

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ALINE GOMES FERNANDES

**TUDO QUE SE PLANTA..., SE COLHE: A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO EM ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO
PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES)**

**ALEGRE
2024**

ALINE GOMES FERNANDES

**TUDO QUE SE PLANTA..., SE COLHE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO
EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO
PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Hebling Meira

ALEGRE

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F363t Fernandes, Aline Gomes, 1980-
Tudo que se planta..., se colhe : a formação continuada de
professores e a construção do conhecimento agroecológico em
Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação
Promocional do Espírito Santo (MEPES) / Aline Gomes
Fernandes. - 2024.
105 p. : il.

Orientadora: Ana Cláudia Hebling Meira.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Formação de professores. 2. Educação do Campo. 3.
Agroecologia. 4. Paulo Freire. I. Meira, Ana Cláudia Hebling.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

ALINE GOMES FERNANDES

**TUDO QUE SE PLANTA..., SE COLHE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO
EM ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO
PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovada em 5 de julho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Ana Cláudia Hebling Meira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente



ANA CLAUDIA HEBLING MEIRA
Data: 25/07/2024 08:22:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Helen Moura Pessoa Brandão
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



HELEN MOURA PESSOA BRANDAO
Data: 29/07/2024 16:50:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Glaucia Maria Ferrari
Instituto Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente



GLAUCIA MARIA FERRARI
Data: 05/08/2024 09:58:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta pesquisa a Deus, que me fortalece nos desafios da vida.

A meu marido, companheiro e amigo "Shell", a meus filhos José Luciano e Mariana, e a minha família, que têm me apoiado em todas as situações.

Aos meus colegas professores que fazem parte da minha constituição de docente e de ser humano.

Aos sujeitos da pesquisa, que acreditaram na minha proposta de estudos.

E a minha orientadora, que me mostrou que é possível acreditar em mim e no meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, cuja graça e orientação me sustentaram ao longo desta jornada acadêmica. A Sua sabedoria e força foram meu alicerce, especialmente nos momentos mais desafiadores deste percurso. Agradeço por me conceder a perseverança necessária para enfrentar as dificuldades e a coragem para seguir adiante; mesmo quando o caminho parecia árduo, a fé em Sua presença constante me deu a serenidade para acreditar que, com trabalho e dedicação, seria possível alcançar este objetivo. É com profundo reconhecimento que dedico a Ele esta conquista, na certeza de que, sem Sua bênção e amparo, nada disso teria sido possível.

A meu marido, companheiro e grande amigo “Shell”, que em momento algum questionou minhas horas e dias de leitura e escrita, sempre me levando para a margem de algum lago de pesqueiro para que minha escrita fluísse quando estava travada, que me cedia seu colo para descansar e para chorar nos momentos de desespero e vontade de desistir de tudo, que me incentivava, sempre me dizendo que eu dava conta, mesmo eu não enxergando isso... Minha gratidão eterna e meu amor também.

A minha família, que soube entender meus momentos de presença ausente, de ansiedade e tensão, em virtude das minhas responsabilidades como pesquisadora, e por compartilhar e se sentir pertencente às minhas conquistas e vitórias.

A minha orientadora, profa. Dra. Ana Cláudia Meira, que sempre me encorajou, acreditou na minha pesquisa e que me possibilitou oportunidades para que eu pudesse acreditar mais em mim mesma. Meus escritos trazem muito do que aprendi como ser humano que testemunha: me possibilitou autonomia, confiança, pensar e refletir fora dos padrões e desenvolver a sensibilidade e a espiritualidade do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ser mais humano.

A todos os professores do corpo docente do PPGEEDUC do curso de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Alegre, que, no período de 2022 a 2024, me oportunizaram vivências e reflexões que me constituíram o ser pesquisador que sou hoje.

A todos do Mepes, em destaque as escolas EFA Cachoeiro, EFA Castelo, EFA Mimoso do Sul e EFA Ibitirama, pela disponibilidade em atender às minhas demandas, mas em especial aos professores e professoras que participaram da pesquisa, contribuindo com suas histórias de vida, envolta em emoções, lutas, dificuldades e muitas vitórias e aprendizado.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos membros da banca examinadora, pela generosidade de seu tempo, pelas valiosas contribuições e críticas construtivas que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho, pelo rigor acadêmico e pelas contribuições inestimáveis que ajudaram a refinar minha abordagem metodológica e a fortalecer a argumentação teórica apresentada neste trabalho, e pela revisão minuciosa e sugestões práticas que aprimoraram significativamente a qualidade do conteúdo e a clareza da apresentação dos resultados.

A minha escola, “EMEF José de Vargas Scherrer”, na pessoa do diretor Marcos Miranda e da pedagoga Poliana dos Santos, meu muito obrigada por compreenderem o andamento da pesquisa e as minhas necessidades.

E a todos que fizeram parte da minha trajetória de vida profissional e pessoal nesses anos dedicados à pesquisa.

Recolhido em mim mesmo, gosto de pensar, de me encontrar
no jogo aparente de perder-me.

Paulo Freire (2015, p. 42).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender os processos de formação no âmbito da educação do campo, com ênfase no conhecimento agroecológico, entre professores que atuam em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), no sul do Espírito Santo. A pesquisa se justifica pela importância em entender o processo de formação de professores com formação inicial, ou não, na área de Agroecologia. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa, embasada nas ideias de Paulo Freire, e é conduzida por meio da história de vida. Os participantes da pesquisa foram 06 professores em exercício nas Escolas Famílias Agrícolas que adotam em sua práxis docente a perspectiva da agroecologia, sendo as escolas: EFA de Cachoeiro de Itapemirim, EFA de Castelo e EFA de Ibitirama. Como abordagem metodológica, adotou-se o método de história de vida, utilizando entrevistas como instrumento de produção de dados. As entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas para serem analisadas e interpretadas sob a perspectiva metodológica da análise de conteúdo para finalmente receberem o tratamento necessário para a elaboração do texto. Como conclusão, entendeu-se que a formação de professores voltada para a construção do conhecimento agroecológico, oferecida pelo Centro de Formação do Mepes, bem como as experiências de formação continuada são fundamentais para promover práticas seguras que respeitam os princípios da agroecologia e valorizam a diversidade biológica e cultural. Além disso, concluiu-se que a formação continuada oferece benefícios que vão além do desenvolvimento profissional, contribuindo significativamente também para o crescimento pessoal dos professores.

Palavras-chave: conhecimento agroecológico; formação de professores; educação do campo.

ABSTRACT

This work aims to understand the process of building in the context of rural education, focusing on agroecological knowledge, among teachers who work in Family Agricultural Schools (EFAs) of the Promotional Education Movement of Espírito Santo (MEPES), in the southern of Espírito Santo. The research justifies itself by the importance of understanding the training process of teachers, whether they have initial training in Agroecology or not. The methodology employs a qualitative approach, based on Paulo Freire ideas, and is conducted by life history. The research participants include six teachers currently working in Family Agricultural Schools (EFAs) who adopt an agroecological perspective in their teaching practice. These schools are: Family Agricultural School of Cachoeiro de Itapemirim, Family Agricultural School of Castelo, and Family Agricultural School of Ibitirama. As a methodological approach, the life history method was adopted, employing interviews as a data collection instrument. The interviews were recorded and then transcribed to be analyzed and interpreted from the methodological perspective of content analysis, and underwent the necessary treatment for text production. As a conclusion, it is clear that the teacher training focused on building agroecological knowledge, as provided by the Centre for Formation of Promotional Education Movement of Espírito Santo (MEPES), along with continuing education, is crucial for promoting safe practices that respect agroecological principles and value the biological and cultural diversity. Furthermore, continuing education offers benefits beyond professional development, also contributing significantly to the personal growth of teachers.

Keywords: agroecological knowledge; teacher training; rural education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho do caminho metodológico	25
Figura 2 - Centro de Formação e Reflexão	61
Figura 3 - Áreas de atuação do Mepes segundo o Relatório de Atividades de 2021	66
Figura 4 - Mapa de localização da EFA Cachoeiro de Itapemirim	70
Figura 5 - Escola Família Agrícola Cachoeiro de Itapemirim.....	70
Figura 6 - Mapa de localização da EFA Castelo.....	72
Figura 7 - Escola Família Agrícola Castelo	72
Figura 8 - Mapa de localização da EFA Ibitirama	73
Figura 9 - Escola Família Agrícola Ibitirama.....	74
Figura 10 - Nuvem de palavras mais frequentes na entrevista	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das pesquisas encontradas e selecionadas.....	27
Quadro 2 - Movimento das EFAs no Espírito Santo	54
Quadro 3 - EFAs, seus níveis de atendimento e quantitativos de alunos no ano de 2022	56
Quadro 4 - Fontes dos recursos da Educação em 2022 segundo Relatório Anual de Atividades do Mepes	59
Quadro 5 - Formações Mepes/Ano 2021	62
Quadro 6 - Demonstrativo de Procedência dos Alunos das EFAs segundo Relatório de Atividades de 2022	67
Quadro 7 - Recursos Humanos dos setores do Mepes 2022.....	67
Quadro 8 - Projetos desenvolvidos pelas EFAs no ano de 2022 segundo o Relatório de Atividades de 2022	69
Quadro 9 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Cachoeiro de Itapemirim segundo o Relatório de Atividades de 2022	71
Quadro 10 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Castelo segundo o Relatório de Atividades de 2022.....	73
Quadro 11 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Ibitirama segundo o Relatório de Atividades de 2022.....	74
Quadro 12 - Perfil biográfico dos professores e professores entrevistados	78

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEIER	Centros Estaduais Integrados de Educação do Campo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFR	Centro de Formação e Reflexão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ECR	Escola Comunidade Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFACI	Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	“TUDO QUE SE PLANTA...”: PERCURSOS METODOLÓGICOS	18
	2.1 AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
	2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	21
	2.3 ENTREVISTAS	22
	2.4 ESTRUTURAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	23
	2.5 DESENHO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
3	“PREPARANDO O SOLO”	26
	3.1 “ADUBAR PARA CRESCER”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA.....	29
4	“IRRIGANDO PARA PRODUZIR”: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	42
5	“CONHECENDO O SOLO”: MEPES – HISTÓRIA, OFERTAS E DESAFIOS NO ESPÍRITO SANTO	53
	5.1 CONTANDO SUA HISTÓRIA.....	53
	5.2 DESAFIOS E OFERTAS.....	56
	5.3 CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO – MEPES	61
	5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS.....	65
6	“ENFIM A COLHEITA”: ANÁLISE E DISCUSSÃO	76
	6.1 RECORDAR, NARRAR, REFLETIR SOBRE O VIVIDO E O APRENDIDO	77
7	“PÓS-COLHEITA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	105

1 INTRODUÇÃO

A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível.

Cora Coralina (1985)

A pesquisa intitulada “Tudo que se planta..., se colhe: a formação continuada de professores e a construção do conhecimento agroecológico em Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)”, traz como enfoque os processos de formação de professores da educação do campo que atuam em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), buscando compreender como ocorreu, para os professores e professoras, a construção do conhecimento agroecológico em suas trajetórias formativas.

Interessei-me pela temática ao perceber que muitos professores que atuam nas Escolas Famílias Agrícolas não tiveram formação inicial voltada para a docência (ou seja, não cursaram licenciatura); além disso, em sua formação, tiveram pouco contato com a agroecologia. Sou licenciada em Ciências Biológicas, com especialização em Agroecologia, e vejo a necessidade de haver nas escolas uma organização no planejamento de capacitação em serviço que lhes permita oferecer uma educação voltada para a construção do conhecimento agroecológico no seu sentido mais amplo, que considere as experiências e vivências trazidas pelos alunos e alunas.

A educação do campo tem sido discutida, atualmente¹, a partir das lutas dos homens e mulheres do campo por uma educação que, de forma diferenciada daquela que é oferecida aos estudantes que vivem nas áreas urbanas, considere a realidade social, cultural, econômica e política da vida no campo.

