Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular. Disponível em: < https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_ranulfo_peloso.htm>. Acesso em: 05/06/2023.

PESSOTTI, Alda Luzia. A Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o meio rural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

RACEFFAES. Sementes: patrimônio da natureza e dos camponeses. Coleção Campesinato Capixaba, Volume 1, Vitória: UFES, 2011.

_____. Relatórios dos Encontros de Formação dos Monitores, arquivos internos da EFA Boa Esperança.

RODRIGUES, Francisco José de Sousa. Rupturas e permanências no processo educativo dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs – ES: expansão da Pedagogia da Alternância no Norte do estado do Espírito Santo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da Vara, onze teses sobre educação e política. 19ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

_____. Maxismo e Educação. Princípios: revista teórica, política e de informação, Editora Anita Garibaldi, nº 82, dezembro de 2005/janeiro de 2006, p. 37 – 45.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas – SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

TELAU, Roberto. Ensinar, Incentivar, Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Inclusão e desenvolvimento social FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015.

_____. A importância do Plano de Estudo – a metodologia da Pedagogia da Alternância – na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Org. Michael Cole ... [et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007, 4ª tiragem, 2010. Texto original de 1984.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: ARTMED, 2001.

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA: UM ESTUDO REALIZADO NA EFA SERRA DO BRIGADEIRO, MG.

**Wagner de Paula Lucas**
Graduação, Universidade Federal de Viçoga. Professor.
wagner.lucas@ufv.br

**Emiliana Maria Diniz Marques**
Mestrado, Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora.
emiliana@ufv.br

**Felipe Nogueira Bello Simas**
Doutorado, Universidade Federal de Viçosa. Professor.
Felipe.simas@ufv.br

**Palavras-chave: Educação do Campo; Escola Família-Agrícola; Produção Sustentável; Agroecologia.**

Este resumo apresenta os resultados de um estudo realizado para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ´A Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro e o fortalecimento da agricultura familiar camponesa`, apresentado no âmbito da Pós-graduação em Educação do Campo – Programa Escola da Terra - da Universidade Federal de Viçosa. Desenvolvido em 2025, o estudo teve por tema o papel das Escolas Famílias-Agrícolas (EFAs), que utilizam a Pedagogia da Alternância na formação dos jovens, preparando-os para enfrentar os desafios da produção sustentável e estimulando a permanência no campo com qualidade de vida. Seu objetivo geral foi compreender a relação da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro (EFASB), localizada no povoado Grama, na cidade de Ervália-MG, com os sujeitos do campo e como ela vem fortalecendo a agricultura familiar camponesa. As Escolas Famílias Agrícolas e a Pedagogia da Alternância têm origem na França, com a experiência da primeira Maison Familiale Rurale, desenvolvida a partir da identificação de demandas sociais e educacionais específicas das populações que residiam no campo. A pedagogia da alternância "é construída no cotidiano escolar e extraescolar, sendo vivenciado pelo estudante, a sua família e a associação local" (Nogueira; Ribeiro, 2022, p. 14). Busca articular os saberes escolares com os saberes da vida cotidiana. Seu fundamento principal é a alternância de tempo e espaços educativos: um período na escola (chamado de tempo-escola) e outro em casa/comunidade (tempo-comunidade), promovendo a integração entre teoria e prática. Assim busca formar sujeitos autônomos, críticos e vinculados às suas realidades. Com a pedagogia da alternância, "deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados" (Gimonet, 2007, p.19). No Brasil as Escolas Famílias Agrícolas integram a Educação do Campo. Este Movimento é fruto de lutas coletivas e associativas, cujo foco principal é a educação, mas não de forma isolada, e sim ligada a outras lutas, a saber: luta por terra, trabalho, cultura, alimento, saúde e política (Caldart, 2009). Portanto, a educação do campo é uma prática que integra o direito de aprender ao direito de viver. Para realização deste estudo foi realizada a aplicação de um questionário junto à estudantes da EFASB. O questionário revela que grande parte das/os alunas/os são moradores da zona rural e desenvolvem atividades agrícolas junto com suas famílias. No que diz respeito ao ensino, a EFASB é descrita pelas/os estudantes como um ambiente de aprendizagem plural, onde o conhecimento popular e científico andam juntos. Muito do que é proposto no tempo-escola, em termos de manejo agroecológico, é colocado em prática pelos alunos e seus familiares em suas propriedades, mostrando a importância da Pedagogia da Alternância trabalhada na EFA para a produção familiar e para a valorização dos sujeitos do campo. O projeto político-pedagógico da EFASB colabora com a ideia de transição agroecológica por parte da comunidade escolar, envolvendo a escola, estudantes e seus membros familiares na proposta de novos manejos agrícolas e criação de animais, ao mesmo tempo, que oferece aos educandos e educandas a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades a fim de contribuir para a melhoria social e profissional dos sujeitos do campo, dando uma ênfase na agricultura familiar camponesa. A EFASB contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, enfatizando a importância de práticas e produção sustentáveis. A pesquisa de percepção dos estudantes da EFASB revelou que os mesmos têm consciência acerca dos riscos e malefícios do uso de agrotóxicos, sendo comprometidos com uma produção agrícola diversificada, sem o uso de venenos, e que usam o manejo agroecológico dos solos e dos agroecossistemas.

**Referências**

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, mar. 2009.

GIMONET, Jean Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Coleção AIDEFA, VOZES 2007.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; RIBEIRO, Diana da Silva. Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 7, p. e13730, 2022.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Juliano Bicker Pereira**
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. (Bolsista Fapes); Lattes: http://lattes.cnpq.br/9159082786991671. E-mail: julianobicker@gmail.com

**Alexandro Braga Vieira**
Professor do PPGE e do PPGPE/CE/UFES. Diretor da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico – Prograd/UFES. Endereço Lattes: http://lattes.cnpq.br/9217767617403655 E-mail:allexbraga@hotmail.com

**Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Educação do Campo.**

Esta pesquisa de doutorado traz como tema o Atendimento Educacional Especializado em escolas que trabalham com a pedagogia da alternância. A Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008) vem impulsionando Estados e Municípios a articularem ações para inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, a pesquisa busca tencionar a escolarização desse alunado em escolas de alternância. O Espírito Santo é pioneiro em unidades de ensino que trabalham com esta organização pedagógica (Nosella, 2013), no entanto, um levantamento realizado junto à Secretaria de Educação do Espírito Santo, ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e redes municipais de educação do Estado, localizamos quatro escolas de alternância que possuem a oferta da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado. Diante disso, nos propomos refletir sobre como os apoios do atendimento educacional especializado se articulam com o tempo-escola e no tempo-comunidade. Tem como objetivo cartografar como as orientações político-pedagógicas trazidas em documentos/normativas nacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado se traduzem no cotidiano de escolas que trabalham com a pedagogia da alternância e como essa rede de apoio complementa/suplementa a formação de estudantes público da educação especial. Como referencial teórico apoia-se em Santos (2006, 2008, 2018), Meirieu (2002, 2005) e autores da educação especial (Baptista, 2011) e da educação do campo (Gerke de Jesus, 2011; Nosella, 2013; Arroyo, 2010; Caldart, 2024). A metodologia recorre aos pressupostos da pesquisa qualitativa e na cartografia simbólica das representações sociais (Santos, 1988), adotando como procedimentos: a) solicitação de autorização às redes estadual, municipal de ensino e ao MEPES e apresentação do estudo; b) consulta e análise de documentos; c) entrevista semiestruturada; d) observação do cotidiano escolar. Elege como participantes: professores (as) do ensino comum, professores (as) de educação especial e gestores escolares, com dados a serem produzidos no segundo semestre de 2025. Os resultados buscam defender a tese de que a Pedagogia da Alternância, pensada no contexto da Educação do Campo, faz tencionar e emergir outros modos de compreender a oferta da Educação Especial, consequentemente, do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação escolarizados em escolas com essa organização pedagógica.

**Referências**

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Ed. Vozes.2ª ed. 2014.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de atendimentos especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17, p. 59-76 maio/ago 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. Revista Cocar. Edição Especial. N. 33. p. 1-15. 2024.

GERKE DE JESUS, J. Formação de professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM Editora, 2011.

MEIRIEU, P. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto

Alegre: Artmed, 2002.

NOSELLA, P. Origens da pedagogia da alternância no Brasil. Coleção educação do campo. Vitória/ES: Ed. UDUFES. 2013.

NOZU, W. C. S. Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS. 2017.

SANTOS, B. S. (Org.). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre a Ciências. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

# PROJETOS PROFISSIONAIS DO JOVEM COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NO CAMPO

**Vera Lucia Martins Santos**
M.Sc. em Economia doméstica, Agente de Extensão em Desenvolvimento Rural do Incaper

**Swenka Volpato Gaiger**
Graduada em Agronomia, Ufes — campus Alegre, Professora da Escola Família Agrícola de Olivânia, Anchieta.

**Alciro Lamão Lazzarini**
M.Sc. em Agroecologia, Agente de Extensão em Desenvolvimento Rural do Incaper
Especialista em Supervisão e Orientação Educacional, professora de letras na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

**Nélia Maria Montovaneli Nazzarini**
Especialista em Supervisão e Orientação Educacional, professora de letras na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

**Abel Souza da Fonseca**
Dr.em Produção Vegetal, Coordenador e professor no Curso Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola de Ibitirama

**Palavras chave: Educação do Campo; Ensino de Ciências; Professor; Escolas do campo.**

Reconhecendo a importância dos jovens rurais para a continuidade da agricultura familiar, foi realizada uma pesquisa que objetivou avaliar a importância dos Projetos Profissionais dos Jovens - PPJ, realizados pelos jovens rurais egressos das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, ligadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes, da Região Sul do Espírito Santo, como estratégia de permanência no campo e sucessão familiar. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, sendo realizadas atividades coletivas e individuais em 3 etapas: diagnóstico preliminar com egressos que concluíram o ensino médio integrado ao Técnico em agropecuária, nos anos de 2017 a 2021; diagnósticos e planejamentos participativos com as Unidades Produtivas Familiares (UPF) e PPJ selecionados; e implantação e acompanhamento de 17 Unidades de Observação (UO) que ao fim do projeto se transformaram em Unidades Demonstrativas (UD) ou jovens referências, multiplicadores. Durante a execução das ações de assistência técnica, como capacitações, produção de artigos, materiais didáticos como a cartilha Juventude Rural e Sucessão Familiar: Elaborando Planos de Negócios (Santos, 2024), foram realizados encontros e seminários de divulgação, com a participação dos egressos selecionados, mostrando suas experiências, seja com palestras, mostra de produtos ou vídeos. Essas experiências constam também no livro Jovens Rurais Capixabas: Projetos de Vida e Sucessão Familiar (Santos et al, 2025). Dos resultados da pesquisa pode-se destacar que 37% dos entrevistados continuam com os PPJs ativos, 14% dos jovens, além de ativos, fizeram melhorias ou ampliação em seus projetos e 49% dos jovens desistiram do projeto inicial por diversos motivos. Mas, dos que responderam que desistiram, 7% pretendem implantar o PPJ novamente, 15% fizeram adaptações ou mudaram o tema do projeto e 22% estão realizando outras atividades, diferentes do PPJ, dentro ou fora da propriedade, como estudo ou trabalho como técnico agrícola. Dos jovens que deram continuidade efetiva ao PPJs, 31% indicaram que houve ampliação no PPJ desde sua implantação, o que indica que os projetos vêm impactando de forma positiva os jovens, a família e a comunidade. Sobre que tipo de apoio consideram fundamental para a continuidade e até ampliação do projeto, 99% dos jovens que não desistiram do seu projeto, apontaram a importância do auxílio da família (conhecimento, autonomia e recurso financeiro) como o principal fator. O acompanhamento das atividades pelo professor e assistência técnica também foram pontuados como fator importante por 39,81% dos jovens. Sobre as perspectivas de futuro do jovem, verificou-se a existência de um forte desejo de permanecer no campo. As opções com maior relevância foram continuar os estudos (65,76%), mostrando que a educação é de grande relevância para o jovem, ser o sucessor ou gestor da propriedade (55,74%), e ter emprego e renda no meio rural (50,82%). A pesquisa mostrou que a participação da família é fundamental em todo o processo de implantação e condução do projeto de vida do jovem e que os PPJs, em um modelo de educação onde se une a vivência da teoria e prática, através da Pedagogia da Alternância, aparecem como elementos chaves para que os jovens adquiram conhecimentos aplicáveis nas propriedades familiares, se configurando como uma ferramenta fundamental e relevante na contribuição e transformação das realidades de permanência no campo. Isso tendo em vista que fortalecem as relações familiares, valorizam o jovem, fortalecem sua identidade e aumentam seu comprometimento com a vida da família e da comunidade onde reside. Os egressos que dialogam e tem bom relacionamento com as famílias sobre seu projeto e sobre as tomadas de decisões, tem um maior sentimento de pertencimento na agricultura, tendo o processo de sucessão muito mais facilitado. É necessário realizar muitos e constantes diálogos sobre o papel fundamental da educação na permanência dos jovens rurais no campo.

**Referências**

SANTOS, V. L. M. (Org.). Jovens rurais capixabas: projetos de vida e sucessão familiar. Vitória, ES: Incaper, 2025. 200 p. 200 p.

SANTOS, V. L. M., Juventude Rural e Sucessão Familiar: Elaborando Planos de Negócios Vitória, ES: Incaper, 2024. Disponível em: https://bibliotecaruitendinha.incaper.es.gov.br/categorias-de-publicacoes/genero

# JUVENTUDE RURAL E SUCESSÃO FAMILIAR: RELATOS DE JOVENS MEPIANOS

**Vera Lucia Martins Santos**
M.Sc. em Economia doméstica, Agente de Extensão em Desenvolvimento Rural do Incaper

**Swenka Volpato Gaiger**
Graduada em Agronomia, Ufes — campus Alegre, Professora da Escola Família Agrícola de Olivânia, Anchieta.