Historicamente, a educação no campo foi negligenciada pelo Estado, com políticas públicas predominantemente voltadas para áreas urbanas. Isso resultou em uma disparidade significativa na qualidade e no acesso à educação nesses dois contextos. Além disso, os habitantes das áreas rurais frequentemente enfrentam desafios adicionais, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de

¹ Essa discussão será apresentada, em parte, no decorrer deste trabalho.

professores qualificados e as longas distâncias até as escolas. Na contramão dessa realidade, a educação diferenciada para o campo reconhece, dentre as várias demandas inerentes à realidade educacional brasileira, a importância de um currículo que respeite e valorize a cultura local, os saberes tradicionais e as práticas agrícolas.

Concebida com uma abordagem educacional voltada às populações que vivem em áreas rurais, especialmente aquelas envolvidas na agricultura familiar camponesa, a educação do campo reconhece as características únicas dessas comunidades, incluindo suas práticas culturais, econômicas e sociais, e busca desenvolver métodos de ensino e conteúdos curriculares que estejam alinhados com a realidade dessas populações.

A agroecologia, por sua vez, é um campo do conhecimento que integra princípios e práticas da ecologia no contexto da agricultura. Ela busca desenvolver sistemas agrícolas sustentáveis, promovendo a interação harmoniosa entre os elementos do ecossistema, como solo, plantas, animais e seres humanos. No entanto, a agroecologia não é apenas um conjunto de práticas agrícolas, mas também uma abordagem holística que considera os aspectos sociais, econômicos e ambientais da agricultura. É frequentemente associada a movimentos que buscam uma agricultura mais justa, sustentável e centrada nas comunidades.

A agroecologia, juntamente com a educação do campo, pode auxiliar a construção de um currículo escolar que englobe todos os anseios dos sujeitos do campo, em uma perspectiva humana e social, uma vez que a potencialidade dos conhecimentos oriundos desses sujeitos, sendo enfatizada pelos professores e professoras e sendo acrescida das práticas que envolvam a família, pode expressar maior envolvimento e a construção real de um conhecimento agroecológico, com todas as suas singularidades e particularidades (ALMEIDA, 2016).

Um aspecto importante da construção do conhecimento agroecológico através de práticas nas escolas do campo, como as EFAs, é que ele dialoga com a pedagogia freireana, pois parte do princípio de que a educação é um caminho para que os seres humanos formem uma consciência crítica diante dos problemas ambientais e tenham a oportunidade de agir no sentido de fazer diferente ou de transformá-los.

Para Freire (1991, p. 28), “[...] a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos, que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”. O projeto político pedagógico estabelece na educação a não-neutralidade, que deve possuir um caráter ideológico e político explícito. “Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la” (FREIRE, 2013, p. 45).

Nessa perspectiva, a partir de minha experiência como professora da área das Ciências da Natureza, na Educação Básica, e da realização do curso de pós-graduação *lato sensu* em Agroecologia, pude perceber que a agroecologia está presente em algumas escolas na forma de temas das aulas, projetos, ou outros meios, e que esse fato é em grande medida impulsionado pelos movimentos agroecológicos, o que nos fez perceber esse movimento dialético-político de transformação da educação a partir das mudanças ocorridas no contexto social.

Assim, ao discutir a concepção da agroecologia na educação do campo, com recorte para as Ciências da Natureza, surge a questão norteadora a ser explorada nesta pesquisa: **Como se constituem os processos de formação de professores da educação do campo (com ênfase no conhecimento agroecológico) que atuam em EFAs, do Mepes?**

Cabe informar que a escolha por restringir a pesquisa às EFAs do Mepes foi determinada pela impossibilidade de realizá-la, por questões espaçotemporais, em todas as escolas do campo. Assim, diante da informação prévia (obtida por meio de conversa, convívio com professores da área) de que nas EFAs o conhecimento agroecológico estava presente, optamos por esse recorte. A escolha pelo sul do Espírito Santo, por sua vez, se fez em razão da proximidade geográfica do local de realização da pesquisa em relação à minha residência, e em razão da importância da inserção da Ufes nessa região.

Nesse contexto, a pesquisa tem por objetivo geral:

- Compreender os processos de formação no âmbito da educação do campo, com ênfase no conhecimento agroecológico, entre professores que atuam em EFAs do Mepes no sul do Espírito Santo.

E por objetivos específicos:

- Identificar docentes de escolas do campo que desenvolvem práticas educativas com foco na agroecologia.
- Analisar as trajetórias formativas dos educadores das EFAs do Mepes, visando compreender como ocorreu, para eles, a construção do conhecimento agroecológico.
- Identificar possíveis demandas na formação docente para atuação nas EFAs, com foco no conhecimento agroecológico.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer melhor o processo de formação de professores e promover uma reflexão sobre com formação ou não na área de Agroecologia. A formação de professores é importante para a qualidade da educação em qualquer área do conhecimento. No campo da agroecologia, essa necessidade torna-se ainda mais evidente devido à sua relevância crescente para o desenvolvimento sustentável e a promoção de práticas agrícolas que respeitem o meio ambiente e as comunidades locais.

Além disso, muitos professores que atuam em áreas rurais ou em disciplinas relacionadas à agricultura não possuem formação específica em Agroecologia. Essa lacuna pode comprometer a qualidade do ensino e conseqüentemente a disseminação de práticas agroecológicas sustentáveis. Por outro lado, esta pesquisa interessa também aos professores que possuem formação na área, que podem se beneficiar de uma formação continuada, atualizando-se sobre novas práticas, teorias e desafios que surgem constantemente.

Dessa forma, esta pesquisa busca refletir sobre o processo de formação de professores, tanto daqueles com formação prévia em Agroecologia quanto dos que não possuem essa formação específica.

A metodologia de pesquisa aqui utilizada é de abordagem qualitativa, embasada nas ideias de Paulo Freire. Como instrumento para produção de dados, foi utilizada a “história de vida”, com a técnica de amostragem no formato “bola de neve” (conhecida também por “*snowball*”), com entrevistas do tipo narrativas. Os encontros das entrevistas foram filmados, e o material foi posteriormente transcrito para ser analisado e interpretado sob a perspectiva metodológica da análise de conteúdo.

Além desta Introdução, que corresponde ao Capítulo 1, este trabalho está organizado da seguinte forma: o **Capítulo 2 – “Tudo que se planta...: percursos**

metodológicos”, descreve o percurso metodológico utilizado nessa pesquisa; o **Capítulo 3 – “Preparando o solo”** apresenta o levantamento dos trabalhos encontrados nas plataformas acadêmicas e suas análises, além da discussão das temáticas de “formação de professores”, “educação no campo” e “agroecologia”; em seguida, no **Capítulo 4 – “Irrigando para produzir: as contribuições teóricas”**, discute-se o referencial teórico que deu suporte e balizou nossa pesquisa com as contribuições de Paulo Freire; no **Capítulo 5 – “Conhecendo o solo: Mepes – história, ofertas e desafios no Espírito Santo**, apresentam-se a história, a oferta e os desafios do Mepes, além da caracterização das escolas pesquisadas; no **Capítulo 6 – “Enfim a colheita: análise e discussão”**, destacamos as análises e discussões das entrevistas realizadas; por fim, no **Capítulo 6 – “Pós-colheita: considerações finais”**, são apresentadas as considerações finais.

2 “TUDO QUE SE PLANTA...”: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

Paulo Freire (2000, p. 37)

Considerando que esta pesquisa buscou compreender os processos de formação no âmbito da educação do campo, com ênfase no conhecimento agroecológico, entre professores que atuam em Escolas Famílias Agrícolas na região do Caparaó, optou-se por realizá-la a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Na concepção de Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa permite estabelecer “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83). Isso porque “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Nesse sentido, a escolha por essa abordagem se deve ao fato de que a “[...] pesquisa qualitativa responde a ‘[...] questões muito particulares [...]’, pois ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa foi conduzida por meio da história de vida como uma de suas ferramentas, a qual, conforme Freitas (2006, p. 116), “[...] deve ser entendida como inerente ao universo simbólico e ideológico do indivíduo e, conseqüentemente, do grupo ao qual pertence e que compartilha de suas memórias”.

A história de vida vem se destacando acadêmica e historicamente como produção de dados em pesquisas com a abordagem qualitativa por ser uma abordagem que possibilita ao pesquisador obter dados relativos à experiências íntimas de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto de estudo.

[...] através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz

emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (CIPRIANI, 1983, *apud* SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p. 122).

A pesquisa de abordagem qualitativa é uma grande influência para os estudos interpretativos, como os da história oral e da história de vida, apresentando-se como uma metodologia apropriada para estudos sobre a relação que se estabelece entre a vida individual e o contexto social em que vivem as pessoas.

Esta abordagem proporciona o encontro entre o indivíduo e o social, entre o presente e o passado, quando a vida individual e coletiva é analisada conjuntamente para a construção do presente. O olhar de hoje, que pode ser diferente do olhar de ontem e de amanhã, depende da construção, do que somos, do que encontramos no caminho, da identidade que construímos, dos grupos que formamos, além das fantasias, das idealizações e das seletividades que são próprias das memórias que se apresentam nas narrativas.

Como explica Lévy (2001):

[...] não no próprio passado, mas no ato que o reitera – como em uma fuga de Bach, na qual o mesmo tema, retomado em suas diferentes variantes, adquire sua significação dinâmica; na qual a dimensão do tempo é, pois, primordial, na medida em que faz existir concretamente o desvio irreprimível e a tensão que dele resulta, entre o passado definitivamente perdido, ultrapassado e o que dele pode ser pensado e dito, a respeito dele, no presente. Desse hiato, dessa contradição e dessa tensão entre o esclarecimento de um passado findo e o presente vivo e enigmático, resulta o efeito de sentido, que não é uma resposta, mas uma pergunta, que cria as condições de um devir possível (LÉVY, 2001, p. 27).

De maneira a percorrer as trajetórias e histórias de vida, buscamos por informações retiradas de vários momentos da vida dos professores que estavam envolvidos na pesquisa, histórias estas que são importantes e marcantes, servindo como referência e experiências adquiridas nas escolas e na sociedade.

Ouvir com atenção as histórias de vida, absorvendo cada detalhe, auxilia na produção de confiança, não sendo apenas uma busca por informações. E, para isso, é necessário que haja um comprometimento entre os envolvidos, conforme explica Bosi (2003).

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes (BOSI, 2003, p. 61).

Utilizamos a amostragem dos sujeitos de pesquisa no formato bola de neve (ou *snowball*). Bockorni e Gomes (2021) explicam que a amostra em bola de neve é uma técnica de amostragem que nos últimos anos vem sendo utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente porque permite que se alcancem populações pouco conhecidas ou de difícil acesso.

A amostragem “bola de neve” é um tipo de amostragem não probabilística, sendo muito útil em grupos de difícil identificação. Nesse método, os participantes iniciais de uma pesquisa indicam outros potenciais participantes que, por sua vez, indicam mais participantes, criando, assim, um efeito de “bola de neve” (VINUTO, 2014). Em outras palavras, a amostra do tipo bola de neve destaca-se em pesquisas que optam por amostras não probabilísticas em estudos de natureza qualitativa.

Segundo Baldin e Munhoz (2011),

A snowball sampling ou “Bola de Neve” prevê que o passo subsequente às indicações dos primeiros participantes no estudo é solicitar, a esses indicados, informações acerca de outros membros da população de interesse para a pesquisa (e agora indicados por eles), para, só então sair a campo para também recrutá-los (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 5).

Albuquerque (2009) esclarece que os sujeitos para a pesquisa podem ser recrutados tanto pelo pesquisador como pelos próprios pesquisados, por possuírem conhecimento da comunidade e da temática pesquisada.

2.1 AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi inicialmente submetida para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Alegre, subordinado à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, publicada pelo Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013). Após a apreciação, a mesma foi aprovada sob o número 6.092.013.

Com a autorização do CEP, campus Alegre, a pesquisadora iniciou o contato com os sujeitos da pesquisa para apresentar-lhes o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), que informou os detalhes da pesquisa proposta, para que os participantes pudessem conhecê-la e, estando de acordo, assinassem esse documento.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram 06 professores em exercício nas Escolas Famílias Agrícolas do Mepes, atuantes em disciplinas da área de Ciências da Natureza, que, de alguma forma, adotam em sua práxis docente a perspectiva da agroecologia. As escolas onde eles atuam são: EFA de Cachoeiro de Itapemirim, EFA de Castelo e EFA de Ibitirama.

A maior dificuldade encontrada na pesquisa foi conseguir agendar as entrevistas com os sujeitos participantes, pois todos são professores atuantes e com isso dispõem de pouco tempo livre, além de terem de lidar com os desafios específicos à natureza e dinâmica do ambiente educacional e com as diversas responsabilidades inerentes à profissão. Como se isso não bastasse o agendamento das entrevistas teve de considerar ainda que na rotina semanal desses professores estão incluídos também o período de reuniões, festas escolares, formação, feiras e culminância de projetos da escola.

Para superar essas dificuldades, foi crucial abordar as preocupações dos professores, valorizando a contribuição de cada um, garantindo a confidencialidade e projetando a pesquisa de maneira flexível, levando em consideração as demandas de sua vida profissional. O estabelecimento de parcerias colaborativas entre a pesquisadora e os professores envolvidos foi uma abordagem eficaz. Entrevistar professores a partir de suas histórias de vida foi uma tarefa desafiadora, mas também muito enriquecedora.

Uma dificuldade que surgiu no transcorrer da pesquisa, mas que acabou se transformando em belíssimos passeios, foi a locomoção para encontrar cada entrevistado, uma vez que a pesquisadora atua como professora no município de Piúma, reside aos finais de semana em Jerônimo Monteiro e, para encontrar-se com os professores participantes das entrevistas, precisou ir a Pacotuba (distrito de Cachoeiro de Itapemirim), Cachoeiro de Itapemirim, Castelo e Ibitirama.

Conduzir cada uma das entrevistas com sensibilidade, empatia e respeito, contribuiu para que fossem capturadas e registradas histórias incríveis de vida e experiências talentosas de professores que se abrem à constante formação.

Para preservar a identidade dos professores, sem, no entanto, deixar de identificá-los por suas narrativas, a cada um foram atribuídos nomes fictícios relacionados a nomes de árvores, como: Cedro, Jatobá, Ipê, Aroeira, Seringueira e Quaresmeira,

2.3 ENTREVISTAS

Para guiar o percurso metodológico, optou-se pelo método de história de vida, utilizando como instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas. Posteriormente, esse material foi transcrito, analisado e interpretado para, finalmente, dar o tratamento necessário para a construção do texto.

As fontes desta pesquisa são as entrevistas semiestruturadas, após processo de transcrição, realizadas com as pessoas indicadas, seguindo uma objetividade temática para que fossem cuidadosamente focados assuntos específicos de interesse da pesquisa em voga, através de um diálogo entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas.

Triviños (1987) vem tentando definir e caracterizar a entrevista semiestruturada. Para o autor, esse modelo de entrevista tem como característica questionamentos básicos que estejam apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos feitos pelo entrevistador permitem desencadear novas possibilidades de perguntas a partir das respostas dos entrevistados. O autor afirma ainda que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 16 e 20 de outubro de 2023, no Centro de Formação e Reflexão, e tiveram a duração de aproximadamente 1 hora. Os conteúdos das entrevistas versaram sobre a história de vida de cada participante e sua trajetória acadêmica de formação, e sobre a construção do conhecimento agroecológico.

A elaboração do roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) se justifica com base na questão norteadora desse trabalho e trouxe possibilidades de dialogar com os objetivos propostos, dando aos participantes possibilidades de discorrer sobre as questões propostas de maneira a dialogar com o tema em pauta.

O método da pesquisa permite o uso de vídeo, mas esse recurso não foi utilizado nos estudos analisados. Foi utilizado apenas o gravador de voz do celular como recurso, que é bastante prático para o método, sendo fundamental, pois além de preservar e registrar todos os detalhes da fala dos participantes, permitiu à entrevistadora prestar mais atenção às respostas dadas.

2.4 ESTRUTURAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

A análise e interpretação dos resultados foram fundamentadas teoricamente com referenciais escolhidos para a temática, dialogando com as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados. A análise dos dados, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), “[...] consiste em ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”.

Para Demo (2012):

[...] o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p. 23).

Moraes (1999) complementa o conceito quando diz que a análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar toda a classe de documentos e textos, de forma a ajudar a “[...] reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 10). Bardin (2004) reforça que a análise dos dados está presente ao longo do processo de investigação, mostrando-se mais formal ao término da coleta de dados.

Para analisar as entrevistas, foi escolhida a técnica da análise de conteúdo, que, como já explicado anteriormente, é um método utilizado para analisar os dados de pesquisa qualitativa, os quais descrevem e ilustram a realidade mas não podem ser quantificados.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2004, p. 38).

A análise de conteúdo de Bardin (2004) consiste em seguir passos para uma análise científica de dados qualitativos, divididos em 03 etapas de análise: a primeira é a etapa de pré-análise; a segunda é a de exploração do material trabalhado; e a terceira é a de análise e interpretação dos resultados obtidos.

As análises foram apresentadas em quadros, descrição de falas e nuvem de palavras, com as palavras mais ditas pelos docentes no decorrer da entrevista, utilizando os recursos do site WordArt.com².

2.5 DESENHO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A perspectiva espiral, segundo Lima (2017), é uma abordagem teórica que enfoca o desenvolvimento humano e social como um processo contínuo de aprendizado e crescimento. Ao aplicar essa perspectiva a um texto, podemos interpretar sua estrutura e conteúdo de maneira a enfatizar esses ciclos de aprendizado e crescimento, ajudando a destacar as nuances e as complexidades do texto, revelando camadas mais profundas de significado e percepções sobre o tema abordado.

A Figura 1 representa o caminho percorrido pela pesquisa, sendo demonstrada em formato de espiral para apresentar a ideia do entrelaçamento da pesquisa. A pesquisa está focada no entendimento da construção do conhecimento agroecológico através da história de vida profissional e acadêmica do professor, e se interessa também pela forma como ocorreu a sua formação, a partir das experiências e vivências em espaços formais e não formais.

² <https://wordart.com/>.

Figura 1 - Desenho do caminho metodológico



Fonte: Oliveira, Damico, Fraga (2018).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

A vida profissional e acadêmica, através da formação, são parte que constitui o todo dos sujeitos que participaram da pesquisa. Fatos, momentos e trajetórias, quando interligados, constituem uma pessoa e, no caso da pesquisa, o processo de formação dos professores e professoras.

3 “PREPARANDO O SOLO”

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire (2000, p. 67).

No desenvolvimento desta pesquisa, realizamos o levantamento de teses e dissertações defendidas nas áreas da Educação do Campo, Formação de Professores e Construção do Conhecimento Agroecológico que foram embasadas pelo referencial teórico da pedagogia crítica de Paulo Freire, com a finalidade de conhecermos a literatura produzida sobre o tema e fundamentarmos nossos estudos.

Na primeira etapa, foram realizadas 3 pesquisas em 2 portais acadêmicos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁴. Na primeira pesquisa, com a inserção simultânea das palavras-chave “educação do campo”, “Paulo Freire” e “formação de professores”, foram encontrados 26 trabalhos na base de dados da Capes e 126 na BDTD. Ao acrescentarmos à busca, por meio do operador booleano “and”, a palavra-chave “construção do conhecimento agroecológico”, o número de trabalhos encontrados foi reduzido para 12 na Capes e 64 na BDTD. As buscas foram delimitadas entre os anos de 2014 a 2021 e realizadas entre 10 e 14 de outubro de 2022.

Após o início da leitura dos trabalhos encontrados, por entender que, de acordo com o título desses trabalhos, nem todos se encaixavam ao tema proposto nesta pesquisa, os resumos foram analisados, permitindo assim a identificação das pesquisas pertinentes dentro do objetivo da pesquisa. Assim, buscando sistematizar a revisão, restaram apenas 13 pesquisas, 09 dissertações e 03 teses.

Nesta etapa, realizou-se uma análise dos estudos encontrados, selecionando aqueles que mais se aproximam do objeto desta pesquisa, que foram organizados no Quadro 1, posteriormente à análise dos textos pesquisados.

³ <https://bdtd.ibict.br/>.

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

Quadro 1 - Relação das pesquisas encontradas e selecionadas

(continua)

TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
Dissertação	2014	UFV	Élida Lopes Miranda	Intercâmbios e diálogos entre Educação do campo e Agroecologia
Dissertação	2016	UNINTER	Solange Heyda de Almeida	Curso de Agroecologia para escolas localizadas no campo: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo/PR
Dissertação	2016	UFFS	Elisangela Mocellin	O lugar da Agroecologia no Currículo da escola do Campo
Dissertação	2018	UFSC	Marianne Marimon Gonçalves	Diálogo freireano e a formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na Educação do Campo
Dissertação	2018	UERN	Francisco Caninde de Moraes Costa	O chão que me prende a liberdade: uma análise sobre Educação do Campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN
Dissertação	2018	UFFS	Fernanda Paula Piran Kusniewski	Agroecologia e educação do campo: meios de promover a permanência do jovem no campo?
Dissertação	2018	UFMS	Maurício Machado Sena	A construção da autonomia e do reconhecimento na transição agroecológica
Tese	2018	USP	Alessandra Silva de Souza	Educação do Campo e Agroecologia: emancipação e resistência camponesa a partir da formação popular

Quadro 1 – Pesquisas encontradas e selecionadas

(conclusão)

TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
Dissertação	2019	UFES	Elson Augusto do Nascimento	Formação permanente freireana: Análise de um programa de formação de educadores/as de escolas do campo e contribuições para a reinvenção
Tese	2019	PUC-Goiás	Guilherme Martins Teixeira Borges	Educação, campo e contradições: a turma Evandro Lins da Silva
Dissertação	2019	UFES	Adriano Ramos Souza	Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Norte
Tese	2020	UEL	Dahiane Inocência Silveira	Um olhar para a Agroecologia e a Educação Ambiental no ensino de Ciência na escola itinerante do MST
Artigo	2021	UEPG	Adalberto Penha de Paula Roberto Gonçalves Barbosa	Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores e o ensino de Ciências

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De modo geral, todos os trabalhos analisados, com diversos níveis de aprofundamento, apresentam uma relação entre a abordagem crítica freireana, o diálogo, a educação do campo e a construção do conhecimento agroecológico.

A revisão de literatura pretende mostrar que a construção do conhecimento agroecológico e os estudos freireanos estão interligados de várias maneiras, uma vez que ambos compartilham uma abordagem focada na participação ativa das comunidades locais, na valorização do conhecimento tradicional e na busca por práticas sustentáveis.

Os estudos freireanos enfatizam a importância do diálogo e da participação ativa no processo de aprendizagem. Na construção do conhecimento agroecológico, essa abordagem é fundamental, pois envolve a colaboração e a troca de conhecimento entre agricultores, pesquisadores e comunidades locais.

A construção do conhecimento agroecológico e os estudos freireanos incluem uma abordagem de base comum que valoriza o diálogo, a participação, a valorização do conhecimento local, a conscientização, a ação transformadora, a contextualização e a promoção da solidariedade. Esses princípios podem ser aplicados, de maneira integrada, para a promoção de práticas pedagógicas agrícolas sustentáveis, com uma educação mais inclusiva e emancipatória em contextos da educação no campo.