**Alciro Lamão Lazzarini**
M.Sc. em Agroecologia, Agente de Extensão em Desenvolvimento Rural do Incaper
Especialista em Supervisão e Orientação Educacional, professora de letras na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

**Nélia Maria Montovaneli Nazzarini**
Especialista em Supervisão e Orientação Educacional, professora de letras na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves

**Palavras-chave: Juventude Rural, Sucessão Familiar, Projeto Profissional do Jovem, Pedagogia da Alternância.**

Baseado no Projeto de Pesquisa e Extensão "Juventude Rural e Sucessão Familiar: Projetos Profissionais do Jovem (PPJ) como estratégia de permanência no campo na Região Sul do Espírito Santo", foi publicado um livro intitulado "Jovens Rurais Capixabas: Projetos de Vida e Sucessão Familiar". Essa publicação almeja, sobretudo, que os jovens e suas famílias se apropriem do conhecimento produzido pela pesquisa, potencializando o sucesso dos projetos de vida iniciados na formação integral do curso Técnico em Agropecuária ofertados pelas Escolas Família Agrícola (EFA). Contou com o esforço significativo de professores, pesquisadores e extensionistas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) e do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), e dos egressos de EFAs e seus familiares. De acordo com resultados da pesquisa citada, foram selecionados e acompanhados 17 jovens referências e que tinham seus PPJs com possibilidade de replicação. A medida que foram desenvolvidas as ações da pesquisa, todos os participantes ficaram encantados com a importância do trabalho que os jovens realizam junto às suas famílias, percebendo-se que suas experiências deveriam ser mostradas para outros jovens e para a sociedade. Assim, pretendendo dar visibilidade e favorecer o intercâmbio em torno da vivência desses jovens, oportunizou-se a participação deles em vários eventos, onde ministraram palestras e mostraram seus produtos, seja presencialmente ou em vídeos. Os eventos foram importantes para fomentar o debate e para a socialização das experiências, mas, viu-se a necessidade de um registro maior, que perdurasse mais. Foram, então, elaborados relatos mostrando suas trajetórias a partir da vivência da Pedagogia da Alternância, um modelo de educação que alia teoria e prática, vida escolar e via no campo. As EFAs e as ações de extensão têm papel estratégico, porque articulam teoria e prática, fortalecem identidades rurais, possibilitam visibilidade aos jovens e permitem que eles experimentem atuação econômica e social no meio rural. Assim, sempre com foco nos egressos, a seção do livro Trajetórias de Jovens Egressos de Escolas Família Agrícolas do Sul do ES consiste na sistematização e socialização das trajetórias de jovens, onde eles contam suas histórias, falam de seus sonhos e perspectivas de futuro. As experiências de vida desses jovens relatadas no livro, mostram que os jovens que se engajam mais cedo nas atividades da propriedade rural têm mais chances de permanecerem no campo e serem sucessores das atividades produtivas familiares, pois vão amadurecendo e adquirindo mais conhecimento, confiança e consequente autonomia para a gerir uma propriedade. Seus depoimentos expressaram um forte desejo de permanecerem no campo, serem os sucessores, gestores ou trabalharem na propriedade familiar. Ao pesquisar e construir os relatos os autores puderam constatar na prática, o diferencial da Educação das EFAs, em comparação com a Educação tradicional, onde o jovem vai se distanciando da sua realidade.  O estudo na EFA, apoiado na Pedagogia da Alternância e em seus instrumentos pedagógicos, contribui para que o jovem e sua família reflitam sobre sua realidade e seus problemas, para que, consciente deles, ganhe a força e a coragem de lutar por um projeto de vida que venha a dar condições melhores no campo para continuar vivendo com dignidade.

**Referências**

SANTOS, V. L. M. (Org.). Jovens rurais capixabas: projetos de vida e sucessão familiar. Vitória, ES: Incaper, 2025. 200 p.

# ESTUDO SOBRE A REDAÇÃO ILUSTRADA ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL QUE COMPÕE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CADERNO DA REALIDADE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.

**Islayne Crespo Correa**
E-mail: islaynecrespo@hotmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Caderno da Realidade; Redação Ilustrada; Gêneros Textuais; Mediações Pedagógicas**

O presente trabalho é resultado do Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – PPEP, apresentado como trabalho de conclusão do curso de Formação Inicial de Monitores(as) das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), oferecido pelo Centro de Formação e Reflexão – CFR e tem como objetivo compreender a Redação Ilustrada, enquanto prática textual presente no Caderno da Realidade, uma das principais mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, adotada nas EFAs vinculadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A problematização surgiu da observação de que, apesar de a Redação Ilustrada ser amplamente utilizada pelos estudantes como instrumento de sistematização de vivências e aprendizagens, não existe clareza quanto ao seu conceito, estrutura e metodologia, o que gera dúvidas tanto entre os alunos quanto entre os monitores responsáveis pela orientação. Dessa forma, o estudo buscou delimitar um conceito para a Redação Ilustrada e propor possibilidades metodológicas para sua produção, fortalecendo sua função no processo educativo. Para a fundamentação teórica, dialogou-se com autores que abordam a Pedagogia da Alternância e os gêneros textuais, como Bakhtin (2006), Marcuschi (2008), Gimonet (2007), Nosella (2012), Dolz e Schneuwly (2004), Vygotsky (2007) e Rojo (2012), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa de campo, utilizando-se questionários aplicados a 88 estudantes do Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária da Escola Família Agrícola de Olivânia, além da análise documental de referenciais teóricos, normativos e institucionais relacionados ao tema. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos realiza a Redação Ilustrada de forma mecânica e sem clareza sobre sua estrutura, associando-a apenas à junção de texto e desenhos, sem compreender seus objetivos pedagógicos. As respostas divergiram em relação ao número de ilustrações, ao uso da 1ª ou 3ª pessoa e à necessidade de introdução, desenvolvimento e conclusão, evidenciando a ausência de orientação sistematizada. Constatou-se, ainda, que a literatura acadêmica não reconhece a Redação Ilustrada como gênero textual autônomo, mas que, no contexto das EFAs, ela se configura como uma prática híbrida que articula a redação dissertativa-expositiva com elementos visuais, possibilitando ao estudante relatar, refletir e interpretar sua realidade de forma crítica e criativa. Entre as contribuições da pesquisa, destaca-se a conceituação da Redação Ilustrada como gênero textual adaptado às necessidades da Pedagogia da Alternância, valorizando a integração entre texto e imagem, a clareza na organização das informações e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. A estrutura proposta compreende introdução, desenvolvimento com ilustrações intercaladas e conclusão reflexiva, permitindo uma comunicação mais significativa entre teoria e prática. Assim, conclui-se que a Redação Ilustrada, quando compreendida e orientada adequadamente, constitui-se em uma prática pedagógica essencial para a consolidação da Pedagogia da Alternância, fortalecendo a formação integral dos estudantes, o vínculo entre escola, família e comunidade, e a construção de saberes críticos e interdisciplinares.

**Referências**

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry De (org). Mediações didáticas da pedagogia da alternância: mediações de pesquisas e compartilhamentos de saberes. 1ª ed. Nova Friburgo, R.J.: Livro, 2023

BENÍSIO, Joel Duarte (org). Mediações da pedagogia da alternância – concepções. 1. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, João Batista. Educação do campo e pedagogia da alternância: práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernadete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

GIMONET, Jean-Claude. A pedagogia da alternância: educação e desenvolvimento no meio rural. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais e ensino: uma perspectiva funcionalista. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Paulo Roberto. Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil: uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros Textuais: Definição e Exemplos. São Paulo: Cortez, 2008.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: vigência 2023-2027.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Maria Aparecida. Estratégias pedagógicas na pedagogia da alternância: o papel da redação ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida. Agricultura familiar e desenvolvimento rural: uma perspectiva a partir das EFAs. Vitória: EDUFES, 2017.

SILVA, José Antônio. Pedagogia da Alternância: mediações pedagógicas e a formação do sujeito. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO

**Sânia Lopes Bonfim Aniszewski**
Graduada em Geografia – UNIUBE
Pós Graduação em Educação do Campo - UFES
Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional – UNIVC
Coordenação Administrativa da EFA Jacyra de Paula Miniguite
sanya.aniszewski@gmail.com

**Poliana Dias dos Santos**
Licenciada em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias – UNIOESTE
Mestra em Educação Agrícola – UFRRJ
Cursando Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – UFMG
Professora na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo

**Palavras-chave: Educação Popular. Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Paulo Freire. Emancipação.**

O presente artigo analisa a relação entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular, compreendendo a Alternância como uma expressão concreta e emancipatória da educação do campo. A proposta fundamenta-se nos princípios de Paulo Freire, que defende a educação como prática da liberdade e como processo dialógico, discutem de uma  educação camponesa de uma perspectiva crítica. Segundo Freire (1970, p.47), a educação só ganha sentido quando está enraizada na realidade do educando, favorecendo consciência crítica e participação social. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e reflexiva, baseada em autores clássicos e contemporâneos que discutem a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância (FREIRE, 1970, 2019, 2020, 2021; CALDART, 2004; TEIXEIRA et al., 2019; FREITAS et al., 2021; GIMONET, 2007; ARROYO, 2007). A educação popular dialoga com a pedagogia da alternância no âmbito da valorização dos saberes da essência da realidade vivenciada e protagonizada numa troca de conhecimentos; juntos se aprendem e, aprendendo juntos, transformam.Seguindo a teoria freiriana, onde a proposta é de problematizar a realidade para formar uma consciência crítica capaz de intervir em buscar de uma ação coletiva, onde as pessoas se libertam e aprendem com a resistência e as lutas do cotidiano. Como a educação popular, a Pedagogia da Alternância, é uma emancipação do indivíduo, numa reflexão permanente objetiva a formação de uma consciência crítica de ver o outro não como depósito de informação, mas como experiências que trocadas e a partir delas se constrói o conhecimento. O Plano de Estudo é uma mediação pedagógica que se embasa na teoria de ser o alicerce para a construção do conhecimento, sendo o Tema Gerador o princípio orientador para uma educação libertadora (FREIRE, 1970, p. 49). Através da investigação, é possível sistematizar a realidade do educando, trazendo para seu meio a intervenção da realidade em prol de uma prática refletida e capaz de traçar novos horizontes para a construção mais sistemática para um bem estar coletivo. Para Freire, "... o que pensar dos homens referido à realidade é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis ..." (FREIRE, 1970, p.43). Ao se articular com a Educação Popular freiriana, constitui-se como uma prática pedagógica que incentiva a participação social, o protagonismo da juventude, e a emancipação crítica dos sujeitos do campo. Além disso, rompe com o modelo bancário de ensino, onde o professor é que educa e detém o saber e o educando, os que são educados (FREIRE, 1970, p. 67). Ao promover uma formação integral conectada às realidades concretas dos educandos. A Pedagogia da Alternância se articula com os princípios da Educação Popular por meio da valorização das práticas comunitárias, do fortalecimento da identidade cultural e da participação ativa dos estudantes no processo educativo (FREITAS et al., 2021, p.10). Ao vivenciar a realidade local e discutir temas como agricultura sustentável e direitos sociais, os jovens constroem saberes coletivos que favorecem tanto a formação integral para uma prática refletida rumo a transformação social. Por outro lado, o estudo também aponta desafios persistentes, como a ausência de reconhecimento institucional, a escassez de recursos didáticos e financeiros, e a necessidade de formação continuada de educadores comprometidos com a proposta pedagógica. Esses limites indicam a urgência de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, que fortaleçam e consolidem a Pedagogia da Alternância como instrumento de justiça social. Esses fatores indicam a importância de políticas públicas que ampliem o alcance da alternância como prática de resistência e de emancipação (TEIXEIRA; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 17). Conclui-se que a Pedagogia da Alternância, ao integrar tempos e espaços de aprendizagem (escola e comunidade), reafirma os princípios da Educação Popular e demonstra que é possível construir um modelo educativo mais humano, democrático e libertador: "... Educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa..." (FREIRE, 2019, P.127). Nesse senti-

do, alinhado ao pensamento de Paulo Freire, a metodologia da Pedagogia da Alternância ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: torna-se um processo de resistência, identidade, esperança, e emancipação humana.

## REFERÊNCIAS


ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Alexandre; et al. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiências e reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GIMONET, Jean-Claude. Pedagogia da Alternância: formação e desenvolvimento. Paris: L'Harmattan, 2007.

TEIXEIRA, Elenaldo; SILVA, Maria do Socorro; NASCIMENTO, José. Educação do Campo: políticas, práticas e desafios. Brasília: Liber Livro, 2019.

# FEIRA DE PRÁTICAS AGROPECUÁRIAS SUSTENTÁVEIS: INTERLIGANDO INTINERÁRIOS FORMATIVOS, FAMÍLIA E PARCEIROS NA EFA DE CASTELO

**Claudinei Lima Oliveira1**
Monitor, Escola Família Agrícola de Castelo, efa.castelo@gmail.com

**Weslen Vieira Cardozo**
Monitor, Escola Família Agrícola de Castelo, efa.castelo@gmail.com

**Silvio Carlos das Chagas**
Monitor, Escola Família Agrícola de Castelo, efa.castelo@gmail.com

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Agricultura Familiar; Agroecologia; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento Sustentável.**

O trabalho, intitulado “O Plano de Estudo nos CEFFAs – RACEFFAES: de instrumenA Feira de Práticas Agropecuárias Sustentáveis, realizada pela Escola Família Agrícola (EFA) de Castelo, Espírito Santo, configura-se como um espaço pedagógico voltado à socialização de saberes, experiências e tecnologias aplicadas à agricultura familiar, fundamentado na pedagogia da alternância. A EFA de Castelo, fundada em 2005, oferta o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e, em 2025, atende 128 estudantes. Localizada em um município de forte base agrícola, a instituição se propõe a articular teoria e prática por meio de atividades que integram a comunidade escolar, as famílias e parceiros institucionais. O objetivo central da Feira é promover a formação integral dos estudantes, valorizando o protagonismo juvenil, a interdisciplinaridade curricular e a inserção social dos projetos desenvolvidos. Para tanto, a iniciativa estabelece metas específicas, tais como: incentivar a autonomia dos estudantes, valorizar os saberes tradicionais e as inovações tecnológicas, ampliar a participação da sociedade no debate sobre sustentabilidade, consolidar parcerias institucionais e fortalecer a integração entre os eixos administrativo, pedagógico e agropecuário da escola. Metodologicamente, a Feira adota a pedagogia da alternância como eixo estruturante, articulando disciplinas técnicas (Agricultura e Culturas, Zootecnia, Construções Rurais, Administração Rural, Irrigação e Drenagem, Projeto Profissional do Jovem) com conteúdos do núcleo comum (Biologia, Ciências Humanas e Linguagens). Essa prática interdisciplinar proporciona aos estudantes condições de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na escola em suas comunidades e propriedades familiares, construindo soluções adequadas às demandas da agricultura familiar. As atividades da Feira incluem apresentações de experimentos, práticas agroecológicas, oficinas temáticas e socialização de experiências, sempre com a participação ativa dos jovens. Entre os principais temas abordados destacam-se a agroecologia, a conservação ambiental, o uso de caldas alternativas no manejo de pragas e doenças, a compostagem, a preservação de nascentes, o cultivo de plantas medicinais e a propagação vegetal. Tais práticas contribuem para o fortalecimento da agricultura sustentável e para a promoção da saúde humana e ambiental. O evento também valoriza o desenvolvimento do meio, pilar da pedagogia da alternância, ao integrar associações locais, fortalecer vivências comunitárias e estimular a participação social dos estudantes. Os resultados observados demonstram que a Feira não apenas fortalece a formação técnica dos alunos, mas também potencializa sua formação cidadã. Ao promover o protagonismo juvenil, amplia a autonomia e a responsabilidade social dos estudantes, consolidando sua identidade como futuros técnicos em agropecuária comprometidos com a sustentabilidade e a transformação do campo. Além disso, a articulação com parceiros institucionais, como a Prefeitura Municipal de Castelo, IDAF, Incaper, Iema e sindicatos rurais, amplia o alcance e a relevância das práticas apresentadas, gerando impactos positivos para a comunidade escolar e regional. Assim, percebe-se que a Feira de Práticas Agropecuárias Sustentáveis constitui um instrumento pedagógico eficaz para integrar ensino, pesquisa e extensão no contexto da educação do campo. Ao unir teoria, prática e vivência comunitária, possibilita a construção de um conhecimento contextualizado, participativo e socialmente transformador. Dessa forma, o evento contribui para a valorização da agricultura familiar, a difusão de práticas sustentáveis e a formação integral de jovens comprometidos com o desenvolvimento rural sustentável e com a promoção de uma sociedade mais justa e solidária.

**Referências**

FRANCO, José Luiz de Andrade; ALMEIDA, Maria das Graças de. Educação do campo e desenvolvimento sustentável: desafios e perspectivas. Brasília: Editora da UnB, 2019.