3.1 “ADUBAR PARA CRESCER”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

Eu quero uma escola do campo
que tenha a ver com a vida, com a gente
querida e organizada
e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
que não enxergue apenas equações
que tenha como “chave-mestra”
o trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo,
que não tenha cercas,
que não tenha muros,
onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e posso compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia

Gilvan Santos (2006, p. 26)

As ideias de Paulo Freire tiveram um impacto profundo no campo da educação em todo o mundo, particularmente nas áreas de formação de professores e educação em comunidades rurais ou marginalizadas. Mencionando Freire (1991), sobre a formação de professoras/es, Costa (2018) afirma que é preciso haver a compreensão de que o ser humano é um ser inacabado e que precisa ter como ponto de partida a tomada de consciência da condição ontológica dessa incompletude. Essa compreensão, segundo o autor, deveria ser tomada como princípio para a formação permanente de educadores.

Nascimento (2019), em sua dissertação, analisou a construção e o desenvolvimento de um processo de formação permanente de educadores/as de escolas do campo na perspectiva freireana, tendo em vista a apresentação de contribuições críticas, de obstáculos e de possibilidades para a reinvenção da prática de formação.

A ideia de formação permanente, em Freire (1991), está, portanto, associada à percepção de que o ser humano é um ser inacabado porque é finito. E é a consciência dessa condição, segundo o autor, que o leva a “saber que podia saber mais”:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE, 1991, p. 22-23).

Compreende-se assim que, na prática, “[...] a formação permanente se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 39), como um novo paradigma que compreende a formação como um princípio humano. Para o autor,

[...] a reflexão será o ponto central, mas não esgota o esforço formador [pois acredita que a] [...] formação do educador e da educadora vem sendo descuidada entre nós, portanto, é urgente a necessidade de repensá-la criticamente, assumindo uma postura de resistência, capaz de mobilizar um repensar de sua prática (FREIRE, 2000, p. 33).

Gonçalves (2018), em sua dissertação, ao investigar as contribuições da perspectiva dialógico-problematizadora freireana na formação de professores do campo, identificou diferentes concepções que se manifestaram tanto nas reflexões teóricas quanto nos relatos das práticas realizadas, o que permitiu uma reflexão sobre a importância da formação permanente para a qualificação das práticas docentes na educação do campo.

De acordo com o autor, grandes são os desafios de formação, mesmo reconhecendo a necessidade de os professores darem continuidade à sua formação, principalmente na educação do campo, de forma que os limites das licenciaturas sejam superados pela formação permanente. Uma vez que as pessoas estão em constante formação e que os professores se formam nos mais diferentes

espaços, é possível dizer que trazem de forma significativa essa carga formativa das experiências escolares e para as experiências escolares. E é na materialidade da luta social que deve ocorrer essa formação, como explica Jesus (2010), a seguir:

[...] é a materialidade da luta social que impulsiona uma formação diferenciada e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de educação e de escola como meio de ascensão social (JESUS, 2010, p. 420).

Considerando que o movimento de formação do professor não pode ser estagnado e não se restringe às etapas formais de estudo, Gonçalves (2018) explica que é importante analisá-lo na perspectiva de uma formação permanente que esteja alinhada às inúmeras reflexões e possibilidades que a educação do campo permite, pois assim a formação permanente poderá impactar não só as práticas docentes no campo, mas também a formação de professores e a educação de forma mais ampla.

De Paula e Barbosa (2021) buscam em seu artigo problematizar as contribuições do pensamento freireano na formação de professores que atuam nas escolas localizadas nos territórios do campo, das águas e das florestas. Os autores explicam que a educação do campo superou as cercas e muros que excluíram os povos do campo, das águas e das florestas, e que a ocupação desses espaços se deu por um processo de lutas e resistências no enfrentamento das formas dominantes. Para eles, as mudanças e as ampliações que ocorreram nesses espaços devem-se à investigação temática e à problematização das realidades dos alunos, e à compreensão de que a prática pedagógica não pode se basear em um livro didático com conteúdos abstratos e predefinidos, mas em uma interação dialógica partindo da realidade do aluno.

As proposições de De Paula e Barbosa (2021) dialogam com esta pesquisa por explorarem a ideia de que é necessário entender a construção do conhecimento agroecológico e as formas e possibilidades de como essas práticas pedagógicas podem auxiliar o aluno a partir de sua realidade.

Souza (2019) em sua dissertação destaca que o diálogo e a realidade são aspectos demandados pelas escolas do campo, tendo por objetivo discutir a formação continuada de professores via parcerias colaborativas entre instituições que se interessam pela formação docente. O autor considera que o foco da formação

continuada no contexto das escolas do campo não está em desenvolver muito os aspectos teóricos; esses, quando aparecem, são pontuais e inseridos dentro da descrição do local e da escola.

Nesse sentido, o autor destaca a importância do diálogo entre saberes de uma escola do campo comprometida com a real transformação da realidade dos sujeitos, pois é entendido como fundamento para desenvolver o pensamento crítico e problematizar a realidade. Assim o texto chega à conclusão de que conhecer as concepções da perspectiva freireana de diálogo, em suas diferentes formas, permitiu observar em que medida as experiências relatadas se aproximaram ou se distanciaram da perspectiva dialógico-problematizadora freireana.

A formação de professores é um processo fundamental para preparar profissionais da educação capazes de atuar de forma eficaz e significativa no ensino.

No caso da educação no campo, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar com as especificidades desse ambiente, considerando as características socioeconômicas, culturais e ambientais das comunidades rurais.

Infelizmente, na maioria dos casos, são designados a trabalhar nas escolas do campo professores que seguem um currículo urbano, organizado em conformidade com a realidade urbana, com aulas que não dialogam com os territórios onde residem os alunos e onde se encontra a própria unidade de ensino.

Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral (HAGE, 2009, p. 6).

Em outras palavras, “[...] são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados ‘inaptos’ para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por ‘vingança’ e perseguição ‘política’” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 7).

Souza (2018) e Borges (2019) relatam em suas teses de doutorado que a educação do campo não deve ser concebida no sentido de simplesmente levar a mesma escola urbana para o campo, uma vez que ambas as realidades são desconexas, mas sim no sentido de promover entre os alunos o sentimento de pertencimento de

cada um à terra, ao campo, produzindo assim um conhecimento, uma emancipação social e possibilidades de resistência do campo a partir da educação.

A educação no campo busca garantir às comunidades rurais o acesso à educação de qualidade, promovendo a valorização das culturas locais, a identidade e a autonomia dessas comunidades. Além disso, busca superar desigualdades e preconceitos historicamente presentes nas relações entre o campo e a cidade.

De acordo com Borges (2019), educação do campo

[...] não é uma simples forma de extensão dos modelos educacionais já consagrados nos espaços urbanos, ao contrário, trata-se justamente da busca pela construção e consolidação de um novo modelo educacional que emerge das necessidades e peculiaridades de quem vive no campo. Se na Escola Rural o processo de aprendizagem sai do *locus* urbano para o rural, na Educação do Campo a ideia é de que este processo nasça dentro da própria realidade do campo e que se construa sob tal premissa. Logo, pode-se dizer que a Educação do Campo não se confunde com a mera Educação no Campo. Esta surge da própria conflitualidade do espaço agrário brasileiro, isto é, as novas experiências e necessidades do campo clamavam por uma educação que não fosse somente trazer da cidade uma “escola” e a construir no espaço rural (BORGES, 2019, p. 72).

É em razão dos fatores citados pelo autor que se pode dizer que a educação do campo tem os sujeitos do campo como seus principais elementos do processo de aprendizagem, em que as pessoas se constroem como seres do campo, assumindo sua identidade, se tornando um elo forte de aprendizados para as próximas gerações do campo.

Portanto, Borges (2019) enfatiza que é relevante entender a importância da identidade cultural de cada sujeito, do quanto seu reconhecimento é importante para a aprendizagem, resultando em um crescimento do sujeito, e que, no caso do aluno do campo, esse resultado, essa “assunção” são cultivados na terra, em seu meio, no romantismo do lugar, na dinâmica conexão tecnológicas e sociais (FREIRE, 2000, *apud* BORGES, 2019) que o campo pode fazer a partir do protagonismo dos alunos.

Costa (2018) teve como objetivo de sua pesquisa entender a prática, o sentimento, o pensar e o fazer de uma escola de Ensino Médio rural, buscando através das contribuições de Paulo Freire um caminho coletivo, de escuta, da ação-reflexão-ação, da educação política e libertadora e da amorosidade que considera a todos os protagonistas do caminho, das lutas, da história, da vida, que é melhor quando construída na partilha.

O autor mostra como começa e termina a mistura entre o rural e o urbano. Um dos primeiros pontos investigados em sua pesquisa é a dinamicidade entre esses espaços. Outro ponto da pesquisa consiste em apresentar a concepção de que um bom pesquisador não se constrói sem o diálogo, sem a escuta do outro, sem a escuta do mundo, e entender isso na educação é a chave e a oportunidade para boas aulas e grandes pesquisas. Como consequência, o autor vislumbra um cenário com jovens que convivem com práticas tradicionais da agropecuária, com valores e costumes convencionais, mas que também vivem conectados e interagindo com o mundo pela internet, influenciando e sendo influenciados, sem perderem, com isso, a pertença ao lugar.

Como forma de resistência do campo, como meio de aprendizado e dissipação do diálogo, do valor das experiências, Souza (2018) trata a agroecologia como construção social cotidiana que se torna uma experiência com potencial emancipador para os alunos do campo a partir da aceitação da necessidade de sua constante reflexão e reestruturação por parte dos sujeitos envolvidos.

A agroecologia é um assunto que ganhou destaque na atualidade. Guhur e Toná (2012) explicam que o termo “agroecologia” surgiu em 1930, mas sua conceitualização ainda era sobre uma ecologia que se aplicaria à agricultura. Em 1980, o termo se popularizou a partir das pesquisas de Altieri (2000). Atualmente reconhece-se que ela vai além de apenas buscar soluções para os problemas de produção de alimentos saudáveis, pois “[...] resgata a autonomia dos agricultores, destruída pelo agronegócio” (MACHADO; MACHADO FILHO, 2017, p. 37).

Trata-se de uma abordagem que visa promover práticas agrícolas sustentáveis, respeitando os ciclos naturais, a diversidade biológica e cultural, e valorizando os conhecimentos dos agricultores tradicionais. Além disso, busca uma agricultura mais equilibrada, que não prejudique o meio ambiente e que seja socialmente justa, confiante para a segurança e soberania alimentar, e a melhoria das condições de vida das comunidades rurais.

Altieri (2000) apresenta a agroecologia como uma ciência que fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis, proporcionando, assim, um

agrossistema sustentável. A abordagem agroecológica busca desenvolver agrossistemas que tenham uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos.

Podemos entender como princípios básicos da agroecologia, segundo Altieri (2000):

- Conservar e ampliar a biodiversidade dos ecossistemas tendo em vista o estabelecimento de numerosas interações entre solo, plantas e animais, ampliando a autorregulação do agroecossistema da propriedade.
- Assegurar as condições de vida do solo que permitam a manutenção de sua fertilidade e o desenvolvimento saudável das plantas.
- Usar espécies ou variedades adaptadas às condições locais de solo e clima, minimizando exigências externas para um bom desenvolvimento da cultura.
- Assegurar uma produção sustentável das culturas sem utilizar insumos químicos que possam degradar o ambiente, fazendo uso da adubação orgânica, de produtos minerais pouco solúveis (fosfato de rocha, calcário, pó de rocha, etc) e de um manejo fitossanitário que integre as práticas culturais, mecânicas e biológicas para o controle de pragas e doenças.
- Diversificar as atividades econômicas da propriedade, buscando a integração entre elas para maximizar a utilização dos recursos endógenos e assim diminuir a aquisição de insumos externos à propriedade.
- Favorecer a autogestão da comunidade produtora respeitando sua cultura e estimulando sua dinâmica social (ALTIERI, 2000, p. 5).

Caporal e Costabeber (2002) dizem que a agroecologia, mais do que simplesmente tratar do manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas mais diferentes inter-relações e mútuas influências.

Os autores explicam que

[...] por isso mesmo, é cada vez mais comum ouvirmos frases equivocadas do tipo: “existe mercado para a Agroecologia”; “a Agroecologia produz tanto quanto a agricultura convencional”; “a Agroecologia é menos rentável que a agricultura convencional”; “a Agroecologia é um novo modelo tecnológico”. Em algumas situações, chega-se a ouvir que, “agora, a Agroecologia é uma política pública”, “a Agroecologia é um movimento social” ou “vamos fazer uma feira de Agroecologia”. Como já escrevemos em outro lugar, “apesar da provável boa intenção do seu emprego, todas essas frases estão equivocadas, se entendermos a Agroecologia como um enfoque científico, como uma matriz disciplinar” (CAPORAL; COSTABEBER, 2002, p. 71).

Na visão de Miranda (2014), na educação do campo a agroecologia tem assumido a dimensão central nas reflexões e práticas do movimento, principalmente enquanto matriz técnico-científica inovadora. O objetivo de sua pesquisa foi analisar as representações sociais e as práticas educativas dos intercâmbios agroecológicos enquanto experiência educativa de articulação entre educação do campo e agroecologia.

A autora explica que a análise das representações sociais foram identificadas em duas lógicas que orientam a compreensão sobre agroecologia: uma está voltada às noções de diversidade, preservação e redução de insumos agrícolas, identificando-se como agricultura sustentável, sendo representada pelo agricultor-natureza, orientado pelo respeito e cuidado; a outra está voltada à representação da agroecologia como estilo de vida, em que a relação agricultor-natureza se destaca pela dimensão que envolve as relações dos agricultores entre si com a sociedade e, nessa representação social sobre agroecologia, a pesquisa mostra um conjunto de compreensões e significados, contribuições para ações futuras do movimento agroecológico.

Kusniewski (2018) mostra que, tanto a educação do campo como a agroecologia encontram desafios que são enfrentados até se tornarem mais consistentes do ponto de vista teórico e prático, e ainda não representam instrumentos sólidos na verdadeira luta contra a ausência de oportunidades e afirmação dos jovens, que migram do campo para os centros urbanos em busca de escolarização e de emprego. O objetivo de sua pesquisa foi analisar as perspectivas de permanência do jovem no campo e sua relação com a produção agroecológica e a educação do campo.

A autora finaliza sua pesquisa dizendo que a agroecologia e a educação do campo estão em processo de construção, são caminhos que ainda estão sendo trilhados e que ainda pode levar bastante tempo até serem efetivadas, representando possíveis instrumentos na luta dos sujeitos do campo.

Mocellin (2016) desenvolveu uma pesquisa sobre a inserção da agroecologia no currículo escolar, considerando o desafio de pensar o seu lugar no currículo da escola do campo e sua importância como matriz pedagógica na intervenção para a formação do sujeito de forma emancipadora.

A agroecologia em conjunto com a educação do campo pode contribuir para a elaboração de um currículo escolar que abrange os anseios dos povos do campo, na perspectiva humana e social. Observa-se que a potencialidade desses conhecimentos, depreendida na voz dos educandos e dos educadores, dos gestores e dos familiares, carece até mesmo do entendimento do conceito de “agroecologia”; além disso, essa voz expressa interesse e reconhecimento da importância de assumir esse elo curricular e da singularidade da escola.

A autora ressalta que o lugar da agroecologia nas escolas do campo tem a ver com o lugar potente para a emancipação dos sujeitos, mas nunca com o aprisionamento a um local. Nesse sentido, pensar em agroecologia no currículo, na relação com a educação do campo, permite refletir sobre o lugar, a partir do lugar, refletindo sobre o lugar que o aluno vive, ou seja, seu lugar como sujeito e o lugar da agroecologia na sua realidade, entendendo assim sua importância e a importância da escola na vida dos sujeitos envolvidos.

O texto ainda destaca que o lugar da agroecologia no currículo escolar ainda está por ser construído, ou sendo construído muito devagar e, mesmo que de forma indireta, baseando-se em preceitos agroecológicos e atividades pedagógicas orientadas por esses conceitos.

A pesquisa aponta que a agroecologia e a educação do campo são movimentos importantes e ainda pouco estudados no país e que infelizmente se desenvolvem em caminhos paralelos e complexos, mas com princípios semelhantes. Ambas não vêm com modelo pronto, produzido cientificamente, ambas se consideram a partir da realidade de cada família, dos sujeitos, da comunidade ou da escola, por isso é importante uma reorganização curricular e pedagógica nas escolas, saindo assim do modelo hegemônico de ensino, que limita o diálogo com a vida dos estudantes.

Almeida (2016) aponta em sua dissertação a necessidade de curso de Agroecologia para escolas do campo, tratando da formação continuada e de sua importância para uma prática agroecológica nas escolas do campo. A pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, e por objetivos específicos apontar como está sendo conduzida a educação do campo frente às principais políticas públicas, apresentar as contribuições e implicações da formação continuada dos professores da educação do campo e propor um curso de

formação continuada em agroecologia à distância para esses professores. Essa abordagem difere do projeto a ser desenvolvido, que busca a trajetória de formação ou por experiências e vivências que contribuem para as práticas pedagógicas em agroecologia dos professores das Escolas Famílias Agrícolas da região do Caparaó-ES, na perspectiva da história de vida.

Ao abarcar as questões ecológicas, sociais e culturais, reconhecendo os saberes, conhecimentos e experiências dos atores envolvidos no desenvolvimento rural, e se fundamentando neles, a agroecologia mostra que as experiências educacionais inovadoras são a base para o avanço da construção coletiva do paradigma da educação do campo. Com isso, ela se torna um modelo educacional de preservação da diversidade cultural, sendo os conhecimentos populares relevantes para a agricultura local e para a saúde ecológica.

Com base nessas premissas, a educação do campo passa ser espaço privilegiado para a agroecologia, estimulando a importância da agricultura sustentável, a qual é pautada aos interesses e ao desenvolvimento da população rural levando em consideração as especificidades e dinâmicas do lugar não apenas no seu aspecto econômico, mas principalmente cultural (ALMEIDA, 2016, p. 103-104).

A autora chega à conclusão de que há necessidade de propor novas possibilidades que venham auxiliar no processo formativo de professores dispersos geograficamente. Dessa forma, a pesquisa se mostrou fundamental, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada, como alternativa de formação de professores.

Silveira (2020) em sua pesquisa objetivou analisar como a introdução das práticas agroecológicas pode contribuir para a educação ambiental e como tais questões estão inseridas na escola, no contexto da educação do campo.

De acordo com a autora, a agroecologia está para a educação ambiental, assim como a educação ambiental está para a educação de modo geral, em que ambas compartilham o propósito de reduzir as desigualdades a partir da educação, emancipar os sujeitos e cuidar do ambiente, buscando equilíbrio do ser com a natureza.

Como resultado da pesquisa, foi possível identificar as potencialidades de desenvolvimento de diversas atividades, o que deixa claro que a agroecologia é uma

importante ferramenta para a educação do campo, direcionando as lutas e resistências, afirmando as práticas agroecológicas inseridas na escola e protagonizando a mudança de atitudes do sujeito e da comunidade. A agroecologia vai, portanto, ao encontro da educação do campo como “[...] proposta [...] defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo” (SOUZA, 2006, p. 62).

Por fim, Sena (2018) investiga a construção da autonomia e do reconhecimento junto a famílias agricultoras em transição agroecológica, revelando a importância das experiências dos agricultores e sua relação com os agroecossistemas, na construção do conhecimento, interlaçado de saberes, e nas relações de ensino-aprendizagem da agroecologia.

A autora revela a necessidade de construirmos questionamentos pertinentes à agroecologia a partir da visão de muitos agricultores. A oportunidade de troca de saberes e experiências, integrando conhecimentos práticos e teóricos, com a participação de diferentes parceiros, é valorizada pelas famílias que indicam acolher a diversidade, e também envolve a garantia do diálogo e da participação de todos os membros das famílias agricultoras. Trata-se, portanto, de uma compreensão de agroecologia como possibilidade, numa perspectiva que assume a alternativa não apenas de práticas produtivas, mas também de modo de vida, que integra o agricultor em suas relações sociais, afetivas, políticas, comunitárias etc.

Esses três temas se relacionam porque a formação de professores para a educação no campo deve incluir a compreensão e o incentivo à agroecologia. Os professores podem atuar como agentes de transformação, disseminando conhecimentos sobre práticas agrícolas, incentivando a valorização da cultura local e promovendo uma educação contextualizada e significativa para os estudantes rurais.

Para desenvolver essa abordagem, é importante que os cursos de formação de professores incorporem conteúdos relacionados à agroecologia, além de metodologias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos, o diálogo de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Para se conhecer a realidade, é necessário “[...] entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana

para torná-la mais plena” (CALDART, 2003, p. 7). Tais movimentos devem fazer parte da formação de professor que atua no campo.

É fundamental também o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino, organizações da sociedade civil e agrícolas para fortalecer a formação de professores, a educação no campo e a agroecologia. A troca de experiências, o apoio técnico e a articulação entre os diversos atores envolvidos são essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e sustentáveis no contexto rural.

Após leituras de todos os textos, fica claro que, para o professor, é um crescimento e fortalecimento de sua atuação a proposta de uma formação que realmente dê a ele métodos e ferramentas que lhe permitam desenvolver propostas associadas ao conhecimento agroecológico, que são distintas de sua formação inicial.

De acordo com Massukado e Balla (2016), no Brasil existem 33 cursos superiores em Agroecologia, ofertados por 22 instituições de Ensino Superior. No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, foram identificados, por meio da Plataforma Sucupira⁵, da Capes, 9 programas, sendo um doutorado, 6 mestrados acadêmicos e 2 mestrados profissionais.

Os cursos de Agroecologia desempenham um papel fundamental na formação de profissionais capazes de trabalhar de forma sustentável e integrada com o meio ambiente e as comunidades rurais. A agroecologia busca promover sistemas agrícolas mais equilibrados, que respeitem os recursos naturais e contribuam para a segurança e soberania alimentar e o desenvolvimento rural.

O aperfeiçoamento desses cursos nos últimos anos reflete a crescente demanda por práticas agrícolas mais sustentáveis e pela valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades rurais. Além disso, o aumento do número de instituições que oferecem esses cursos demonstra um reconhecimento cada vez maior da importância da agroecologia para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do país.

⁵ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

Esperamos que esse movimento continue a crescer e que mais profissionais capacitados em Agroecologia possam contribuir para a construção de sistemas agrícolas mais resilientes e harmoniosos com o ambiente e as comunidades onde estão inseridos.

4 “IRRIGANDO PARA PRODUZIR”: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola Educação do campo
 É direito e não esmola
 O povo camponês
 O homem e a mulher
 O negro quilombola
 Com seu canto de afoxé
 Ticuna, Caeté
 Castanheiros, seringueiros
 Pescadores e posseiros
 Nesta luta estão de pé
 Cultura e produção
 Sujeitos da cultura
 A nossa agricultura
 Pro bem da população
 Construir uma nação
 Construir soberania
 Pra viver o novo dia
 Com mais humanização
 Quem vive da floresta
 Dos rios e dos mares
 De todos os lugares
 Onde o sol faz uma fresta
 Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa

Gilvan Santos (2006, p. 14)

A formação de professores, a educação do campo e a agroecologia são temas interconectados que têm sido discutidos em contextos educacionais e agrícolas, sob vários aspectos e a partir de variadas perspectivas teóricas. A seguir, apresentaremos as contribuições de Freire, Arroyo e Caldart.