GIMONET, Jean-Claude. A pedagogia da alternância e o desenvolvimento do meio: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Maria da Conceição; SILVA, Roberto Carlos da. Agricultura familiar e práticas agroecológicas na formação técnica rural: experiências educativas em escolas do campo. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 8, n. 2, p. 1–17, 2023

# LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM PERFIL ATUAL PERIFÉRICO, MAS AINDA DE LUTA POLÍTICA E COM BASE CURRICULAR NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

**Jarlane de Souza Lima**
Engenheira Agrônoma, Educadora do Campo UFRRJ. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, PPGEA, UFRRJ. E-mail: jarlane@ufrrj.br

**Jurcelio Henrique de Araújo**
Administrador, Doutorando PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão, e-mail: jurcelioaraujo@gmail.com

**Leonardo Cunha Borges**
Administrador, Campus Avançado Catalão. Mestre em educação, UFRRJ. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDUC UFRRJ. E-mail: cunha@ifgoiano.edu.br

**Ramofly Bicalho dos Santos**
Docente e Pesquisador do PPGEA e Licenciatura em Educação do Campo. Tutor coordenador do Grupo PET; Programa de Educação Tutorial da UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com

**Bruno Cardoso de Menezes Bahia**
Docente, Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. (PPGEA- UFRRJ). E-mail: brunobahia@ufrrj.br

**Palavras-chave: Formação de professores, Alternância. Perfil do educador do campo.**

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ou como é carinhosamente conhecida, (LEC- Rural), foi construída, segundo (CAMPOS 2014). A partir do Edital PRONERA/MDA/INCRA  2009. Em parceria com Movimentos dos Trabalhadores sem Terra/MST; Comissão Pastoral da Terra/-CPT, Trabalhadores na Agricultura/ FETAG; Rede Educação Cidadã/RECID, e movimentos de ocupação urbana, quilombola, indígena e caiçaras. Iniciando oficialmente suas ações de formação educativas e pedagógicas em setembro de 2010, com uma turma integral, com 47 alunos  100% bolsistas do PRONERA, os quais concluíram o curso em 2013; e com perfil majoritariamente do campo, das regiões norte e noroeste fluminenses e das águas e das florestas, mais especificamente das regiões sul e sudeste fluminenses; e com muita aproximação e diálogo com os movimentos sociais, que os constituíram, sobretudo com Cicero Guedes, Oséas de Carvalho e muitas outras lideranças do MST de Campus dos Goitacazes. Os quais sempre lutaram pela bandeira da educação de qualidade gratuita e para todos, desde a primeira infância até a universidade. Inaugurando assim o primeiro curso de educação do campo, com formato da Pedagogia da Alternância, em território do Rio de Janeiro, Estado federativo, definido por alguns autores e até mesmo pelos sensos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), como um território "sem campo".  Em 2017 a Lec-Rural passa a ser definida como "regular" pela matriz burocrática e educacional universitária. Onde tentou-se aproximar e adequar as especificidades do curso e de seu alunado ao corpo burocrático, dos demais alunos regulares e de regras gerais do resto do campus. O que trouxe muitos desencontros, falta de compreensão e desajustes no processo prático formativo deste curso de graduação com formação em Pedagogia da Alternância, mas inserido nas grades formativas e formatadas e seriadas bimestralmente no planejamento anual de aulas e avaliações periódicas nacionais. Como exemplo prático deste desencontro temos o tempo comunidade, que passou a ser encarado como "férias fora de hora", pelos demais cursos regulares. Pois o mesmo era constituído e elaborado em sua maioria como sendo 1/3 do Tempo escola, inseridos e calculados no período regular geral onde ficávamos na Universidade, e onde os prazos gerais eram e são obedecidos a partir sobretudo da plataforma de Sistemas Integrados de Gestão Acadêmica (Sigaa). Os alunos tiveram muitas dificuldades de liberação de faltas de professores externos ao programa nesse período, incompreensão parcial ou generalizada sobre a pedagogia da alternância e suas peculiaridades. Bem como a não compreensão e acolhida positiva do perfil questionador e crítico que os alunos deste curso, desenvolvem ao longo da formação do mesmo. Em 2025 é notório que, mesmo sem querer, os alunos desta Lec-Rural, agora vindos em sua maioria dos bairros e das periferias mais próximas da Universidade, matem firme seu papel de estudos, autonomia, engajamentos, emancipação, capacidade organizacional, autogestão e liderança política dentro do Campus. Pois como afirma LOBO (2014), a força de um pensamento onde política, filosofia, poesia, experiências do desengano, a potência da memória dos vencidos, a crítica radical do presente e do que somos! Sempre irá nos unir e nos identificar, afinal, não podemos nos calar frente as contradições e contraditórios, existentes nas práticas gestacionais educacionais dos Movimentos Sociais e das Universidades. Precisamos ser críticos, com opiniões formadas, porém sabendo dialogar, e construindo pontes e não muros, para que possamos finalmente construir a solução coletiva boa, bela e justa para o todo (individual) e toda a comunidade. E sobretudo sem esquecer sua história, afinal é como diz o poeta "Pois árvore sem raiz perde o chão, e galho sem memória seca na solidão".

**Referências**

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA M. C. (Organizadores) Por uma Educação do Campo. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005.

BICALHO, R. (2018a). Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. Revista Pedagógica, 20(1), 81-100. https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3882

CAMPOS, M. Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo UFRRJ. Turma Oseias de Carvalho. Marília Campos (Organizadora) Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014

FREIRE, P, 1921 – 1997. Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire – 1. Ed – Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2013.

PERRUSO, M. A.; LOBO, Roberta (Orgs). Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade, a experiência da UFRRJ. Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014

SANTOS, R.B.; MACEDO, P.C.S.; ESTEVAM S. P. O Programa Escola da Terra e a formação docente na UFRRJ. Revista Brasileira de Educação do Campo. 2022. Revista Brasileira De Educação Do Campo, 7, e13827. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13827

# PRESENÇA DE ALUNOS URBANOS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ALFREDO CHAVES

**Luana Siqueira Lira Schunch**
Licenciada na Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais, UFES.
Monitora. luanalira1999@hotmail.com

**Palavras-chave: Estudantes urbanos; Historicidade; Pedagogia da Alternância.**

O trabalho desenvolvido teve por tema a "Presença de alunos urbanos na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves", cujo objetivo foi conhecer/reconhecer que impactos e/ou transformações foram produzidos no Plano de Formação e no trabalho metodológico com a Pedagogia da Alternância, nos últimos 10 anos, a partir do ingresso de estudantes urbanos na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves. Toma como referencial teórico Nosella (2012), Gerke de Jesus (2011), Caldart (2012), Caliari (2013) e Benísio (2011). Com uma metodologia voltada para o estudo de caso, completando com a coleta e análise de dados, obtidos através de questionários e entrevista, e análise de documentos da instituição. Para a obtenção de dados foi aplicado um questionário a três estudantes urbanos matriculados na instituição e dois monitores que lecionam na mesma, e realizado uma entrevista semiestruturada a um dos primeiros monitores da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves. A pesquisa realizada, traz um pouco sobre a historicidade da Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, além dos impactos e desafios da Pedagogia da Alternância no contexto educacional atual. Ao longo deste estudo, foram abordados temas importantes como o surgimento da Pedagogia da Alternância, chegada da mesma ao Brasil, a fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), bem como a criação das EFA's em nosso país, com ênfase na Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, lócus de nossa pesquisa. As Escolas Famílias surgiram em um contexto de intenso êxodo rural, situação que preocupava o padre jesuíta Humberto Pietrogrande e motivou a criação de uma proposta de ensino voltada para o campo. A primeira escola iniciou suas atividades em 1969, recebendo exclusivamente filhos de agricultores, como resposta às dificuldades enfrentadas pela população rural. Entretanto, ao longo dos anos, o perfil dos estudantes mudou: atualmente, a instituição recebe majoritariamente jovens urbanos, representando cerca de 90 dos 119 matriculados, o que revela uma busca crescente por uma educação de qualidade mesmo entre famílias não vinculadas ao campo. Esse novo cenário trouxe desafios tanto para os estudantes quanto para a instituição. Muitos jovens urbanos não possuem vivência no meio rural e precisam se adaptar à metodologia da Pedagogia da Alternância, às disciplinas técnicas e ao curso de agropecuária. Nesse processo, eles passam a conhecer a realidade, a cultura e a importância do campo, enquanto a escola também se adapta para atender à diversidade cultural dos alunos sem comprometer sua proposta original. A integração entre estudantes de diferentes origens enriquece o aprendizado e fortalece a relação entre campo e cidade, mas exige reflexões profundas e ajustes no plano de formação, de modo a considerar as novas ruralidades e promover uma educação mais integrada e atualizada.

**Referências**

BENÍSIO, Joel Duarte. Currículo da Escolas Famílias: Evolução e Contradição entre o Instituído e o Instituinte. Curso de especialização em pedagogia da alternância e educação do campo. Belo Horizonte – MG, 2011.

CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério. A Presença da Família Camponesa na Escola Família Agrícola: O Caso de Olivânia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2013.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação dos Professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2ª reimpressão. Vitória: EDUFES, 2012.

# PRODUÇÃO ARTESANAL DE SABONETES NATURAIS USANDO COMO MATÉRIA -PRIMA: ALECRIM, CÚRCUMA E CALÊNDULA

**Poliana Bossatto Da Silva**
Formanda Técnico em Agropecuária, EFAAC

**Gisele Ávila de Sousa**
Mestre EDUCIMAT, IFES. Monitora. Gisa.a.sousa@gmail.com

**Palavras-chave: Cosméticos Naturais, Plantas Medicinais, Sustentabilidade**

A crescente valorização de produtos naturais e plantas medicinais tem impulsionado a demanda por cosméticos artesanais, motivada pelo elevado custo de produtos industrializados e pela busca por alternativas mais saudáveis e sustentáveis. Nesse contexto, o presente projeto objetivou a criação de uma linha de sabonetes naturais artesanais, utilizando como matéria-prima o alecrim (Rosmarinus officinalis), o açafrão (Curcuma longa) e a calêndula (Calendula officinalis), reconhecidos por suas propriedades terapêuticas e dermatológicas, incluindo atividades anti-inflamatória, antioxidante, antimicrobiana, cicatrizante e clareadora da pele (Oliveira, 2019; Kocaadam & Sanlier, 2017; Shahane et al., 2023). A proposta visa oferecer produtos de alta qualidade, respeitando princípios de sustentabilidade, economia local e práticas de produção ambientalmente responsáveis.O projeto fundamenta-se na crescente tendência do mercado brasileiro de cosméticos naturais, veganos e orgânicos, que tem apresentado expansão significativa nos últimos anos, impulsionada por consumidores preocupados com saúde, impactos ambientais e ética na produção (ABIHPEC; CNN Brasil, 2022; ThinkCosméticos, 2023). O perfil do consumidor moderno, especialmente das gerações Millennials e Z, demonstra forte preferência por produtos que combinam benefícios à saúde da pele, responsabilidade ambiental e apelo natural, estabelecendo oportunidades para o desenvolvimento de cosméticos artesanais de qualidade. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido na comunidade de Bom Destino, em Iconha-ES, utilizando ingredientes naturais adquiridos localmente e em lojas especializadas. A produção seguiu técnicas artesanais de derretimento e moldagem da base glicerinada, adição de óleos essenciais e ativos vegetais, garantindo homogeneidade e preservação das propriedades bioativas dos ingredientes. Foram implementados testes de controle de qualidade, incluindo avaliação de pH (5–6,5, adequado para pele facial), estabilidade dos produtos e tolerância cutânea em grupo de teste, assegurando segurança, eficácia e durabilidade do sabonete. A análise de resultados contou com questionário aplicado a 20 consumidores, avaliando frequência de uso, aroma, durabilidade, embalagem e percepção geral do produto. Os resultados evidenciam alta aceitação dos sabonetes, sendo o produto de açafrão com sementes de maracujá o mais adquirido (45%), seguido pelo de calêndula (35%) e alecrim (20%). A utilização diária foi relatada por 70% dos participantes, e a avaliação de aroma e durabilidade obteve índices de “Excelente” em 95% dos casos. Os dados indicam que a combinação de ingredientes naturais com métodos de produção artesanal gera produtos eficientes, seguros e com boa aceitação no mercado. A fundamentação científica do projeto inclui o estudo das propriedades bioativas das plantas utilizadas, condições ideais de cultivo e tipos de solo, bem como aspectos dermatológicos e de pH adequado dos sabonetes, reforçando a importância de critérios técnicos e científicos na produção artesanal. Além disso, a sustentabilidade foi incorporada como princípio norteador, priorizando matérias-primas orgânicas, produção local, baixo consumo energético e embalagens biodegradáveis ou recicláveis, alinhando-se às tendências globais de cosméticos éticos e sustentáveis (ABIHPEC, 2018; Sebrae, 2023). Em síntese, o projeto demonstrou que a produção artesanal de sabonetes naturais com alecrim, açafrão e calêndula não apenas atende à demanda por produtos cosméticos mais saudáveis e sustentáveis, mas também oferece oportunidade econômica e educativa para produtores locais. A iniciativa evidencia a viabilidade técnica, mercadológica e ambiental da produção artesanal, reforçando a importância da integração entre conhecimento científico, práticas sustentáveis e valorização de recursos naturais na elaboração de cosméticos de qualidade.

**Referências**

ABIHPEC; CNN BRASIL. Setor de cosméticos naturais cresce mesmo durante a pandemia. 2022. Disponível em: https://abihpec.org.br/brasil-e-o-quarto-maior--mercado-de-beleza-e-cuidados-pessoais-do-mundo/. Acesso em: 22 jul. 2025.

CHAVEZ, Filho; BENDER. Sabonetes caseiros: conceitos e práticas. 2022.

KOCAADAM, F.; SANLIER, N. Propriedades da cúrcuma: antioxidante e anti-inflamatória. 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10408398.2015.1077195. Acesso em: 1 nov. 2024.

OLIVEIRA, J. R.; CAMARGO, S. E. A.; OLIVEIRA, L. D. Rosmarinus officinalis L. (alecrim) como agente terapêutico e profilático. J Biomed Sci, v. 26, n. 5, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12929-019-0499-8. Acesso em: 1 nov. 2024.

PUC-SP; AGEDT. Mercado de cosméticos naturais cresce na pandemia. 2023. Disponível em: https://agemt.pucsp.br/noticias/mercado-de-cosmeticos-naturais-cresce-na-pandemia. Acesso em: 22 jul. 2025.

SHAHANE, A.; KSHIRSAGAR, M.; TAMBE, R.; JAIN, S.; SRUTEE, R.; FERREIRA, M.; MALI, A.; AMIM, R.; SRIVASTAV, A.; CRUZ, L.; LIMA, J. Uma revisão atualizada sobre o potencial terapêutico multifacetado da Calendula officinalis L. 2023. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37111369/. Acesso em: 1 nov. 2024.

SILVA, A. Uso de plantas medicinais como coadjuvante terapêutico na visão da equipe de referência no município de Icapuí. Disponível em: https://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/2710/2523. Acesso em: 1 nov. 2024.

TUROLA, M. V.; NASCIMENTO, E. S. Informações toxicológicas de alguns fitoterápicos utilizados no Brasil. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcf/a/Jtb4HWgGG7zPtpyw9zDmkTs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 nov. 2024.

VECTEEZY. Flor de calêndula. Disponível em: https://pt.vecteezy.com/foto/2045136 26-flores-de-calendula-laranja-esta-flor-tem-o-significado-de-beleza-riqueza-fama-e-calor. Acesso em: 15 mar. 2025.

# SUCESSÃO FAMILIAR E PROJETOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS NAS EFA'S DO MEPES - RELATO DE PPJ SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA CULTURA DO MIRTILO

**Hugo Celso Plaster**
Técnico em Agropecuária formado pela Escola Família Agrícola de Olivânia-MEPES, agricultor familiar. E-mail de contato: hugocelsokalkplaster@gmail.com.

**Swenka Volpato Gaiger**
Graduada em Agronomia, Ufes — campus Alegre, Professora da Escola Família Agrícola de Olivânia, Anchieta.

**Maíra Gaigher Zetóles**
Mestre em Educação pela UFES. Monitora e Coordenadora Pedagógica da EFA de Olivânia E-mail de contato: maira_gaigher@hotmail.com.

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Projeto Profissional do Jovem, Agricultura Familiar e Desenvolvimento do Meio.**

Baseado no Projeto de Pesquisa e Extensão “Juventude Rural e Sucessão Familiar: O Projeto Profissional do Jovem é uma das mediações pedagógicas contidas no Plano de Formação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que possibilita aos estudantes a aprendizagem, autonomia e emancipação, intermediados pela pesquisa, observação e a aplicabilidade prática dos conhecimentos construídos na escola, tendo por base os saberes familiares e comunitários (Angelo, 2018). Elemento indispensável a formação Técnica em Agropecuária, o Projeto Profissional do Jovem coroa a trajetória do estudante nos anos finais do curso Técnico, permitindo ao educando expressar seus desejos de realização e intervenções em seu meio familiar, social e comunitário contribuindo para desenvolvimento do educando e do meio (Benísio, 2018). Neste contexto, a Escola Família Agrícola de Olivânia-MEPES, fundada em 1969, além de ser pioneira com o trabalho com a Pedagogia da Alternância na América Latina, foi também uma das precursoras desta mediação entre as EFAs. Ao longo de sua trajetória exitosa contribuiu e continua a contribuir para a formação de dezenas de Técnicos em Agropecuária também comprometidos com o desenvolvimento das propriedades e comunidades do Campo. Entre estes jovens egressos está o agricultor familiar Hugo Celso Kalk Plaster, morador de Domingos Martins, Espírito Santo. Durante sua passagem pela EFA de Olivânia, o estudante alternava o trabalho com a agricultura em sua propriedade familiar, com a semana de estudos na escola. Sua propriedade possui 13,8 hectares onde se cultivam café, banana, pitaya, hortaliças, mandioca, gengibre, feijão, morango e milho, tendo como prioridades a diversificação e a adoção de práticas sustentáveis. Em seu último ano na Escola Família Agrícola de Olivânia, o jovem e sua família implantaram o cultivo do Mirtilo (Vaccinium myrtillus) como Projeto Profissional do Jovem. Inicialmente investiram na pesquisa, no planejamento das ações e na formação fora do estado para a implantação da cultura inovadora na região. Hugo e sua família optaram pelo cultivo em vasos e irrigação automatizada. Em 2023 foram implantadas 500 plantas, que em 2024 e 2025 produziram cerca de 600 quilos , destinados ao abastecimento de grandes redes de supermercados na grande Vitória, para agroindústrias e venda direta na propriedade para comunidades vizinhas. Hoje, o Projeto Profissional do Hugo é uma referência para pequenos produtores da comunidade, de outras regiões e para estudantes do curso Técnico em Agropecuária das Escolas Famílias Agrícolas, bem como de outros cursos superiores. Além de inúmeras visitas técnicas, a família recebe alunos para fazerem Estágio Supervisionado, onde abre as portas da propriedade e de sua casa acolhendo e ensinando a outros jovens, trabalhando para que ocorra a permanência do jovem no campo e a sucessão familiar. Além do aporte financeiro, a família do estudante participou efetivamente da execução do PPJ, fato que garantiu o sucesso e a continuidade do projeto. Para Santos (2025), o PPJ, é indiscutivelmente, uma estratégia inteligente e robusta de oportunizar ao jovem do campo sua inserção no mundo do trabalho com autonomia, conhecimento técnico, dinamismo, empreendedorismo, aprimoramento de tecnologias, respeito ao meio ambiente e valorização da cultura familiar e regional. A partir do exposto, observa-se que apesar do panorama desafiador da sucessão na agricultura familiar nas propriedades , há também um cenário de possibilidades que pode ser potencializado pelo Projeto Profissional do Jovem em diversos espaços, nos âmbitos produtivo, social, cultural e político dentro do Campo.

Referências

BENÍSIO, Joel Duarte; MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. 1. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.MEPES, 2018.

Escola Família Agrícola de Olivânia, Projeto Político Pedagógico Anchieta, 2023.

SANTOS, V. L. M. et al. A influência do Projeto Profissional do Jovem na permanência no campo e na sucessão familiar. Incaper em Revista, p. 17-27, 2025;

ANGELO, S. F. Dissertação: Projeto Profissional do Jovem no processo formativo dos estudantes da Escola Família Agrícola de Belo Monte. 2018. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

# UNIDADE AGROECOLÓGICA DE PLANTAS FITOSSANITÁRIAS NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SÃO JOÃO DO GARRAFÃO

**Horácio Vicente Caetano Gonçalves**
Pós- Graduado em Educação do Campo. Coordenador do Curso Profissionalizante EFASJG/MEPES. horaciocaetano1981@gmail.com.

**Maurício Sassaemburg Nunes**
Silvivultor. Coordenador Pedagógico EFASJG/MEPES.mauricionunes.meioambiente@gmail.com

**Wilson Dias da Silva Junior**
Engenheiro Agrônomo. Coordenador Adminsitrativo EFASJG/MEPES. diaswilsonjunior@gmail.com

**Palavras-chave: Escola Família Agrícola; Pedagogia da Alternância; Agroecologia;**

A Escola Família Agrícola de São João de Garrafão (EFASJG), em Santa Maria de Jetibá – ES, é referência na formação de jovens através da Pedagogia da Alternância, que integra ensino formal e prática agrícola. Fundada em 1990, atende cerca de 210 estudantes sendo mantida pelo MEPES, destacando-se por seu compromisso com a educação rural e práticas sustentáveis. Inserida em um município reconhecido pela agricultura familiar, agroecologia e preservação ambiental, a escola fortalece sua identidade com projetos inovadores voltados ao campo.

Nesse contexto, surgiu a proposta de criação de uma unidade agroecológica de plantas com potencial fitossanitário, visando ampliar o manejo agroecológico e enriquecer a aprendizagem. O objetivo geral foi implantar um espaço para cultivo de espécies utilizadas no controle alternativo de pragas e doenças, enquanto os objetivos específicos incluíram selecionar plantas adaptadas à região, resgatar saberes tradicionais, criar referência para estudos, produzir extratos e integrar teoria e prática.

A justificativa se apoia na necessidade de reduzir a dependência de insumos químicos, promover sustentabilidade e valorizar a agricultura familiar. O espaço funciona como laboratório vivo, aproximando o estudante da prática agroecológica, estimulando pesquisa, experimentação e protagonismo juvenil.

O planejamento pedagógico contemplou diferentes níveis de ensino. No Ensino Fundamental, turmas do 7º ano estudaram princípios da agroecologia, manejo sustentável e relação entre sociedade e meio ambiente. As aulas foram organizadas em quatro eixos: introdução à agroecologia; princípios sociais e ecológicos; práticas agroecológicas no manejo da produção; e agroecologia e futuro sustentável. A metodologia incluiu rodas de conversa, observações em campo, elaboração de cartazes e debates.

No Ensino Médio Técnico, sobretudo na 2ª série, o enfoque foi o aprofundamento em agricultura e biologia. Os conteúdos abrangeram fitopatologia, entomologia agrícola, biodiversidade e classificação vegetal. Estudantes aprenderam a identificar pragas e doenças, conhecer métodos de controle (cultural, biológico, químico e integrado), elaborar diagnósticos e propor soluções. Em biologia, revisaram o Reino Plantae e classificaram espécies vegetais em grupos. A avaliação foi processual, considerando relatórios, fichas de diagnóstico, participação e apresentações.

A implantação do projeto começou com pesquisas bibliográficas e levantamento de espécies adequadas às condições da região, respeitando também o saber popular. Foram cultivadas plantas como citronela, arruda, cravo-de-defunto, pimenta, alecrim e sálvia, cavalinha, alho, cebola, camomila, erva-santa-maria e primavera.

O espaço foi definido de forma participativa, próximo à horta e ao setor de compostagem, facilitando a integração. O preparo incluiu capina manual, adubação orgânica e irrigação por aspersão. O plantio foi realizado de maneira consorciada e diversificada, garantindo equilíbrio ambiental. Em paralelo, estudantes produziram caldas, biofertilizantes e aplicaram os preparados nos setores produtivos, vivenciando todas as etapas: pesquisa, cultivo e uso prático.

Essa experiência ampliou a autonomia dos jovens, fortaleceu vínculos com a comunidade, resgatou saberes tradicionais transmitidos pelas famílias e possibilitou atividades interdisciplinares. A unidade agroecológica consolidou-se como centro pedagógico, favorecendo aprendizagem significativa, valorização da

cultura local e formação de profissionais conscientes do papel social e ambiental da agricultura.

O impacto do projeto se estende além da escola. Para os alunos, representa aprendizado de técnicas aplicáveis em suas propriedades e comunidades, ampliando perspectivas de atuação no campo. Para a escola, reforça a identidade como espaço de pesquisa e extensão. Para a comunidade, devolve conhecimento, fortalece a agricultura familiar e incentiva a produção limpa.

Em síntese, a implantação da unidade de plantas fitossanitárias na EFASJG tornou-se uma experiência inovadora e relevante. O projeto uniu teoria e prática, ciência e tradição, escola e comunidade, resultando em formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo em que promove protagonismo juvenil e responsabilidade socioambiental, fortalece a agroecologia como caminho para uma agricultura mais justa, equilibrada e sustentável.

**Referências**


INCAPER. Plantas Aromáticas, Condimentares e Medicinais. Vitória: Incaper, 2019. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/plantas-aromaticas-condimentares-e--medicinais. Acesso em: 3 out. 2025.

FERREIRA, L. S.; SANTOS, P. C.; ALMEIDA, F. C. Análise fitoquímica de extratos aquosos com potencial na agricultura familiar. Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Alegre, 2024. In: Anais do INIC/IFES. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2024/anais/arquivos/0342_1125_01.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

SOUZA, J. P. et al. Avaliação da atividade inseticida de extratos vegetais sobre Spodoptera eridania. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2017. Revista Univap, v. 22, n. 40, p. 112-120, 2017. Disponível em: https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/741. Acesso em: 3 out. 2025.

ARAÚJO, Érika Alexandra de Souza Gomes de Oliveira; FERNANDES, Silvia Dias da Costa; DELGADO, Marina Neves. Levantamento de Plantas Fitossanitárias Utilizadas no Manejo de Pragas Agrícolas. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 13, n. 4, 2018.

SANTOS, Paula Leite dos; PRANDO, Maryara Buriola; MORANDO, Rafaela; PEREIRA, Gleice Viviane Nunes; KRONKA, Adriana Zanin. Utilização de extratos vegetais em proteção de plantas. Unesp, 2013.

PROETER - PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Santa Maria de Jetibá. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Santa_Maria.pdf.

# ÁGUAS DE SANTA MARTA

**Simone Ferreira Angelo**
Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenadora Pedagógica.
simoneferreiraangelo@gmail.com

**Edson Moreno Canchilheri**
Pós graduado em Gestão Pública Municipal. Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenador Administrativo. canchilheri@gmail.com

**José Arnaldo de Alencar**
Engenheiro Agrônom o, Servidor público do INCAPER.
jaalencar52@gmail.com

**Palavras chave: Conservação do solo, recuperação ambiental, educação ambiental, sustentabilidade, microbacia hidrográfica**

A ocupação do solo do espaço rural capixaba e especialmente na região sul do Espírito Santo, ocorreu, historicamente, de forma predatória, em relação aos recursos naturais, através do desmatamento indiscriminado, sem o planejamento correto do uso do solo e sem a utilização de práticas conservacionistas adequadas nas áreas agricultáveis. De acordo com dados do levantamento de Áreas Agrícolas no Estado do Espirito Santo, realizado pelo Centro de Desenvolvimento do Agronegócio – Cedagro-2012, com apoio da Secretaria de Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca- Seag, a bacia do Rio Itabapoana , a qual está inserida a Microbacia do Córrego Santa Marta, no município de Mimoso do Sul, apresentou 11,39% do total de áreas agrícolas degradadas, em todo estado, estimadas em 30.567hectares. Desta forma, a implementação de ações efetivas de conservação do solo, como a implantação de bacias de contenção de água de chuvas e sedimentos, terraceamento de pastagens e de áreas agrícolas para o aumento da infiltração, a regeneração natural e a recomposição florestal por meio do plantio de mudas arbóreas nativas em nascentes, matas ciliares e áreas de recarga hídrica bem como a implantação de sistemas Agroflorestais –SAFs, constitui-se numa importante ação com vistas à regularização do fluxo hídrico e melhoria da qualidade d'água na referida microbacia. O objetivo é implementar de forma participativa, junto à escola família agrícola, o projeto em Àguas de Santa Marta Mimoso do Sul- ES, visando o aumento da produção, qualidade e disponibilidade dos recursos hídricos do Córrego Santa Marta, por meio da recuperação, proteção e conservação das áreas de preservação permanentes de nascentes, recarga hídrica, saneamento rural, e de práticas de conservação do solo, de forma a estabelecer equilíbrio e sustentabilidade na principal fonte de captação de água para o município, tendo em vista a importância das interações fauna-flora-água-terra e ser humano desta unidade ambiental. A implantação do projeto, segue com ações coletivas, participativas e com tomadas de decisões coletivas. A comunidade local de Santa Marta, através da Associação e a comunidade escolar (estudantes, pais e professores) têm sido mobilizadas durante toda a execução do projeto de modo a proporcionar a efetividade das ações. As atividades ocorrem no sentido de cuidar e preservar as águas do Córrego Santa Marta desde as nascentes até o local de captação da água para tratamento e distribuição perfazendo todo o trajeto do córrego até desembocar no rio em Mimoso do Sul. Estas ações são de cunho teórico e prático, com ações de educação ambiental através de palestras, oficinas, cursos, visitas de estudo, dia de campo, seminários, plantio de árvores nativas nas áreas de nascentes e cabeceiras, cercamento e isolamento de nascentes, distribuição de mudas, implantação de Sistemas Agroflorestais- SAF's, catalogação e identificação de árvores e de animais, estudo dos ecossistemas que constituem a região no entorno da microbacia e cálculo de vazão do córrego. Ações estruturadas nas seguintes etapas: Etapa 1- S ensibilização, mobilização, engajamento e ades ão dos agricultores da comunidade ; Etapa 2 Adesão dos agricultores e proprietários; Etapa 3 - Elaboração e implantação de projetos por propriedade para recomposição da vegetação nativa e preservação de APPS (implantação de SAF's – sistemas agroflorestais; Saneamento rural – FUNASA; Educação Ambiental; Assistência Técnica; Etapa 4 – Monitoramento e Gestão. Temos hoje várias propriedades familiares em que foram instaladas fossas sépticas, unidades em que foi feito plantio de árvores nativas, recomposição de mata ciliar, construção de barraginhas. Em todas estas ações os estudantes se fizeram presentes em aulas teórico-práticas, com um laboratório a céu aberto. A escola vem sendo beneficiária do projeto ao proporcionar à comunidade escolar o acompanhamento da evolução nas áreas que estão sendo recuperadas à medida em que avançam as ações do projeto.

**Referências**

CALEGÁRIO, A.T.; PEREIRA, L, F ; PEREIRA, S.B. et al. Capacidade de uso e manejo da terra em zonas de recarga. In: IV SIMPÓSIO MINEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 2017, Viçosa. Anais...Viçosa, Brasil: GEFERT, 2017.