Freire (2018) acreditava que a educação deveria ser uma força libertadora que capacitasse indivíduos e comunidades para analisar criticamente e transformar a sua realidade social. Argumentou que a educação na perspectiva bancária muitas vezes perpetua estruturas opressivas e desequilíbrios de poder ao tratar os alunos como recipientes passivos de conhecimento. Em vez disso, defendeu uma “pedagogia de libertação”, em que professores e alunos se envolvam em um processo de aprendizagem colaborativo que promova a consciência crítica, o empoderamento e a transformação social.

Para Freire (2018), é preciso que “[...] os oprimidos ao buscarem recuperar sua humanidade [...] não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2018, p. 41).

A abordagem de Freire à educação enfatizou a importância do diálogo, do pensamento crítico e da conscientização (conscientização sobre questões sociais e políticas) como meios para capacitar indivíduos marginalizados e promover mudanças sociais.

Com relação à educação em comunidades rurais ou agrícolas, muitas vezes referida como “educação no campo”, Freire (2018) reconheceu os desafios e oportunidades únicos apresentados nesses contextos, enfatizando a importância de integrar no processo educacional o conhecimento, a cultura e o idioma locais. Ao valorizar as experiências e perspectivas das comunidades rurais, os educadores podem criar uma educação mais relevante e capacitadora, que se conecte com a vida cotidiana dos alunos.

Quando se trata da interseção entre agroecologia e educação em áreas rurais, as ideias de Freire têm sido altamente influentes. A agroecologia é uma abordagem da agricultura que enfatiza a sustentabilidade ecológica, a equidade social e a viabilidade econômica. Busca promover práticas agrícolas que sejam ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis.

No geral, o trabalho de Freire (2018) associando a formação de professores à educação no campo ressalta a importância da consciência crítica, do diálogo e do envolvimento da comunidade no processo educacional. Suas ideias continuam a influenciar educadores e formuladores de políticas que buscam criar experiências educacionais mais inclusivas e emancipadoras para estudantes em ambientes rurais e urbanos.

A filosofia educacional de Freire (2018) alinha-se bem com os princípios da agroecologia, particularmente no contexto das áreas rurais ou no que ele chamou de “educação do campo” ou “educação dos trabalhadores rurais”. Ele acreditava que a educação não deveria se limitar à transmissão de conhecimento técnico, mas também capacitar as comunidades rurais para analisar criticamente suas condições sociais, econômicas e ambientais. Essa consciência crítica lhes permitiria enfrentar

os desafios da vida no campo e trabalhar em prol de práticas agrícolas mais sustentáveis e justas.

Freire (2018) argumentou que a educação nas áreas rurais deveria ir além de simplesmente transmitir conhecimento técnico sobre a agricultura, e também abordar as dimensões sociais, econômicas e políticas da vida rural. Ele acreditava que a educação deveria capacitar as comunidades rurais a entender e desafiar as estruturas de opressão e desigualdade existentes nas áreas rurais, e ao mesmo tempo promover práticas agrícolas sustentáveis.

No contexto da agroecologia e da educação no meio rural, as ideias de Freire (2018) destacam a importância de envolver os agricultores e as comunidades rurais como participantes ativos no processo educacional. Isso inclui reconhecer seus conhecimentos e experiências, e ao mesmo tempo facilitar um processo de reflexão crítica e diálogo para promover práticas agrícolas sustentáveis, justiça social e desenvolvimento rural.

No geral, Freire (2000) fornece uma base teórica para a compreensão da relação entre agroecologia e educação em contextos rurais, enfatizando a importância do empoderamento, da consciência crítica e do diálogo na promoção de práticas agrícolas sustentáveis e mudança social.

Segundo Freire (2018), a educação deve ser um processo de libertação que ajude os indivíduos a analisar criticamente sua realidade social, questionar as estruturas de poder dominantes e se engajar na ação coletiva para a mudança social. No contexto da agroecologia, isso pode envolver a facilitação de discussões e reflexões sobre questões como posse da terra, acesso a recursos, degradação ambiental e o papel do agronegócio. Também envolveria a promoção de abordagens participativas para a tomada de decisões e o apoio ao empoderamento das comunidades rurais.

As ideias de Freire (2018) inspiraram educadores, ativistas e profissionais nas áreas de agroecologia e educação de áreas rurais, pois fornecem uma estrutura para o envolvimento com os complexos desafios sociais, econômicos e ecológicos, enfrentados pelas comunidades rurais. Ao combinar os princípios agroecológicos com a abordagem pedagógica de Freire, educadores e profissionais podem ajudar a promover sistemas agrícolas sustentáveis e equitativos, e ao mesmo tempo que promovem a consciência crítica e a justiça social nas áreas rurais.

O autor acreditava que a educação deveria ser um processo de conscientização e emancipação em que os alunos se tornassem sujeitos ativos em sua aprendizagem e na transformação social. Na concepção freireana, a formação de professores é vista como um processo dialógico, participativo e emancipatório. Ele acreditava que a educação não deveria ser um ato de transmissão passiva de conhecimentos, mas sim um processo de construção conjunta entre educadores e educandos.

De acordo com Freire (2001b), a formação de professores deve ir além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas. Ela deve ser um processo de reflexão crítica e diálogo entre educadores e alunos, levando em consideração a realidade social, cultural e política em que estão inseridos. Essa abordagem coloca o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo sua experiência e conhecimento prévio como pontos de partida para a aprendizagem.

Na concepção freireana, o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador do processo de aprendizagem. Ele desenvolve uma relação de igualdade e respeito com os alunos, valorizando suas vozes e perspectivas. O diálogo é essencial nesse processo, pois permite que os alunos se expressem, questionem, debatam e construam seu próprio conhecimento.

A formação de professores deve ser um processo contínuo e reflexivo, baseado na interação dialógica entre educadores e educandos.

De acordo com Freire (2018), os professores devem estar comprometidos com a construção de uma pedagogia crítica, que promova a consciência social e a transformação das estruturas opressivas, portanto, a formação de professores busca capacitá-los a trabalhar em contextos populares e desafiadores, onde a desigualdade social e a exclusão são prevalentes.

Nessa abordagem, os professores são incentivados a conhecer a realidade sociocultural de seus alunos, aprimorar seus saberes prévios e estabelecer um diálogo horizontal com eles. A formação de professores deve ser sensível às necessidades e contextos dos alunos, buscando promover sua autonomia, criticidade e capacidade de agir no mundo.

A metodologia proposta por Freire (2018) envolve a problematização das realidades sociais a partir do diálogo entre professor e aluno. Os professores devem promover

uma reflexão crítica sobre as condições de vida dos alunos, incentivando-os a identificar as causas das desigualdades e a buscar soluções transformadoras.

Os educadores devem estar engajados com a realidade dos alunos e trabalhar de forma contextualizada, relacionando os conteúdos curriculares com a vida dos alunos e com os desafios e problemas que enfrentam em suas comunidades, enfatizando a importância da práxis, ou seja, a ligação entre teoria e prática.

Para Freire (1996), a formação de professores deve ser um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a carreira do educador. Ela deve estimular a reflexão constante sobre a prática pedagógica, incentivando a atualização e a busca por novas estratégias e abordagens pedagógicas.

Além disso, a formação de professores, para o autor, valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e busca estabelecer uma relação horizontal entre educador e educando, em que ambos aprendam juntos. O diálogo e a escuta ativa são elementos centrais nesse processo, permitindo que as vozes dos alunos sejam ouvidas e respeitadas. Como afirma Freire (1996, p. 12), educar não é transferir conhecimentos, mas “[...] criar possibilidades ao aluno para sua própria construção”.

A formação de professores na concepção freireana também enfatiza a importância da prática docente como forma de aprendizagem. Os professores são incentivados a desenvolver projetos educativos contextualizados, que abordem temas relevantes para a vida dos alunos e promovam a participação ativa e crítica.

Além disso, a formação de professores deve valorizar a prática como fonte de aprendizado. Os futuros professores são incentivados a vivenciar experiências concretas de ensino e a refletir sobre essas experiências, de forma a aprimorar sua prática pedagógica e desenvolver uma consciência crítica. No âmbito da formação de professores, a concepção freireana também destaca a importância da solidariedade entre os educadores, devendo se engajar em processos de formação contínua, compartilhando experiências, discutindo desafios e aprendendo uns com os outros.

A formação de professores, na concepção freireana, busca desenvolver educadores comprometidos com a transformação social, capazes de promover a consciência crítica e a participação ativa dos estudantes. Essa abordagem considera a importância do diálogo, da escuta e do respeito à experiência dos alunos,

promovendo uma educação libertadora e emancipatória. Nesse mesmo sentido, Jesus (2011, p. 10) corrobora com a afirmativa ressaltando que “[...] a escola se apresenta como um espaço de reflexão teórica e de aprofundamentos das questões de interesses dos alunos e das famílias”.

Freire (2018) afirma que a educação como prática da liberdade é aquela que:

[...] tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 2018, p. 43).

Portanto, a formação de professores na concepção freireana é pautada na valorização do diálogo, da reflexão crítica, da prática educativa contextualizada e da busca pela transformação social. Essa abordagem busca formar professores comprometidos com uma educação libertadora, que capacite os alunos a serem sujeitos ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário.

No contexto da formação de professores, Freire enfatizou a necessidade de os educadores desenvolverem uma compreensão profunda dos contextos sociais e culturais de seus alunos. Ele acreditava que os professores deveriam se envolver em reflexão e diálogo contínuos com seus alunos, reconhecendo seus conhecimentos e experiências como recursos valiosos para a aprendizagem. Ao construir relacionamentos significativos com os alunos, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático.

Ao propor esta pesquisa, o objeto de estudo foi analisado com um olhar esperançoso, trazendo, com as contribuições de Freire (2011), o verbo “esperançar”, no sentido de “lutar”, de não perder a fé nas pessoas e na possibilidade de transformação, pois entendemos que a prática pedagógica constitui a compreensão de ensino das professoras.

Em acordo com Freire, Caldart (2005) afirma que, para que a educação do campo seja promissora, são necessários professores que estejam inseridos na realidade do campo, para que esse educador possua “[...] vínculo direto com a cultura camponesa” (CALDART, 2005, p. 141), fortalecendo as relações, aproximando os

conteúdos, buscando “[...] compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização” (CALDART, 2005, p. 141).

Arroyo (2012, p. 556) corrobora dizendo que “[...] A Pedagogia do Oprimido também nos obriga a assumir que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação”.

A educação do campo busca uma educação que dialogue com a realidade de forma mais ampla e de acordo com contexto em que está inserida, não somente ligada à educação formal e restrita a escola (CALDART, 2009). É importante que a escola desenvolva uma matriz de produção de conhecimento que integre as lutas do campo e suas realidades.

Segundo Caldart (2009), isso pode acontecer a partir dos seguintes caminhos:

- a) pela reafirmação da centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, de experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva camponesa;
- b) pela capacidade de extrapolar o espaço físico da escola, não se restringindo à sala de aula e à transmissão de conteúdos fragmentados, mas assumindo o movimento da alternância de tempos e espaços (base da Educação do Campo), permeados pelo permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, suas lutas etc., em que há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma matriz produtiva camponesa;
- c) a Escola do e no Campo tem um papel estratégico na desconstrução da racionalidade ocidental do modelo de desenvolvimento implementado no Brasil e na Amazônia, bem como na construção de uma razão que vê como fundamental o diálogo entre os diferentes saberes, para a afirmação de uma matriz produtiva que compreenda os seres humanos e o ambiente como partes de um mesmo espaço/tempo (CALDART, 2009, p. 28).

A trajetória histórica da educação do campo como direito para os povos do campo tem uma origem a luta de trabalhadores e trabalhadoras que ainda resistem em residir no meio rural por uma educação “[...] pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador” (MOLINA, 2015, p. 381).

Então, a educação do/no campo vem como uma nova proposta de educação, englobando a cultura, tempo e ritmo dos sujeitos envolvidos e que habitam o campo. O emprego das preposições “no” e “do”, de acordo com Caldart (2002, p. 18), pode

ser assim compreendida: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada às suas necessidades humanas e sociais”.

Conforme Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 20), “[...] o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria educação”, e é esse pensamento que orienta a luta dos movimentos sociais pela educação do povo do campo no campo.

Para Brandão (1984):

Em um primeiro momento, um modelo de educação “com o povo” pode ser um movimento emergente e contestador. Em um outro momento, pode substituir, como uma forma de poder no interior de um campo político de trabalho pedagógico, formas e instituições anteriores, tornando-se ele próprio uma nova forma hegemônica de instituição consagrada (BRANDÃO, 1984, p. 54).

Diante disso, Freire (1979, p. 20) também nos faz lembrar que:

As massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. É o que chamamos de educação das massas (FREIRE, 1979, p. 20).

Esses movimentos implicaram no reconhecimento do direito à educação e aos demais direitos sociais para os povos do campo, pois a Constituição Federal de 1988 preconiza que: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º).

Conforme prescrito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a qual estabelece:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo [...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Essa resolução sugere uma abordagem inclusiva e centrada no aluno para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas rurais. A resolução sugere que as escolas considerem aspectos únicos da vida rural ao planejar suas atividades pedagógicas e estratégias de ensino. Isso pode incluir questões como cultura local, desafios específicos enfrentados pelos alunos rurais e oportunidades de aprendizado que se alinhem com suas realidades.

Além disso, o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estabelece no artigo 2º os princípios da educação do campo:

- I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º, estabelece que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Isso pode refletir preocupações com a acessibilidade e qualidade da educação para crianças que vivem em áreas rurais, garantindo que elas tenham acesso a oportunidades educacionais próximas de suas casas. Esse tipo de medida também pode fortalecer os laços comunitários e culturais dessas crianças, pois elas podem estudar junto com colegas que compartilham de suas realidades locais.

A Pedagogia da Alternância é um sistema educativo que se destaca em contextos rurais, permitindo a integração entre os estudos escolares e as vivências do trabalho e da vida no campo. O Parecer CNE 01/2006 reconhece formalmente os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) como instituições de Ensino Básico e Profissional. Isso significa que essas escolas têm respaldo legal para oferecer uma educação que combine períodos de estudos em sala de aula com períodos de vivências do trabalho e da vida no campo.

Essa abordagem educacional é especialmente relevante para áreas rurais, pois permite que os estudantes continuem a participar das atividades familiares e comunitárias enquanto recebem educação formal. Além disso, a formação prática oferecida pode estar alinhada com as demandas e realidades locais, preparando os alunos tanto para prosseguir os estudos quanto para ingressar no mercado de trabalho de forma mais qualificada. A legalidade desse modelo de educação no Ensino Básico, Médio e Profissional demonstra o reconhecimento da importância de estratégias pedagógicas flexíveis e contextualizadas para atender às necessidades específicas das comunidades rurais.

A Lei nº 14.767/2023 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2023), para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo.

Essa alteração na LDB é um avanço significativo para a educação no campo, pois reconhece oficialmente a pedagogia da alternância como uma prática válida e eficaz para atender às especificidades e necessidades dos estudantes rurais. A metodologia valoriza o saber local, promove a integração entre teoria e prática, e contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

5 “CONHECENDO O SOLO”: MEPES – HISTÓRIA, OFERTAS E DESAFIOS NO ESPÍRITO SANTO

5.1 CONTANDO SUA HISTÓRIA

O Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES) completou no dia 26 de abril de 2023, seu quinquagésimo quinto aniversário de fundação. Foi constituído em 1968, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, com a coparticipação de lideranças religiosas e comunitárias dos municípios de Anchieta, Iconha, Piúma, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves.

Padre Humberto chegou nessa região em 1965 e foi impactado pela situação de miséria e abandono em que vivia a população, principalmente a campesina, iniciando logo uma série de atividades comunitárias para resgatar a autoestima e as perspectivas de vida da população, que, desanimada, migrava para os grandes centros urbanos à procura de trabalho. Isso ocorria principalmente com os mais jovens, que se frustravam, pois nem sempre conseguiam encontrar trabalho devido à falta de escolarização.

Após alguns anos desenvolvendo as atividades de animação comunitária, foi ficando cada vez mais evidente e caótica a situação vivida pela população, que foi deixada às margens pelas políticas públicas, sobretudo a campesina, e daí surgiu a necessidade urgente de fazer alguma coisa para melhorar as condições de vida da população. Foi a partir dessa realidade que nasceu o Mepes, com o propósito de desenvolver ações de saúde, educação e ação social, visando contribuir para o resgate da dignidade, da autoestima e da esperança da população por dias melhores, principalmente no campo.

Por isso, logo no início de 1969 iniciou a primeira escola do Brasil de educação dos jovens do campo, com o sistema inovador da Pedagogia da Alternância (que teve a sua origem na França em 1935), denominado de “Escola Família Agrícola” (EFA), na comunidade de Olivânia, município de Anchieta, depois que um grupo de sete jovens capixabas passou dois anos na Itália, estudando em uma escola que utilizava a Pedagogia da Alternância. O Quadro 2 apresenta os fatos históricos, os sujeitos envolvidos, avanços e os desafios enfrentados ao longo dos anos.

Quadro 2 - Movimento das EFAs no Espírito Santo

ANO	HISTÓRICO: FATOS – CONTEXTOS – SUJEITOS – AVANÇOS – DESAFIOS
1965	– Início dos primeiros intercâmbios entre técnicos do Espírito Santo com Escolas Familiares Rurais (EFR's) na Itália.
1966	– Criação da Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo – AES – Objetivava a financiar os primeiros bolsistas que iam para a Itália, a construção e custeio de EFA's, intercâmbio de voluntários Italianos no Brasil.
1968	– Criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES – Cidade de Anchieta ES, dia 26 de abril de 1968. – Padre Humberto Pietrogrande, um dos principais promotores da experiência no Brasil.
1969	– Criação das 3 primeiras EFA's: Olivânia/Anchieta. Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul (todas masculinas). – Escolas informais, cursos de 2 anos. alternância de uma semana na EFA e duas na família. – Público: jovens agricultores, geralmente, acima de 14 anos. – objetivo do Plano de Formação: formar agricultores técnicos.
1971	– Cria-se o Centro de Formação, hoje funcionando em Piúma/ES. Ajudou muito na expansão das EFA's pelo Brasil. Formou todos os monitores capixabas e boa parte dos monitores do Brasil até 1997. – Início da expansão no Estado: Campinho/Inconha para moças
1972	– Expansão para o norte capixaba – Jaguaré (Rapazes), Km 41 (moças) em São Mateus Bley em São Gabriel da Palha – Início dos primeiros “ <i>cursos supletivos</i> ” (5ª a 8ª série) em três anos, equivalente à Educação de jovens e adultos hoje. Escolarização formal como direito dos camponeses. – Início da tensão entre Planos de Estudo e o currículo oficial obrigatório.
1974	– Escola Comunidade Rural – ECR de Brotas de Macaúbas – BA 1ª EFA fora do ES. Destaque para a mudança do nome família para comunidade.
1976	– Criação do curso Técnico de nível Médio em Olivânia/Anchieta/ES.
1982	Criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB – Jaguaré-ES.
1994	– 1º Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância no Brasil – no CF do MEPES, em Piúma: parceria MEPES e Universidade Federal do Espírito Santo.
2006	– Parecer CNE/CEB/MEC n. 01/2006 – regulamenta o tempo na família e comunidade como letivo para o funcionamento da Pedagogia da Alternância.
2018	- UNEFAB é transferida para Piúma-ES
2023	LEI Nº 14.767, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2023 - altera a Lei nº 9.394/96, com o intuito de possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo.

Fonte: Begnami (2016).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

A esse respeito, esclarece Nosella:

[...] desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na casa do padre. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, oferecido por um instituto católico, que tinha cursos de agricultura por correspondência. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguirem esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão entrava muito assunto religioso, de formação

humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (NOSELLA, 2012, p. 19-20).

Com a criação do Mepes houve um impulsionamento e a expansão das EFA, iniciando na região sul do Espírito Santo, e depois indo para a região norte do estado, onde adquiriam características diferentes, abrangendo as culturas e realidades de cada região. Na região sul concentrou-se a maior quantidade de imigrantes europeus, principalmente os italianos, com a presença forte da Igreja Católica; e a região norte caracterizou-se por povos das comunidades rurais, com participação ativa dos movimentos sociais em sua organização.

A partir dos bons resultados dessa primeira iniciativa de educação do campo com a Pedagogia da Alternância, a proposta foi bem aceita e valorizada pelas famílias, motivando a sua expansão com a criação de novas EFAs, em Rio Novo do Sul, Alfredo Chaves, Iconha, Jaguaré, Nestor Gomes (São Mateus), chegando aos dias atuais com um total de 19 escolas integradas à rede Mepes, contribuindo com a expansão das escolas com a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito e em outros estados do Brasil.

O aspecto sociocomunitário e humanista constitui a base de toda ação do Mepes, e foram as atividades realizadas nesse setor que deram origem ao Mepes, iniciadas anos antes da sua fundação. Inúmeras ações de cunho social foram e continuam sendo desenvolvidas pelos setores do Mepes, dentre as quais destacamos o importante trabalho de Educação Infantil realizado pelas creches, no município de Anchieta, em parceria com a prefeitura municipal.

A constituição do Mepes possibilitou a construção de espaços, gerando possibilidades de debates contemplando os diversos problemas relacionados à vida no campo, à vida dos agricultores, com temas entre a cultura, saúde, política e educação. Segundo Nosella:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolvesse a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura, principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do Mepes, se encontravam os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Acares (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) (NOSELLA, 2012, p. 35).

Os camponeses, além das dificuldades que encontravam na agricultura, sofriam do abandono da educação no meio rural, e com isso o êxodo rural era imenso. Em virtude disso, a proposta do Mepes vinha como resposta às condições que os agricultores enfrentavam no campo em relação ao descaso com a educação das crianças e jovens camponeses. Nosella (2012, p. 9) reflete que “[...] se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente”.

5.2 DESAFIOS E OFERTAS

O Estado do Espírito Santo é o berço das instituições de ensino na pedagogia da alternância, concentrando o maior número e a maior diversidade de instituições no meio rural.

Segundo dados do Censo Escolar de 2022, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Espírito Santo conta com 19 Escolas Famílias Agrícolas do Mepes, fazendo a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com formação profissional (BRASIL, 2022). O Quadro 3 demonstra as unidades de ensino e os seus níveis de atendimento.

Quadro 3 - EFAs, seus níveis de atendimento e quantitativos de alunos no ano de 2022

(continua)

DENOMINAÇÃO DA ESCOLA	NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS ENSINO FUNDAMENTAL	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS ENS. MÉDIO / TÉC. PROFISSIONAL
Escola Família Agrícola de Olivânia (Anchieta)	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	108	125
Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 3ª séries)	63	76
Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)	65	-
Escola Família Agrícola do Jaguaré	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	125
Escola Família Agrícola do KM 41(São Mateus)	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)	122	-

Quadro 3 - EFAs, seus níveis de atendimento e quantitativos de alunos no ano de 2022

(conclusão)

DENOMINAÇÃO DA ESCOLA	NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS ENSINO FUNDAMENTAL	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS ENS. MÉDIO / TÉC. PROFISSIONAL
Escola Família Agrícola do Bley (São Gabriel da Palha)	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	137	140
Escola Família Agrícola de Rio Bananal	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	103
Escola Família Agrícola de Pinheiros	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)	44	-
Escola Família Agrícola de Boa Esperança	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	127
Escola Família Agrícola Chapadinha (Nova Venécia)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	124
Escola Família Agrícola de Vinhático	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	93	108
Escola Família Agrícola São João de Garrafão (São João do garrafão)	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	108	92
Escola Família Agrícola de Marilândia	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	151	103
Escola Família Agrícola de Castelo	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	105
Escola Família Agrícola de Belo Monte (Mimoso do Sul)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	64
Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	77
Escola Família Agrícola de Ibitirama	Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	-	66
Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite	Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1ª a 4ª séries)	158	79
Escola Família de Turismo "Pietrogrande"	Curso de Educação Profissional Técnica	-	67
SUBTOTAL		1.049	1.581
TOTAL			2.630

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

As instituições de ensino mencionadas se organizam de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, que tem por objetivo alternar os tempos e espaços de formação dos alunos, buscando articular os períodos de estudos na escola com as vivências na família e comunidade. “Nesse sentido, a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos” (JESUS, 2011, p. 9) e se dá na escola, na família e na comunidade ou espaço rural em que o aluno está inserido. A pedagogia da alternância é considerada uma alternativa de educação no campo, uma vez que a educação do campo “[...] é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo” (SOUZA, 2006, p. 62).