Centro de Desenvolvimento do Agronegócio. Levantamento de Áreas Agrícolas degradadas no Estado do Espírito Santo. Vitória, 2012.
http://www.cedagro.org.br/artigos/ A_A reas _degradadas _Doc_Completo. PDF Acesso 28/07/2019

ZAMBERLAN, S. Pedagogia da alternância : escola da Família Agrícola. Gráfica Mansur Ltda, 1995

# VISITAS ÀS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES NO TERRITÓRIO DE NATIVO DE BARRA NOVA – UMA REALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO

**Katiucia de Sousa Neves Neves**
Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Pedagoga na ECORM "Maria Francisca Nunes Coutinho" – E-mail: katiucia.sousa@educacao.saomateus.es.gov.br

**Ednara Gomes Soares Rufino**
ALicenciada em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – E-mail: ednara.gomes@educacao.saomateus.es.gov.br

**Franciene Bustscke Sherrer**
Licenciada em Geografia – Universidade de Uberaba – Professora na ECORM "Maria Francisca Nunes Coutinho" – E-mail: franciene.bustscke@educacao.saomateus.es.gov.br

**Julia Carrilho Venturini**
Licenciada em Língua Portuguesa e Inglês – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança – Professora na ECORM "Maria Francisca Nunes Coutinho" – E-mail: julia.venturini@educacao.saomateus.es.gov.br

**Pedagogia da Alternância; Visitas às famílias; Educação do Campo; Mediação pedagógica; Escola do Campo.**

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar a prática das visitas às famílias realizadas pela Escola do Campo Maria Francisca Nunes Coutinho (ECORM), localizada no território de Nativo de Barra Nova, destacando sua relevância pedagógica e social no contexto da Pedagogia da Alternância. A visita às famílias constitui-se como um importante instrumento de mediação entre escola e comunidade, permitindo conhecer a realidade do estudante e fortalecer os vínculos de corresponsabilidade educativa entre monitores, famílias e estudantes. A metodologia adotada envolve a organização das visitas por regiões, planejadas em reuniões pedagógicas que definem a distribuição dos monitores de acordo com o número de estudantes atendidos. As visitas, programadas para ocorrerem três vezes ao ano, são previamente comunicadas às famílias e, em sua execução, contemplam três momentos: diagnóstico inicial da participação da família na estadia, diálogo sobre a importância do envolvimento no processo educativo e socialização dos resultados em reunião pedagógica. Além disso, observa-se o grau de envolvimento do estudante nas atividades domésticas, agropecuárias e de estudo, bem como a forma como a família avalia a metodologia da Alternância. Outro aspecto importante é o acompanhamento das experiências de ciclo curto ou longo desenvolvidas pelo estudante na estadia, assim como do trabalho de avaliação final, que conta com a participação da família. Cabe destacar que, quando necessário, são realizadas visitas específicas para atender situações que exigem acompanhamento mais próximo. O referencial teórico dialoga com autores que discutem a Alternância como prática pedagógica que valoriza o território e os saberes familiares. Caliari (2002) analisa a Alternância como promotora do desenvolvimento local, enquanto Zamberlan (1995; 1996) ressalta o papel da família no processo educativo. Embora fundamentado nesses referenciais, este relato tem caráter original, construído a partir da experiência concreta vivida pela equipe escolar e pelas famílias da comunidade. Os resultados evidenciam que as visitas fortalecem a inserção da ECORM no território, ampliam a compreensão sobre as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes e possibilitam intervenções pedagógicas contextualizadas. Também favorecem a valorização da família como corresponsável pela formação integral, estimulando o diálogo e cooperação. Para os monitores, tornam-se momentos de formação continuada, despertando sensibilidade diante das condições de vida no campo e inspirando práticas mais solidárias. A devolutiva das visitas, realizada em reuniões pedagógicas, garante a socialização das informações, a definição de estratégias de acompanhamento e o alinhamento coletivo do trabalho escolar. Conclui-se que a prática das visitas às famílias é um elemento essencial da Pedagogia da Alternância, indo além de uma ação administrativa. Constitui-se como mediação pedagógica de promoção da cidadania, fortalecendo o vínculo escola–comunidade, ressignificando a estadia letiva e reafirmando a escola como espaço de enraizamento social e cultural no campo. A experiência revela que a Alternância é uma metodologia dinâmica, capaz de promover aprendizagens significativas e de responder aos desafios da realidade rural.

**Referências**

CALIARI, Rogério Omar. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. Minas Gerais, 2002.

ZAMBERLAN, Sérgio. Pedagogia da Alternância – Escola da Família Agrícola. 1ª ed. março/1995.

ZAMBERLAN, Sérgio. Pedagogia da Alternância. Espírito Santo: Mansur, 1996.

# DE RAÍZ A RAÍZA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FORM(AÇÃO) PELA PESQUISA ENGAJADA

**Raíza Bianchi**
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: raizadasilvabianchi@gmail.com

**Palavras-chave: Pesquisa engajada; Pedagogia da Alternância; Pós-Graduação.**

O trabalho desenvolvido teve por tema a “Presença de alunos urbanos na Escola Este relato trata-se de um registro de experiência na trajetória e andarilhagem na formação e produção de pesquisa em ênfase nas Escolas Famílias Agrícolas, do Espírito Santo. A participação e imersão na pesquisa exige o destaque além do campo de pesquisa, dos grupos de estudos institucionais e dos protocolos oficiais, mas trata-se um engajamento pessoal e político pela defesa de uma do campo, no campo, pela manutenção e sustentabilidade de pesquisas efetivas e próximas às realidades dos territórios. O percurso formativo teve início em 2020 com o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, nas primeiras aproximações com Pedagogia da Alternância iniciais e clássicas, uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, compreendendo assim já o deslocamento e alteridades de toda uma graduação tradicional e urbanocêntrica, com aprofundamento na pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, com alargamento e responsabilidades maiores de pesquisa, envolvendo uma pesquisa de campo, retorno de pesquisa com produto técnico educacional e aproximação com o labor educativo da PA. A experiência imersiva e coletiva que tornou-se compromisso e responsabilidade uma nova perspectiva de luta, leituras e autores(as) contemporâneos e proximidade com os dilemas, mudanças, contradições, propostas, legislações, dinâmicas, semelhanças e dessemelhanças, alinhada aos princípios da Pedagogia da Alternância, sob as lentes críticas, afetuosas e atenta dos e das jovens estudantes, orientadora, monitores e monitoras e pesquisadores e pesquisadora e professoras da Educação dos Campos, vivenciando momentos ímpares de troca de saberes. De aluna-educanda-educadora-mestranda que conheceu outras formas de conhecimento e análises, atravessada e comovida pela possibilidade de formação pela defesa pela educação que se acredita. Um deslocamento, ora coletivo, ora individual, brota uma transformação inevitável e inegociável sobre nossas prioridades, horizontes e os inéditos viáveis, com leituras, estudos, diálogos, que se estabeleceu e ecoou ao longo dos anos, uma nova leitura de mundo. Compreendi que me importa, me move e me convoca: a terra, território, meio ambiente, via campesina e educação. Este relato sistematiza, parafraseando Paulo Freire (2003, p. 61) “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”. Compreendi na pesquisa engajada alinhada a Pedagogia da Alternância e Educação Popular, os horizontes possíveis e viáveis para luta pelas transformações sociais.

**Referências**

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: PRÁTICAS FORMATIVAS DA FORCAMPO 2024.

**Fernanda Placido Rocha**
Especialista em História e Pedagogia. Licenciada em História e Pedagogia. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Jaguaré Setor de Educação do Campo. nandaplacidorocha@hotmail.com

**Grazielli Toneto**
Especialista em Ensino de Ciências (UFES), Bacharel em Engenharia Agrônoma. Licenciada em Pedagogia. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Jaguaré Setor de Educação do Campo. grazitoneto@hotmail.com

**Ruth Vailati Fidêncio**
Especialista Educação Infantil Anos Iniciais e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia e Normal Superior. Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação de Jaguaré Setor de Educação do Campo. ruthvailatifidencio@gmail.com

**Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Formação; Continuada; Agroecologia; Territorialidade.**

A Formação Continuada na Modalidade de Educação do Campo no Município de Jaguaré (FORCAMPO 2024) constituiu-se como uma experiência formativa voltada para educadores das escolas do campo do Município de Jaguaré, articulando os princípios da Pedagogia da Alternância às especificidades socioculturais das comunidades camponesas locais. O objetivo central foi viabilizar processos de reflexão, análise crítica e aperfeiçoamento da prática pedagógica, considerando os fundamentos históricos, políticos e metodológicos da Educação do Campo, com vistas à consolidação de uma escola contextualizada e vinculada à realidade dos sujeitos do campo. O percurso formativo foi estruturado em cinco encontros presenciais, de maio a agosto de 2024, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. Os temas abordados incluíram: a importância da Pedagogia da Alternância; as correntes pedagógicas progressistas e o pensamento dialético (ver, julgar e agir); o papel do monitor/educador e a militância; a agroecologia como princípio pedagógico; fundamentos dos mediadores da Pedagogia da Alternância; e o histórico e a legislação da Educação do Campo no Brasil e em Jaguaré. Os encontros contaram com a participação de formadores vinculados a movimentos sociais, Universidade Federal (UFES) e instituições como MEPES, RACEFFAES e Comitês Municipais, além do Setor de Educação do Campo da SEME.

Atendendo noventa e sete cursistas professores da Educação do Campo. Metodologicamente, a formação pautou-se em estudo de textos, relatos de experiências, análise de legislações vigentes, observação de vídeos, debates coletivos e elaboração de Planos de Estudo em diálogo com a realidade das escolas do campo. A fundamentação teórica considerou autores como Paulo Freire, Janinha Gerke de Jesus, Demerval Saviani, além dos marcos legais da Educação do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução nº 01/2002; Decreto nº 7.352/2010, entre outros). Entre os principais resultados, destacam-se: (a) fortalecimento da identidade dos educadores do campo enquanto sujeitos de transformação social; (b) reconhecimento da Agroecologia e da territorialidade como eixos estruturantes do currículo das escolas do campo; (c) aprofundamento da compreensão sobre o papel político-pedagógico do monitor/educador e sua militância; (d) valorização da Pedagogia da Alternância como instrumento de diálogo entre teoria e prática, escola e comunidade; (e) elaboração de sínteses e Planos de Estudo que incorporaram a realidade comunitária e contribuíram para a auto e hétero formação docente. Assim, a FORCAMPO 2024 consolidou-se como espaço de formação crítica, colaborativa e emancipatória, reafirmando a Educação do Campo como direito social e coletivo, em diálogo com os movimentos sociais e a gestão pública municipal.

Essa prática evidencia que a Pedagogia da Alternância continua sendo um instrumento potente para construir processos educativos comprometidos com a vida, a cultura e a sustentabilidade das comunidades camponesas.

**Referências**

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CRUZ, S. Educação do Campo em Jaguaré: história e perspectivas. 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

JESUS, Janinha Gerke de, 1975 – Formação de Professores na Pedagogia da Alternância – Vitoria, ES: GM, 2011.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

JESUS, Janinha Gerke de, 1975 – Formação de Professores na Pedagogia da Alternância – Vitoria, ES: GM, 2011

# PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AGROECOLOGIA : A EXPERIÊNCIA DOS SEMINÁRIOS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

**Simone Ferreira Angelo**
Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Escola Família Agrícola de Belo Monte . Coordenadora Pedagógica . simoneferreiraangelo@gmail.com

**Edson Moreno Canchilheri**
Pós graduado em Gestão Pública Municipal. Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenador Administrativo. canchilheri@gmail.com

**Dagmar de Souza Nery**
Especialista em Educação do Campo, Monitora da EFABM/MEPES.dagmarsnery@gmail.com

**Verônica de Jesus Machado**
Especialista em História do Brasil , monitora da Escola Família Agrícola de Belo Monte veronicamachadoliveira@gmail.com

**Fabrício Vieira Beredas**
Especialista em Educação do Campo. Monitor na Escola Família Agrícola de Belo Monte monitorfabricio@gmail.com

**Palavras chave: Agroecologia; Pedagogia da Alternância; Desenvolvimento Sustentável; Mediação Pedagógica; Seminários**

As Escolas Famílias Agrícolas ancoram seu projeto político pedagógico em pilares classificados por Puig apud Gimonet (2007, p.15) como pilares da ordem das finalidades e da ordem dos meios, conforme descrição: os dois pilares da ordem das finalidades são a formação integral e o desenvilvimento do meio e os dois pilares da ordem dos meios são a associação e alternância. Desta forma o relato aqui descrito baseia-se na perspectiva do desenvolvimento do meio, tendo a agroecologia como o fio condutor e a pedagogia da alternância através de suas mediações pedagógicas. A medição aqui relatada é a intervenção externa que consiste em uma "[...} ação, mediação e/ou manifestação em que sujeitos externos à escola contribuem para a formação política pedagógica. Isso através de palestras, cursos, seminários, dias de campo, paineis e comunicações coerentes com as necessidades formativas [...]" (Vergutz; Costa, 2023, p.153). Trata-se de dois Seminários de Agroecologia ocorridos nos anos de 2024 e 2025. Estes seminários tiveram como objetivo discutir a Agroecologia como finalidade da EFA. De modo a estabelecer esta forma de fazer agricultura como fio condutor do desenvolvimento sustentável. Para Gliessm an (2000 ,p. 13) a "agroecologia nos faz lembrar uma agricultura menos agressiva ao meio ambiente (...) a oferta de produtos limpos, isentos de resí duos químicos (...)" Nesta perspectiv a os Seminários buscaram a parti r da programação ter intervenções que dialogassem com a busca de uma agricultura em que produtividade caminhe e preservação ambienta l caminhem de mãos dadas. Segundo De Shutter (2010, p.1): "A agroecologia, como modo de desenvolvimento agrícola, não só apresenta fortes conexõe s conceituais com o direito à alimentação, mas tem resultados comprovados para o progresso rápido na concretização desse direito humano para muitos grupos vulneráveis em vários países e ambientes. Além disso, ela proporciona as vantagens complementares às abordagens convencionais mais conhecidas de desenvolvimento de variedades de alto rendimento. E isso contribui fortemente para tornar mais amplo o desenvolvimento econômico". Sendo assim, buscou se , nos dois aliar o conhecimento adquirido através de pesquisas a expriências exitosas também no campo econômico, f ortalece ndo a educação em alternâ ncia co mo meio de uma reflexão crítica e dialógica com vistas a uma agricultura suste ntável. De acordo com Gliessman (2000, p. 54): "a agroecologia proporciona o conhecimen to e a metodologia necessários para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consciente, altamente produtiva e economicamente viável. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, em parte porque corta pela raiz a dist inção entre a produção de conhecimento e sua aplicação. Valoriza o conhecimento local e empírico dos agricultores, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade". Seguindo estas premissas os seminár ios ti veram as seguintes o rganizações: em 2024 o seminário ocorr eu de 09 a 12 de julho e não teve uma temática geral do encontro e as temáticas de cada dia foram, Organizações no meio rural; Crise ambiemtal e sustentabilidade; Tecnologias suatentáveis nas criações ; Tecnologias sustentáveis em Cafeicultura J á no ano de 2025 o encontro foi de 10 e 11 de abril e 15 e 16 de abril, o encontro teve uma temática geral que foi Agroecologia Gerando vidas e saberes. E as temáticas diárias foram: Sustentabilidade no meio rural; Diversificação e geração de renda no campo ; Casa Água , solo e clima; Agroindústria: agregação de valor e renda na agricultura familiar. A programação nos dois anos contou com palestras, oficinas, rodas de c onversa, relatos de experiência, minicursos. Os seminários se mostram como uma mediação que possibilita o diálogo, reflexão crítica, trocas de experiê ncias, além de fortalecer a relação, escola e sociedade. Estudantes, professores e comunidade tiveram a oportunidade de ampliar o conhecim ento a respeito da agroecologia.

civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, incluindo o direito ao desenvolvimento. Relatório apresentado pelo Relator Especial da Unesco sobre o direito à alimentação, 20 de dezembro de 2010.

GIMONET, Jean Claude Prat icar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry De B urghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: Associaçã o Internacional dos Movim entos Familiares de Formação Rural (AIMFR), 2007 (Coleção Aidefa).

GLIESSMAN, S. R . Agroecologi a: processos ecológicos em agricultura sustentável . Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2000.

VERGUTZ, Cristina Lu ísa Bencke; COSTA, João Paulo Reis. Intervenção Externa.

P 152 166. In: BEGNAMI, João Batist a; DE BURGHGRAVE, Thierry (Orgs.) Mediações Didáticas da Pedagogia da Alternân cia: Volume I Mediações de P esquisa e Compartilhamentos de S aberes. 1 ed. Nova Friburgo, RJ: Pr a gama Livros, 2023.

# PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE CAMPONESA NAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAÇANDO SABERES E POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO

**Raíza Bianchi**
Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: raizadaislvabianchi@gmail.com

**Palavras Chaves: Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Juventude, História de Vida.**

**Referências**

Este trabalho traz a dissertação do processo de investigativo na formação dos e das jovens estudantes da Escola Família Agrícola (EFA) no estado do Espírito Santo. O trabalho intitulado “PRODUÇÕES IDENTITÁRIAS DA JUVENTUDE CAMPONESA NAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS: TRAÇANDO SABERES E POÉTICAS PELO SUL E PELO NORTE DO ESPÍRITO”, Esta dissertação teve como objetivo, a partir da experiência e trajetória de jovens do campo, conhecer e/ou reconhecer a produção identitária desses educandos e educandas, construída por meio da formação realizada nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) de Jaguaré e de Belo Monte, em Mimoso do Sul, ambas no estado do Espírito Santo. Considerando a organicidade que envolve as temporalidades e espacialidades da escola, comunidade/trabalho e território — e atravessando a historicidade da Educação Popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância — o trabalho buscou, nas narrativas advindas das experiências formativas, de vida e de trabalho, os saberes e as poéticas identitárias, orbitando na juventude como força motriz da e valorização da experiência formativa e diferencial da PA. Como metodologia, utilizamos as narrativas de vida em situação e história de vida, convidando os educandos e educandas a mergulharem no diálogo por meio da elaboração de cartas pedagógicas freirianas, versando sobre a identidade e/ou identidades camponesas dos jovens que se formam na relação entre escola, comunidade-trabalho, território e afetos. A pesquisa constata que a Educação do/no Campo tem se tornado um campo fértil para as pedagogias contra-hegemônicas. Como resultados, destaca o reconhecimento e a valorização das práticas educativas e seu diferencial pedagógico da PA presente no cotidiano e conhecimentos dos educandos e educandas, revela alinhamento efetivo de pertencimento e participação ativa no contexto escolar, porém algumas lacunas emergem na pesquisa, como a fragilidade na categoria de trabalho e no conhecimento e historicidade que precede o conhecimento da EFA.


BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN, 2010.

GRANEREAU, Abbé. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância. Organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; Revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry de Burghgrave; Tradução de Antonio João Mânfio, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry de Burghgrave. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GERKE DE JESUS, Janinha. Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e fazeres do campo. Vitória: GM editora, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014.

# NUTRIÇÃO E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MARANHÃO

Áurea Machado Carneiro

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Nutrição, Educação**

Em síntese, as escolas famílias agrícolas do estado do Maranhão por meio da sua regional UAEFAMA (União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão) foram contempladas com uma assessoria e consultoria nutricional. Como Nutricionista desta instituição trabalhei em duas importantes áreas da nutrição, nas UAN's (Unidades de alimentação e Nutrição) onde abordei as boas práticas de manipulação de alimentos com as manipuladoras de alimentos e Alimentação Escolar, onde conseguir desenvolver atividades de Reeducação Alimentar no contexto das comunidades tracionais e camponesas, com os alunos dentro do contexto da pedagogia da alternância, uma Nutrição voltada para as famílias e jovens camponesas ressaltando a soberania alimentar, produção de alimentos de forma sustentável e agroecológica, reduzindo a distância entre teorias e práticas fortalecendo a agriculta familiar e promovendo saúde nas escolas pois, inúmeras crianças e jovens do campo sofrem insegurança alimentar devido as fragilidades nas Políticas e alimentação e Nutrição o que impacta de forma negativa no desempenho cognitivo e no processo de aprendizagem e desvelamento social dos alunos e suas comunidades.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A organização de uma União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão surgiu a partir da necessidade das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Maranhão fortalecer sua identidade. Assim, era preciso fortalecer no conjunto das EFAs a proposta pedagógica e administrativa.

O despertar para essa caminhada conjunta deu-se a partir de 1990. EFAs e Entidades parceiras encabeçaram reuniões e visitas de intercâmbio, era preciso a melhoria da qualidade da educação dos jovens do meio rural para despertarem para uma vida digna.

Assim, as EFA's começaram a tomar consciência da amplitude e complexidade de estruturação e reconhecimento, divulgando o movimento junto à sociedade e ao Governo do Maranhão.

Como consequência e amadurecimento da caminhada das EFAs, foi fundada a UAEFAMA em junho de 1997. Inicialmente funcionou na cidade de Lago da Pedra, transferindo-se, posteriormente, em 2.000, para São Luiz Gonzaga do Maranhão e, a partir 2005, funciona em Bacabal-MA, desde 2001 conseguiu, em parceria com a Província Franciscana, construir sua sede própria. Que funciona como um local central de apoio às EFAs. São inúmera os temas trabalhados dentro da pedagogia da alternância, um importante entre eles é alimentação, sobretudo alimentação dentro do contexto de Efas e seus desafios. A Nutrição dentro da pedagogia da alternância se dá por sua grande importância social, como promoção saúde pública, desenvolvimento social, educação e conscientização e direitos humanos ( direito alimentação, segurança alimentar e igualdade de acesso) o que reafirma no contexto históricos de lutas pela terra, realizadas em ações de extensão rural juntamente com Pastoral da Criança com seu principal foco em garantir saúde integral baseada em uma alimentação saudável e uma produção agrícola que respeitasse os princípios agroecológicos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A UAEFAMA (União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão) no uso das suas atribuições e competências trabalham dentre outros seguimentos, a alimentação que é um importante tema trabalhado dentro da pedagogia da alternância, portanto a regional UEFAMA capta recursos públicos e realiza parceiras com entidades nacionais e internacionais, governamentais e não governamen-

tais, com o objetivo de melhorar e garantir a segurança Alimentar e nutricional nas Efas.

Ao iniciar neste projeto de alimentação saudável, realizei uma avalição física ou antropométrica dos alunos como primeira etapa do projeto, altura e peso, e aplicação de inquérito alimentar de 24 horas, essa foi primeira atividade realizada orientada pela instituição parceira, muitas dificuldades foram encontradas muitos impasses no recolhimentos destes dados pois as escolas não possuíam um profissional de saúde para atender todas as demandas em um breve intervalo de tempo, porém as orientações foram repassadas para os profissionais de cada instituição , é importante citar que a regional fez a inclusão de todas as EFA's, todas as 19 filias do Maranhão, para que pudessem ter acesso as atividades nutricionais e em saúde.

O projeto alimentação saudável na EFA'S refoçou e reafirmou grande magnitude e impacto que eduacação do campo proporcina na sociedade, sobretudo nos cidadões do campo, que muitas vezes não tem acesso a um nutricionista e em ações em saúde alimentar. O projeto também ganratiu informações sobre alimentação de forma ampla, desde a importancia da produção de alimentos, a importancia do campo na produção de alimentis seguros e saudavéis, os aspecto economico, a importancia da agricultuta familiar, a importancia da terra, respeito ao meio ambiente.

Com isso obeservei como Nutricionista casos de desnutrição que foram revertidos para um bom quadro nutricional, diseminação de novos habitos alimentares na escolas e familias devido ao cultivo e cosumos de alimentos isentos de agrotoxicos.

Esses aspectos estão interligados a ciência da nutriçõa, a todo processo trabalhado em sala de aula em forma de campanhas, com o processos digetivos, biologia e químida dos alimentos reforçando ainda mais os conteúdos da grande curricular do alunos, onde puderam e aprenderam a fazer escolhas mais saudaveis, se teornado um individuo autômo e conciente na momento das suas escolas alimentares e repassando essa esses conhecimentos as suas familias e comudades, respeitando a cultura e trandicionalidade dos povos, baseado na educação campo.

**Referências**

Almeida, Sara Ferreira de, Daiane Cenachi Barcelos, and Danila Ribeiro Gomes. "Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático." Praxis educativa 16 (2021).

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. Dicionário da educação do campo, v. 2, p. 257-265, 2012.

Dos Santos, C. A. (2024). Os 20 anos da II Conferência Nacional da Educação do Campo e a batalha cultural no campo, na educação e nas políticas públicas, pela garantia de direitos: The 20th anniversary of the 2nd National Conference on Peasants Education and the cultural battle in the countryside, in education and in public policies, for the guarantee of rights. Revista Cocar, (33).

CUNHA, Elisângela da; SOUSA, Anete Araújo de; MACHADO, Neila Maria Viçosa. A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição. Ciência & saúde coletiva, v. 15, p. 39-49, 2010.

DAROLT, Moacir Roberto. Alimentos orgânicos: um guia para o consumidor consciente. IAPAR, 2007.

. Bizzo, Maria Letícia Galluzzi, and Lídia Leder. "Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental." Revista de Nutrição 18 (2005): 661-667.

Amparo-Santos, L., & Diez-Garcia, R. W. (2021). Tessituras entre a Política Nacional de Alimentação e Nutrição e a educação alimentar e nutricional. Cadernos de Saúde Pública, 37(Suppl 1), e00077621.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007.

# HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PINHEIROS – ES

**Soraya Reis Konoski**
Graduação Tecnóloga em agroecologia, IFES- PR, Licenciatura em ciências biológica - UFES, Terapeuta Homeopática holística, UFV, Coordenadora pedagógica/ Professora /MEPES. agroeckonoski@gmail.com.

**Eleandro Reis Konoski**
Graduação em licenciatura em Ciências Agraria, UFPB – PB, coordenador agropecuário/Professor MEPES. eleandro2012@hotmail.com.

**Salvador Lima de Aguiar**
Terapeuta homeopática holística - UFV, Agricultor, salvador.lima90.aguiar@gmail.com.

**Palavras-chave: Fortalecimento, Educação no campo, êxodo rural.**

No final da década de 60, a política adotada pelo Governo militar favoreceu o processo de urbanização e industrialização como condições indispensáveis para o desenvolvimento do Brasil, em detrimento de políticas agrícolas e agrárias. O meio rural estava num processo de grande empobrecimento, desde o uso de técnicas inadequadas à agricultura, formação de grandes latifúndios, migração de jovens para a cidade, esfacelamento da família provocado pela migração e pouco diálogo entre as gerações.

No Espírito Santo, se faz sentir esta mesma política, através da edificação da Companhia Siderúrgica de Tubarão, da fábrica da Aracruz Celulose e da erradicação do café. Neste contexto, o jovem advogado e recém-ordenado Humberto Pietrogrande é enviado a Anchieta. Em suas aulas, percebeu que alguns estudantes tinham vergonha e constrangimento ao falar da situação de seus pais, por serem pobres e viverem no meio rural, quase isolados; sentimentos estes que revelavam o distanciamento dos jovens com o seu meio e, mais sério ainda, a negação de sua identidade pessoal, familiar e cultural. Percebeu também a ausência de uma escola própria à promoção do homem, da família e do meio rural. Neste sentido inicia-se o processo de discussão para uma ação conjunto que congrega técnicos de diversas áreas, autoridades civis e religiosas de alguns municípios da região sul capixaba e são formados comitês de trabalho. Como resultado de uma ampla ação política comunitária, em 26/04/1968, funda-se oficialmente o MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, tendo como pioneirismo uma ação educativa que adota a Pedagogia da Alternância, pedagogia esta de valorização dos homens e mulheres campesinos e de suas culturas através do trabalho desenvolvido pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. Esse projeto educativo possui origem na França entre os anos de 1935 – 1937. Contudo, a experiência do MEPES teve como influência as Escolas Famílias Agrícolas da Itália, país de origem do Jesuíta Humberto Pietrogrande, mentor e articulador do movimento. A partir do trabalho do MEPES surge a primeira Escola Família Agrícola em Olivânia, Munícipio de Anchieta – ES, em março de 1969, e, posteriormente foram criadas, no mesmo ano as EFAs de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e a de Campinho, em Iconha. O Processo de Expansão ganhou força a partir de 1972, e o projeto foi para o norte do Espirito Santo e no ano seguinte a expansão rompe as divisas do Estado para Minas Gerais, chegando também a Região Norte, Nordeste e Centro Oeste do país. A Escola Família Agrícola de Pinheiros está localizada na estrada Pinheiros a Pedro Canário, km 2,5, no Município de Pinheiro s, na Comunidade Santa Clara. É um Município que teve sua origem no século XX, com a exploração de madeira, em suas vastas e densas matas. Os primeiros exploradores vieram de São Mateus, via Itauninhas, por volta de 1940. Depois destes, ainda na mesma década vieram os desbravadores, de Minas Gerais e da Bahia, via Nanuque, na época chamada de "Bueno". Muitos com o desejo de adquirir terras na região para formarem fazendas. Naquele local, surgiu um pequeno povoado, que passou a ser conhecido como Pinheiro. Posteriormente alterado para Barrinha, diminutivo da sede do município de Conceição da Barra, ao qual, aquela região pertencia administrativamente. Foi desmembrado do município de Conceição da Barra, situado no extremo norte do Estado do Espírito Santo. Em 1963, a lei nº 1917, de 30-12, criou com o território desmembrado de Conceição da Barra essa denominação de Pinheiros em homenagem ao primeiro comerciante da região, José Pinheiro Gama. Não obstante a lei tenha registrado o topônimo Pinheiros.

Neste contexto a Escola Família de Pinheiro foi inaugurada no dia 12 de maio de 1985, na comunidade de Brunelli. Participaram da fundação da Escola, através de mutirões e doações, os agricultores locais, pais de estudantes, Presidente do Conselho Administrativo. Representantes do MEPES (Movimento de Educação Promo-

cional do Espírito Santo),UNEFAB ( União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil) representante da paróquia de Anchieta, representante do prefeito municipal de Pinheiro e de Pedro Canário , Sindicato Patronal, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pinheiro, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pedro Canário, representantes local da EMATER, representantes da comunidade local, representante do Banco do Brasil. Párocos de Pinheiro e de Boa Esperança, líderes comunitários, Monitores dentre outros. Nesse sentido antes da inauguração da Escola foi criada uma Comissão de fundação da escola na data de mil oitocentos e oitenta e cinco, com a finalidade de eleger um Conselho Administrativo e para representar o MEPES neste estabelecimento de ensino.