Nesse sentido, Jesus (2011, p. 10) argumenta que “[...] a escola se apresenta como um espaço de reflexão teórica e de aprofundamentos das questões de interesses dos alunos e das famílias”.

De forma a garantir o direito dos povos do campo a uma educação de qualidade, mas de maneira diferenciada e adaptada a sua realidade, a formação na alternância é contínua (SOUZA, 2006), como pode-se conferir:

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira, porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (BRASIL, 2007, p. 16).

Silva (2003) explicar um dos fatores que levaram o Espírito Santo a protagonizar a adoção da Pedagogia da Alternância foi a combinação do modelo italiano com o francês.

Segundo Santos (2009), a educação do campo traz em sua gênese três desafios:

[...] primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos [...] sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído. [...]. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no

campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação [...] (SANTOS, 2009, p. 38).

Além das Escolas Famílias Agrícolas, mantidas pelo Mepes em parcerias com o governo estadual e com as prefeituras, ocorreu a criação dos Centros Estaduais Integrados de Educação do Campo (CEIER), que se colocou como uma alternativa de formação que busca sustentação nos pressupostos da Pedagogia da Alternância.

É nesse contexto político, sob a égide do governo civil militar que os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo (CEIERs) foram implantados, em 1982, em Boa Esperança e, em 1983, em Vila Pavão e Águia Branca. A criação desses centros se deu por meio de um programa do governo Federal denominado Pronasec/Rural – Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural, financiado pelo Ministério da Educação, destinado ao atendimento de populações carentes do meio rural (ALVES; RAMOS, 2018, p. 31).

O Quadro 4 apresenta, segundo o Relatório Anual 2022 (MEPES, 2023b), as porcentagens recebidas dos recursos recebidos pelo Mepes.

Quadro 4 - Fontes dos recursos da Educação em 2022 segundo Relatório Anual de Atividades do Mepes

Fonte	Porcentagem dos recursos recebidos
Comunidade Escola	14,05%
Agropecuária	0,45%
Governo Estadual	65,34%
Prefeituras	19,84%
Outras	0,32%

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

De acordo com o Regimento Comum das EFAs do Mepes, cabe ao Conselho Administrativo a responsabilidade pela administração da unidade, sendo composto pelo diretor da escola, um representante da comunidade, a diretoria executiva da associação dos alunos, um representante dos ex-alunos e um representante de pais

de cada turma, devendo a eles acompanhar a entrada de novos estudantes, com participação no exame de seleção, e determinar o calendário escolar junto aos professores e principalmente acompanhar a contabilidade da escola.

Os professores ou monitores (como são denominados pelo Mepes) são contratados por meio de seleção de currículo e, em alguns casos, de entrevista, realizada pela Comissão de Seleção Simplificada, instituída pelo Mepes. Eles podem, de acordo com sua formação e capacidade, ministrar mais de uma disciplina dentre as disciplinas técnicas e as do currículo obrigatório. Segundo o edital do Processo Seletivo Simplificado – Mepes 006/2023 (MEPES, 2023a), todo o processo de seleção dos(as) candidatos(as) foi realizado pela Comissão de Seleção Simplificada, sendo constituído por 2 etapas: 1ª etapa, de avaliação do currículo; 2ª etapa, de entrevista.

E toda verba designada para pagamento dos monitores e monitoras é repassada pelo Governo do Estado do Espírito Santo para o Mepes.

Na Escola Família Agrícola o professor é denominado de monitor, pois se construiu historicamente uma concepção de que sua ação transcende a docência e vai muito no sentido de acompanhar e ajudar o aluno em todas as suas atividades escolares e também no meio sócio-profissional, daí o nome Monitor, aquele que acompanha e ajuda os educandos em todas as suas atividades, sendo também reconhecido como diferente do professor da rede regular (JESUS, 2011, p. 88).

Os demais funcionários da escola, em sua grande maioria, são disponibilizados pelas prefeituras ou pagos através de repasses de verbas de prefeituras que, de acordo com o convênio de cada escola, também disponibilizam o transporte escolar para os estudantes.

Várias parcerias com as prefeituras onde cada unidade está, bem como a aquisição de recursos provenientes do convênio com o governo estadual, são possíveis por conta da imagem consolidada do Mepes no cenário do Espírito Santo.

Além das EFAs e da EF Turismo, o Mepes tem um hospital em Anchieta-ES, que está ligado à rede SUS e também a 4 creches, que, de acordo com o Relatório Anual do Mepes 2021, atendem famílias em 32 comunidades.

5.3 CENTRO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO – MEPES

Baseada em informações retiradas do Relatório Anual de Atividades do Mepes, ano base 2021, localizado na Fazenda Boa Vista, s/nº, no município de Piúma-ES, na seção do relatório que trata da história do Centro de Formação e Reflexão, uma das funções básicas foi e continua sendo ajudar a manter viva a filosofia do Mepes. A necessidade de manter viva a filosofia do Movimento e a Pedagogia da Alternância se tornou estimuladora com a expansão das atividades e unidades das EFAs do Mepes, no sul e no norte do estado. É a partir dessa necessidade filosófico-pedagógica que é criado o Centro de Formação e Reflexão (Figura 2), que ainda hoje preserva o nome que recebeu desde a sua fundação.

Figura 2 - Centro de Formação e Reflexão



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dentre as funções do Centro de Formação e Reflexão, podemos citar a importância da unidade em organizar e executar a Formação Inicial, a Formação Continuada e a Formação por Área de Conhecimento dos monitores do Mepes e de outras instituições. Nesse contexto, o Relatório Anual de Atividades, aprovado em 2023, tem por objetivo sistematizar as realizações ocorridas no decurso de 2022.

A formação do monitor em alternância possibilita compreender o espaço-tempo da EFA, não apenas como um espaço-tempo de trabalho, mas também de formação. Assim como acontece no processo formativo dos educandos, que refletem a prática de sua família, de seu meio

socioprofissional e levam para escola problematizando, aprofundando e depois retornando ao seu meio para melhorá-lo e transformá-lo. O monitor em formação inicial tem por meio de sua alternância, CFR e EFA, a condição de construir seus saberes a partir das necessidades que emergem de sua prática. Essa prática é refletida nas formações, num coletivo de monitores que socializam suas necessidades e que buscam saberes que deem conta da realidade existente (JESUS, 2011, p. 123).

As formações, ocorridas no ano de 2021, são de formato inicial e continuada, por área de conhecimento e por temática, conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 - Formações Mepes/Ano 2021

(continua)

Meta	Especificação da atividade	Módulo	Carga Horária	Nº de Part.
Formação nas Áreas de Conhecimento	Língua Portuguesa: Linguagem – Encontro de Formação dos monitores da área de Português	Módulo I Contexto da formação por alternância - Currículo Emancipatório e Plano de Ensino Estudo/Revisão do Plano de Ensino da Área de Linguagem	16 h	20
		Módulo II Auto-organização - planejamento e orientações das ações Estudo/Revisão do Plano de Ensino da Área de Linguagem	16 h	20
	Encontros da área Técnica em Agropecuária: Formação dos Agentes educativos das EFAs responsáveis pelas áreas de ensino de Agricultura, Zootecnia, Criações Realização de módulos II e II com carga horária total de 32 horas/aulas	Módulo III Papel da área, concepções, princípios, prâxis Estudo /Revisão do Plano de Ensino da Área de Linguagem	16 h	20
		Módulo II Diálogo: Relação Teoria e Prática/Agroecologia – Monitores(as) da EFA de Santa Cruz do Sul-RS Estudo/Revisão do Plano de Ensino da Área Técnica Módulo III Diálogo: Agroecologia no Plano de Estudo Revisão do Plano de Ensino da Área Técnica – Atividades Assíncronas	16 h	20

Quadro 5 – Formações Mepes/Ano 2021

(continuação)

Meta	Especificação da atividade	Módulo	Carga Horaria	Nº de Part.
Formação nas Áreas de Conhecimento	Encontro da área de Ciências da Natureza Agentes Educativos envolvidos na área de formação das matérias de ensino da Ciência da Natureza	Módulo II Ciência (s) – Discurso e Práxis Estudo/Revisão do Plano de Ensino da Área de Ciências da Natureza	16 h	20
	Realização de módulos II e III com carga horaria total de 32 horas/aulas	Módulo III Práxis pedagógica emancipatória do Plano de Ensino de Ciências da Natureza Estudo/Revisão do Plano de Ensino da Área de Ciências da Natureza	16 h	20
Formação Inicial	Formações dos Agentes de desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas das EFAs;	Módulo V - O (a) Monitor e as Tendências Pedagógicas - Centenário de Paulo Freire e 50 Anos do Centro de Formação e Reflexão - Relação Filosofia e Pedagogia - Paineis - As Tendências Pedagógicas da Educação Tendências Pedagógicas na prática escolar: Pedagogia Liberal e Pedagogia e Pedagogia Progressista - Pedagogia da Alternância e as interfaces com as tendências pedagógicas - Materialismo Histórico Dialético e Pedagogia Popular Freireana - Materialismo Histórico Dialético na Educação	24 h	20
	Agentes em fase de Formação Inicial no Mepes recém Ingressados no movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Realização dos módulos V e VI com carga horaria total de 48 horas/aulas	Módulo VI Monitor/a e a ação socioambiental do projeto pedagógico da EFA	24 h	20

Quadro 5 – Formações Mepes/Ano 2021

(conclusão)

Meta	Especificação da atividade	Módulo	Carga Horaria	Nº de Part.
Formação em Gestão Associativa e Administrativa das Associações das EFAs-Mepes	<p>Gestão e Participações/das EFAs:</p> <p>Diretoria da Associação das EFAs do Mepes formados pelo (Presidente, Secretário e Tesoureiro).</p> <p>Realização do módulo II com carga horaria total de 16 horas/aulas</p>	<p>Módulo II</p> <p>Formação das Famílias, realidade, saberes, desafios e perspectivas</p> <p>Plano de Formação das Famílias - Análise e Proposições</p> <p>Experiências de organização do trabalho das Associações EFAs – Socialização</p> <p>Estudo/Revisão do Acordo de Cooperação Mepes -Associação Local</p>	16 h	30
Seminário de Agroecologia Desenvolvimento Sustentável	<p>Experiências de Agroecologia dos sujeitos envolvidos nas EFAs – Mepes:</p> <p>Agentes de educação e jovens que atuam nas diversas áreas de conhecimentos da EFA.</p> <p>Realização do II Seminário de agroecologia com carga horaria total de 04 horas/aulas</p>	<p>Seminário II Reflexão-Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiências de Agroecologia dos sujeitos envolvidos nas EFAs – Mepes - Potencialização da Agroecologia nas atividades formativas das Associações e das EFAs-Mepes - Construção e Orientações do Conhecimento Agroecológico Partilha