O objetivo da criação da Escola Família Agrícola no Município foi para atender as necessidades do homem do campo na perspectiva de uma Educação crítica e libertadora. Além disso, preparar o adolescente/ jovem rural para assumir com consciência os trabalhos na agropecuária aprendendo a valorizar a terra em uma realidade onde predomina empreendimento agrícolas que estão voltados para a exportação, em contraste com propriedades que trabalham para a subsistência das famílias, sendo o agricultor familiar uma ferramenta de exploração da pequena propriedade e da mão de obra. Nesse intuito a Escola contribui com a diminuição do êxodo rural e ameniza consequentemente o aumento da população carente das periferias dos centros urbanos. No ano de 1992 (mil novecentos e noventa e dois) a Escola Família Agrícola veio funcionar na comunidade Santa Clara, pois onde foi implantada era terra de muitos herdeiros, então através de conversas com a família e a comunidade local, a terra pertencente à Escola foi vendida e comprada nesta comunidade. Desta sua fundação a Escola Família sempre manteve sua característica predominantemente camponesa, mesmo atendendo as famílias que não residem no campo, mas que de um modo ou outro estão ligados com os princípios garantidos na Educação dos povos do campo. Atualmente atende aproximadamente 60 famílias. Trabalha com alternância (meio sócio familiar profissional), ou seja, uma semana na sessão escolar e outra na estadia letiva.

A Escola Família Agrícola de Pinheiros situada na estrada Pinheiros a Pedro Canário, Km 2,5 deste município, iniciou suas atividades em 1985 com o curso supletivo e em 1992 com o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Por iniciativa das famílias da região, iniciou suas atividades com curso supletivo na comunidade Brunelli, atendendo jovens das comunidades rurais do próprio município e regiões vizinhas. Além do município de Pinheiros, a Escola Família Agrícola tem sua área de atuação os municípios de São Mateus, Montanha, Pedro Canário e Boa Esperança. Uma Instituição Filantrópica que atua no município há 35 anos, realizando trabalho educacional voltado para o meio rural, atendendo adolescentes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Atualmente a escola vem atendendo também famílias do meio urbano no intuito de fortalecer a Pedagogia da alternância e valorizar a educação do campo do município.

O público beneficiado com a Educação de Nível fundamental da Escola Família Agrícola de Pinheiros é oriundo principalmente das comunidades rurais de Pinheiros e demais municípios da região litoral Norte e Extremo Norte capixaba. A situação socioeconômica do público atendido destaca a predominância de pequenos agricultores de base familiar, meeiros, diaristas, autônomos e assalariados. O início do povoamento do Município de Pinheiros deu-se em meados do século XX. O município é composto pela sede e mais um distrito: São João do Sobrado. A sede do município localiza-se a uma distância de 286,0 km de Vitória - capital do Estado. Possui uma área total de 973,136 km², apresenta uma população atual de 27. 045 habitantes. Entre 2000 e 2010, a população de Pinheiros cresceu a uma

taxa média anual de 1,15%. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 65,53% para 78,33%. A taxa média anual de crescimento foi de 4,88%, entre 2000 e 2010.A proporção de pessoas pobres e a evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos ocorreram de forma crescente. Entre 2000 e 2010, a taxada população economicamente ativa, passou de 63,21% em 2000 para 70,44% em 2010. Entre esses dois períodos houve uma queda de 4,24%. O município está situado na região litorânea Norte e Extremo Norte e faz limite com os municípios Montanha, Pedro Canário, Conceição da Barra, São Mateus e Boa Esperança.

O Produto Interno Bruto – PIB é fortemente impactado pelas atividades agropecuárias, representando 63,96%, comércio e serviço representando 31,89 e indústria representa 4,15 de tudo o que é produzido no município. Entre as atividades que tem ganhado destaque está a expansão da cadeia produtiva da cana de açúcar, eucalipto para celulose, mamão, maracujá, cafeicultura e bovinocultura. Na indústria se destaca pela produção de MDF, pela mineradora (produção de Brita), alambique e polo de beneficiamento de mamão. Segundo dados do IBGE em 2010, o município de Pinheiros apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,673. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,816, seguida de Renda, com índice de 0,668, e de Educação, com índice de 0,558. Pinheiros ocupa a 2598ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Segundos dados do INCRA, a estrutura fundiária de Pinheiros em 2011, retratava o predomínio das pequenas propriedades, de base familiar, onde os trabalhos produtivos são feitos pela própria família ou no regime de parcerias agrícolas. No entanto, os grandes proprietários detêm a maior parte da extensão territorial do município. No município existem assentamentos rurais que contribui para no aumento dos números de pequenos proprietários.

**Referências**

PDI - Plano De Desenvolvimento Institucional Das Escolas Famílias Da Rede Mepes. 2020.

https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Pinheiros.pdf

# PLANTAS MEDICINAIS: PAPEL PEDAGÓGICO NA INTEGRAÇÃO DE SABERES

**Simone Ferreira Angelo**
Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Escola Família Agrícola de Belo Monte. Coordenadora Pedagógica e Monitora .
simoneferreiraangelo@gmail.com

**Fabrício Geraldo da Silva**
Lice nciatura em Geografia, Escola Família Agrícola de Belo Monte, Monitor.
fabriciogs15@gmail.com

**Palavras chave: Plantas Medic inais; S aúde; Agroecologia; Saberes A ncestrais; Jardim Medicinal**

Conduzimos, na EFA-Belo Monte, o Projeto de conclusão do curso "Educação em Agroecologia no plano de Formação da Pedagogia da Alternância." Curso ofertado pelo Centro de Formação e Reflexão do MEPES para a formação na área da Educação em Agroecologia. Como proposta pedagógica do curso, foi solicitado um projeto de intervenção, com foco na Agroecologia, para ser desenvolvido na escola, durante a formação e com apresentação ao final do curso. Desta forma, este trabalho é iniciado com a reflexão sobre a importância de se estudar as plantas medicinais e possibilitar sua utilização segura e preventiva na escola, de modo a se estender também para o meio sócio familiar. Foram desenvolvidas diversas proposições pedagógicas com o intuito de despertar o interesse da comunidade escolar sobre o conhecimento ancestral que permeia a temática. O objetivo foi de sensibilizar a comunidade escolar para a utilização das plantas medicinais como alternativa para a manutenção da saúde. Além de: implementar práticas pedagógicas que motivem para o interesse do estudo das plantas medicinais; perceber a importância do conhecimento e utilização das plantas medicinais; identificar as plantas medicinais a partir dos conhecimentos botânicos; promover práticas que incentivem a saúde a partir do uso de plantas medicinais; compreender os processos de cultivo, identificação e manipulação. Sabemos que as plantas medicinais trazem consigo um conhecimento ancestral. Assim, utilizar destes recursos naturais se traduz em um movimento de resistência de saberes. Zelar por este patrimônio medicinal é ter em mente que "A utilização das plantas medicinais pelo povo faz parte da cultura, como resultado das experiências de gerações passadas, que foram transmitidas por meio de aprendizagens conscientes e inconscientes" (PANIZZA, 1997 p.11). Conhecer, cultivar e utilizar as plantas medicinais se torna válido pelo fato de que "[...] a prevenção ganha espaço, fazendo ressurgir práticas terapêuticas que privilegiam a natureza. Nesse sentido, a utilização de plantas medicinais reaparece com muita intensidade" (LOBINO, 2004 p.58). Esta intervenção constou de: pesquisa das plantas cultivadas e conhecidas pela família; pesquisas em materiais sobre as características das plantas encontradas na pesquisa; coleta e herborização de materiais identificados como medicinais; construção de herbário com as plantas coletadas nas residências dos estudantes e suas comunidades; elaboração de folder com ilustração e descrição das plantas; exposição de fotos e das exsicatas; produção e distribuição de mudas; oficina sobre uso correto de plantas medicinais; construção de um jardim medicinal; aulas no laboratório para visualização; registro digital das plantas; descrição botânica; formas de utilização para fins medicinais, formas de cultivo e propagação; cuidados no cultivo e armazenamento; oficina de utilização medicinal para fazer infusões, chás, xaropes, extração de essências, pomadas. Trabalhar o conteúdo de plantas medicinais na escola é importante, pois desperta para um mundo de saberes em que as cores, texturas, cheiros e sabores se tornam fonte de aprendizado. É um mundo de relatos e histórias em que os mais experientes e os mais novos estabelecem conexões de empatia e respeito. Assim, estudar as plantas medicinais amplia os conhecimentos para um campo em que saberes e fazeres tradicionais se entrelaçam a outros. Estudantes e professores se animam mutuamente em uma postura de ensino-aprendizagem que conduz a um caminho de descobertas, experiências e cuidados com a saúde a partir da perspectiva da medicina preventiva. São conhecimentos transdisciplinares que buscam nos saberes da vida em família e comunidade, matéria-prima para a construção de novos saberes. O jardim medicinal da escola foi construído e fica consolidado enquanto um setor da escola, que precisa ser cuidado como um espaço de ensino-aprendizagem. E também enquanto um projeto inacabado e em constante transformação, pois sempre terá alguma nova planta a ser cultivada, a ser conhecida.

**Referências**

CASTRO, Evaristo Mauro de; GAVILANES, Manuel Losada. Morfo-Anatomia de Plantas Medicinais. Lavras:UFLA/FAEPE, 2000.

FREITAS, Denise de; MENTEN, Maria Luiza Machado; OLIVEIRA e SOUZA, Maria Helena de; LIMA, Maria Inês Salgueiro; BUOSI, Maria Estela; LOFFREDO, Angela Maria; WEIGERT, Célia. Uma abordagem interdisciplinar de botânica no ensino médio. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

LOBINO, Graça. Plantando conhecimento, colhendo cidadania. Plantas Medicinais: uma experiência transdisciplinar. Vitória, ES: 2004.

MORAIS, Marta Bouissou; ANDRADE, Maria Hilda de Paiva. Ciências – ensinar e aprender: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

PANIZZA, Sylvio. Plantas que curam: cheiro de mato. São Paulo: IBRASA, 1997.

SALATINO, Antônio; BUCKERIDGE, Marcos. “Mas de que te serve saber botânica”. Estudo avançados 30(87), 2016.

# A FEIRA COMO PORTAL: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ALTERNÂNCIA DESCOBERTAS NA ECONOMIA SOLIDÁRIA

**Lucas de Souza Queiroz**
Graduação em Licenciatura, Universidade Federal de Viçosa -MG
lucas.s.queiroz@ufv.br

**Emiliana Marques Alves**

**Palavras-chave: Educação do campo, Economia Solidária, Alternância**

**Descrição do resumo**

A Educação do Campo busca atender às especificidades das populações rurais, valorizando seus saberes e modos de vida. A Pedagogia da Alternância, embora tradicionalmente aplicada em Escolas-Famílias Agrícolas, também se manifesta em outras instituições de ensino e reflete em práticas educativas comunitárias. Este trabalho relata como uma feira agroecológica, fruto de uma ação extensionista da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal de Viçosa (ITCP-UFV), foi o ponto de partida para minha trajetória acadêmica. Apresenta como a participação nesta feira agroecológica de economia solidária, realizada na cidade de Paula Cândido- MG, foi determinante para meu ingresso na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa, único curso desta instituição de ensino que se desenvolve por Alternâncias Pedagógicas. Trata-se, portanto, de um relato de experiência, com base em vivências durante a participação na referida feira. A abordagem é qualitativa, fundamentada em observações, reflexões e referências teóricas sobre Educação do Campo e extensão universitária. Durante o ano de 2021, houve uma campanha nas redes sociais divulgando o projeto, nossa família nos interessou em participar , para continuar resgatando as tradições dos avós de produzir doces. A referência da escolha para o ingresso para o curso veio de dentro da feira e foi através de amigos e professores que conheci a Agroecologia.O modelo da alternância foi o que mais se adequou e contemplou as minhas necessidades. Dentro da feira, as causas são justas , e as lutas são coletivas , observei que a autogestão e a organização comunitária são geridas coletivamente e com decisões tomadas de forma democrática e solidária. Partindo de todas essas experiências fora do contexto escolar , procurava um curso que cultivasse o sistema da agroecologia e economia solidária e o curso da educação no campo foi essa porta de entrada. No primeiro momento encontrei alguns desafios de compreensão de estrutura, porém logo percebi que estava em um curso de profunda relevância para a minha transformação como cidadão. O acolhimento que os professores tiveram comigo vai ser experiência para a vida toda. A vivência na feira agroecológica revelou práticas que dialogam diretamente com os princípios da Alternância. A autogestão, o protagonismo comunitário e a troca de saberes presentes na feira refletem o espírito da Alternância, que valoriza o conhecimento construído na comunidade e a articulação entre teoria e prática. Assim como na feira, onde os saberes populares são compartilhados e fortalecidos, o modelo da Alternância permite que o estudante leve suas experiências para o espaço acadêmico e, ao retornar, aplique o que aprendeu em benefício coletivo. Essa conexão entre território, cultura e educação torna o processo formativo mais significativo e transformador. A feira, como espaço de formação informal, reproduz elementos da Alternância ao articular saberes locais, práticas produtivas e educação crítica. Segundo Preti et al. (2021), a Alternância promove uma formação contextualizada e reflexiva e são características presentes na feira e que influenciaram minha escolha profissional. A experiência vivida demonstra que ações de extensão universitária, como a feira agroecológica, podem ser catalisadoras de trajetórias educacionais. Mesmo sem ter estudado em escolas de Alternância, foi possível vivenciar os seus princípios e reconhecer o grande valor na formação de sujeitos do campo.

**Referências**

PRETI, V. S. et al. Pedagogia da alternância e a formação docente para educação no/do campo. Ensino & Pesquisa, 2021.

Projeto da Feira Agroecológica – ITCP-UFV

# A GERÊNCIA DEMOCRÁTICA DA ASSOCIAÇÃO PROMOCIONAL NO CENTRO FAMILIAR EM FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA, SÃO GABRIEL DA PALHA – ES.

**Edinaldo Freitas**
Monitor no CEFFA do Bley - Mepe/Raceffaes.

**Zelindo Covre**
Presidente da Associação Promocional da EFA do Bley

**Palavras-chave: Educação do Campo; Raceffaes; Mepes.**

Este trabalho objetiva caracterizar a experiência de gestão democrática da Associação Promocional do Centro Familiar em Alternância do Bley, localizado em São Gabriel da Palha – ES. Em termos metodológicos, a pesquisa se apoia na pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007), tendo em vista o envolvimento direto dos autores/as com o objeto de estudo e na pesquisa documental. Em relação à participação democrática, o estudo possibilitou verificar que o envolvimento das famílias na gerência dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) é um princípio fundamental para se alcançar os objetivos da Pedagogia da Alternância, fortalecendo seu caráter crítico e emancipatório. Cabe ressaltar que dois eventos foram importantíssimos para a retomada deste princípio político: a) o Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado no município de Guarapari, no ano de 1996, que teve como encaminhamentos principais o fortalecimento institucional e a adequação das formações; b) o outro evento foi a assembleia da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), que estabeleceu a associação das famílias como algo imprescindível para o reconhecimento de um CEFFA. Além disso, as reflexões tecidas no âmbito da Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes) têm possibilitado ampliar a visão sobre este princípio, em uma dimensão de totalidade. O desenvolvimento deste princípio político garante, além de uma gestão compartilhada, também uma cogestão com a mantenedora da escola, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A relação deste princípio com a equipe escolar (estudantes, famílias, monitores) são bases para a atuação dos outros princípios (filosófico, metodológico e pedagógico). A dinâmica de funcionamento democrática coloca os beneficiários (famílias), podendo atuar nos três setores que envolvem um CEFFA (administrativo, pedagógico e agroecológico) como membros ativos, com vez e voz (EFAB, 2025). Como uma associação é algo formal, sujeita às regras do Código Civil, o fato de os beneficiários estarem atuantes facilita que, nos períodos de eleição, haja rodízio de lideranças e, ao mesmo tempo, um continuar do trabalho de gerência, e esta não se aplica somente às famílias, mas também aos estudantes, que, por meio das comissões de serviços, exercem também o seu protagonismo. Os monitores/as em todo esse processo, cumprem o seu papel de orientadores/as não apenas do processo formal de educação, mas também ativos para, como guardiões da Pedagogia da Alternância, garantir a sua continuidade. A assembleia das famílias, neste contexto, é uma formalidade, visto que as questões relevantes foram debatidas, melhoradas e pré-aprovadas num grupo no qual a gestão (dirigentes escolhidos) já se antecipou de maneira consensual por meio do fórum de administração. Dessa forma, por meio da participação e gestão democrática, a experiência do Ceffa Bley contribui para fortalecer a Pedagogia da Alternância, sendo esse um ato de compromisso com a Educação do Campo.

**Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante.Revista de Educação Popular, Uberlândia, 2007.

EFAB – Escola Família Agrícola do Bley . Plano de Desenvolvimento Institucional. São Gabriel da Palha, 2025.

# OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO MARANHÃO: FRUTO DA LUTA POR TERRA E VIDA DIGNA NO CAMPO

**Francisca do Nascimento Silva**
Francisca do Nascimento Silva Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

**Antonio Paulino de Sousa**
Antonio Paulino de Sousa Professor titular da Universidade Federal do Maranhão, Brasil

**Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Luta por terra; Vida digna no campo.**

O presente trabalho articula dados da pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão. Tem como objetiva apresentar um breve panorama do nascimento e expansão da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs no Estado do Maranhão, a partir da investigação de cunho qualitativo, apoiada pelo Materialismo Histórico e Dialético, coleta de dados subsidiada pela pesquisa de campo e bibliográfica e apoiada nos autores: Graneraeu (2020), Fernandes; Stedile (2005) e Ribeiro (20210). Preliminarmente, apresentamos como resultados a compreensão de que a pedagogia da alternância se mostra como um sistema educativo que se mescla com a realidade fortalecendo a identidade camponesa. Ela possui uma história de quase um século em sua trajetória no mundo, surgindo na França na década de 1930, para o Brasil na década de 60 e para o Maranhão na década de 1980, e não diferente dos outros contextos, nesse território, a mesma se apresenta como desdobramento da luta da classe trabalhadora camponesa por terra e por vida digna no campo, em contraposição à dicotomia entre campo e cidade e ao abandono do espaço camponês. O acesso ao conhecimento, neste sentido, se apresenta como uma forma estratégica de fortalecimento da luta de classe na perspectiva de se romper com a "cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância" (Fernandes; Stedile, 2005, p. 162). No estado do Maranhão, as escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais estão representadas institucionalmente por associações. As EFFAs, pela União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas (UAEFAMA); as CFRs representadas por duas associações, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Maranhão ( ARCAFAR-MA) e pelo Instituto de Representação, Coordenação e Assessoria das Casas Familiares Rurais (IRCOA). Essas instituições são frutos do amadurecimento da caminhada das EFAs e CFRs no estado e pela necessidade de fortalecimento constante da identidade da Pedagogia da Alternância, com os objetivos de garantir a representação das associações das escolas por alternância no estado. Atualmente, o estado conta com 39 CEFFAs, distribuídas em 39 municípios, sendo 20 CFRs e 19 EFAs. Todas as CFRs oferecem o ensino médio integrado ao profissionalizante em agropecuária. Já as EFAs, apenas nove oferecem o Ensino Médio também integrado e as demais ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais. O esforço feito é de declarar a intrínseca relação entre a educação, a pedagogia da alternância e a mobilização camponesa por terra, além de evidenciar a aproximação entre os fatores motivadores da implantação do novo método educativo, que se apresenta como estratégia de luta e resistência dos trabalhadores do campo por terra de trabalho, por educação que valorize a cultura produtiva camponesa, a vinculação do conhecimento teórico com o trabalho.

**Referências**

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Belo Horizonte: [s.n], 2019.

GRANEREAU, Abbé. O Livro de Lauzun onde começou a pedagogia da alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mendonça. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês trabalho e educação: liberdade autonomia. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

# Anexos

**ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA DO PIAUÍ**
**CNPJ: 07.099.045/0001-04**
Av. José dos Santos e Silva, 1600 – Centro Sul – CEP: 64.001-300
Fone/fax: (86) 3222-0055 - E-mail: aefapi@gmail.com
Teresina - Piauí - Brasil

# CARTA HONROSA AO MEPES

---

Ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)

Em reconhecimento de seus 57 anos de dedicação à promoção humana integral e sua contribuição inestimável ao surgimento e fortalecimento das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí.

---

## Prezados Membros e Lideranças do MEPES,

É com profunda honra e respeito que nos dirigimos a vós, neste momento em que se celebra o Seminário Internacional: Pedagogia da Alternância - 90 anos contribuindo na Formação e Desenvolvimento das Comunidades.

## Um Legado de Pioneirismo e Visão Profética

Há mais de cinco décadas, quando o Brasil ainda desconhecia os caminhos alternativos para a educação do campo, o MEPES, sob a liderança visionária do Padre Humberto Pietrogrande, teve o discernimento e a coragem de responder aos anseios de uma população rural esquecida pelas políticas públicas. Fundado em 26 de abril de 1968, inspirado nos princípios da Doutrina Social da Igreja e na Encíclica Populorum Progressio do Papa Paulo VI, o MEPES não apenas acolheu um chamado, mas inaugurou uma nova forma de compreender a educação no Brasil.

A criação da primeira Escola Família Agrícola de Olivânia, em 1969, no município de Anchieta, Espírito Santo, representou muito mais que o início de uma instituição educacional. Foi a abertura de um novo horizonte, a demonstração viva de que a educação do campo deveria estar enraizada nas realidades, nos valores e nos desafios específicos das comunidades rurais.

## A Expansão de um Sonho: Do Espírito Santo ao Piauí

O que começou como resposta local aos problemas do êxodo rural capixaba transformou-se em um movimento de abrangência nacional. Com a mesma determinação e visão profética, o Padre Humberto ampliou seus horizontes e, em 1986, trouxe a Pedagogia da Alternância para o Piauí, implementando a Escola Família Agrícola de Montes Claros, em Aroazes, com o apoio decisivo de estagiários da EFA de Olivânia.

Esse foi o ponto de partida de uma transformação que perdura até hoje. De uma única escola pioneira em nosso estado, multiplicou-se uma rede vibrante de 17 Escolas Famílias Agrícolas, que hoje atendem centenas de jovens piauienses, oferecendo-lhes não apenas formação técnica, mas uma educação integral que honra a dignidade do campo e o potencial transformador de seus filhos.

## A Contribuição Multifacetada do MEPES

Vossa atuação transcende a simples criação de escolas. O MEPES representa um modelo integral de promoção humana que compreende:

Na Educação: A disseminação e consolidação da Pedagogia da Alternância como metodologia pedagógica comprometida com a formação integral dos jovens rurais, articulando saber técnico, desenvolvimento espiritual, consciência social e capacidade de transformação comunitária.

Na Saúde: A manutenção de estruturas de atendimento que garantem dignidade e acesso à saúde das populações rurais e urbanas, reconhecendo que a promoção integral não se dissociam do cuidado com a vida.

Na Ação Comunitária: O fortalecimento do associativismo, da organização comunitária e do poder de mobilização das populações rurais para suas próprias transformações, concretizando a consciência de que o desenvolvimento verdadeiro emerge da participação ativa das comunidades.

## O Papel do MEPES no Surgimento e Fortalecimento das EFAs do Piauí

A presença do MEPES no Piauí não se limitou ao estabelecimento das primeiras escolas. Vossa instituição ofereceu orientação pedagógica, metodológica e administrativa que permitiram que nossas EFAs radicalizassem o compromisso com a Pedagogia da Alternância. A Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), criada em 1986, surgiu da mesma lógica mepiana de enraizamento comunitário e responsabilidade integral com a formação dos filhos do campo.

Atualmente, a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI) representa a consolidação de um movimento que reconhece suas raízes nas iniciativas transformadoras do MEPES. Nossas 17 escolas espalhadas pelo Piauí testemunham que o sonho semeado no Espírito Santo floresceu em solo piauiense, gerando frutos de esperança, competência e dignidade.

## Reconhecimento e Gratidão

Por tudo isto que o MEPES representa e realiza, nós, educadores, familiares, jovens e comunidades do Piauí que herdamos o fruto de vossa obra, manifestamos nossa profunda gratidão e admiração.

Agradecemos pela visão que recusou aceitar a marginalização educacional do campo. Agradecemos pela coragem que não se intimidou com as estruturas estabelecidas e criou caminhos alternativos. Agradecemos pela fidelidade aos princípios de uma educação que liberta, que dignifica, que empodera.

Agradecemos especialmente ao Padre Humberto Pietrogrande, cujo legado continua inspirando gerações de educadores, famílias e comunidades rurais a acreditar que outro Brasil é possível, que outro campo é viável, que outros caminhos educacionais são reais.

## Um Convite para o Futuro

Enquanto celebramos os 90 anos da Pedagogia da Alternância e reconhecemos o papel fundamental do MEPES neste percurso, convidamos esta instituição a prosseguir conosco nos desafios contemporâneos. As questões atuais - sustentabilidade ambiental, mudanças climáticas, digitalização, políticas públicas precárias, êxodo rural persistente - exigem que continuemos firmes na convicção de que a educação integral, radicada nas realidades das comunidades, é o caminho para a transformação social que almejamos.

O MEPES, com sua sabedoria adquirida em mais de cinco décadas de ação, continua sendo um referencial indispensável. Vossa experiência, vossos métodos, vossa mística comprometida com os pobres do campo, são patrimônio que não apenas beneficia vossos estados de origem, mas toda a humanidade que busca uma educação mais justa, mais solidária, mais libertadora.

## Conclusão

Em nome das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí, das famílias rurais que confiaram seus filhos a estas escolas, dos educadores que diariamente vivem os princípios pedagógicos aqui plantados, declaramos nosso profundo respeito, admiração e gratidão ao MEPES.

Que continueis firmes nesta missão que vos define: a promoção integral da pessoa humana, nas dimensões espiritual, intelectual, social, técnica, econômica e ambiental, sempre

a serviço daqueles que o sistema tantas vezes abandona.

Que os próximos anos tragam ao MEPES a justa comemoração de seus feitos, o reconhecimento de suas contribuições e, sobretudo, a certeza de que vossa obra permanecerá como sementes que germinam continuamente em novos campos, novas escolas, novas comunidades.

---

Com admiração, respeito e solidariedade,

Amigos(as) das EFAS do Piauí

Celebrando os 90 anos da Pedagogia da Alternância e o legado inestimável do MEPES

---

*"Encontrar-se para conhecer. Conhecer para agir. Agir para transformar."*
*Lema do MEPES - Uma filosofia que continua nos inspirando.*

# Seminário internacional 2025

## Pedagogia da Alternância: 90 anos contribuindo na Formação e Desenvolvimento das Comunidades

### INTERCÂMBIO 1967 - 2025

**Intervenção de Elena Pietrograndе**

Agradeço às autoridades e aos organizadores deste importante Seminário Internacional por me permitirem trazer a todos vós algumas palavras do Padre Umberto Pietrogrande, meu tio, extraídas de uma carta aos amigos de setembro de 1979, na qual ele falou sobre sua ideia de INTERCÂMBIO, o que se tornou um marco para as atividades do MEPES, FUNACI e além.
Estou particularmente feliz por ver entre nós 7 amigos de Moçambique, que foram acolhidos na grande família MEPES com o mesmo espírito e entusiasmo com que 7 amigos capixaba foram recebidos e estudados em Pádua em 1967.

O intercâmbio cultural continua sendo a principal maneira de compartilhar culturas e conhecimentos entre os povos para o desenvolvimento integral das pessoas, mantendo sua dignidade intacta para alcançar a autossustentabilidade.

**Carta de Padre Umberto Pietrogrande data da de 16/9/1979**

“O intercâmbio: não como alguém poderia interpretar, como uma forma de neocolonialismo, mas, pelo contrário, algo que oferece a possibilidade de recuperar o que não foi feito e o que teve que ser feito e devolver o que foi injustamente tirado naquele momento.
E mais uma vez: intercâmbio como reivindicação de um diálogo possível, sincero e fraterno entre jovens de diferentes países, em busca de uma justiça mais cristã e solidária na luta contra qualquer exploração.

Estava convencido de que os jovens da Itália poderiam oferecer colaboração sincera na luta pela promoção do nosso povo capixaba, oferecendo preparação técnico-cultural e recebendo em troca a experiência de uma humanidade sábia e uma carga de simplicidade que lhes falta tanto.

A condição era que eles não vinham para exportar nada, mas que estavam preocupados em se encaixar na vida do nosso povo, aprendendo os valores humanos que esta experiência de dor poderia ensinar.”

Obrigada ao Padre Umberto por nos ensinar isso, graças a MEPES e FUNACI também, que continua abrindo suas portas e doando o que recebeu no passado, mantendo vivo o lema CRESCER E FAZER CRESCER.
Obrigada a quantos de vós sentireis o desejo de abrir as vossas portas e, através do intercâmbio entre os povos, trazer fraternidade, paz, vida plena.

Elena Pietrogrande

# Saudação do prefeito de Pádua

# Sergio Giordani

Na celebração dos 90 anos da Pedagogia da alternância e dos 50 anos da associação AIFMR, tenho a honra de enviar as minhas saudações a todos os participantes deste Seminário internacional.

Como Prefeito da cidade natal do Padre Umberto Pietrogrande, estou feliz que Pádua tenha dado a sua contribuição para a difusão de um método, o da alternância, que permitiu que muitas meninas e muitos meninos tivessem formação e, ao mesmo tempo, pudessem acompanhar de forma qualificada as empresas das suas famílias.

Agradeço também a ASEM e a AES CCC, pelo compromisso diário nos territórios italiano, brasileiro e moçambicano e pela vontade de aproximar as comunidades: acredito que hoje mais do que nunca precisamos voltar ao espírito de fraternidade que a declaração universal dos direitos humanos nos fala.

Sergio Giordani
Prefeito de Pádua

In occasione dei 90 anni della Pedagogia dell'alternanza e dei 50 anni dell'Associazione AIFMR sono onorato di mandare i miei saluti a tutti i partecipanti a questo Seminario internazionale.

Come Sindaco della città natale di Padre Umberto Pietrogrande sono contento che Padova abbia dato il suo contributo per la diffusione di un metodo, quello dell'alternanza, che ha permesso a tante ragazze e ragazzi di poter avere una formazione e, nello stesso tempo, di poter seguire in modo qualificato le aziende delle loro famiglie.

Ringrazio anche ASEM e AES CCC per il loro impegno quotidiano nei territori italiano, brasiliano e mozambicano e la volontà di far incontrare le comunità: credo che oggi più che mai abbiamo bisogno di tornare allo spirito di fratellanza di cui ci parla la dichiarazione universale dei diritti umani

Il Sindaco
Sergio Giordani

Palazzo Moroni - Via del Municipio 1 - 35122 Padova - Tel 39.49.8205201
mail: segreteria.sindaco@comune.padova.it PEC: gabinettosindaco@pec.comune.padova.it
eventuale corrispondenza cartacea va intestata a:
COMUNE DI PADOVA UFFICIO POSTALE PADOVA CENTRO - CASELLA POSTALE APERTA 35122 PADOVA

## Realização

MEPES

AIMFR

## Financiamento

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
*Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca*
**TERMO DE FOMENTO**
**010/2025 - MEPES-SEAG**

## Patrocínio

ADERES
Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
*Secretaria de Desenvolvimento*

banestes

COOPRAM

somos coop
CLAC
Cooperativa de Laticínios de Alfredo Chaves

## Apoio

PREFEITURA DE
ANCHIETA

PREFEITURA DE
DOMINGOS
MARTINS

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO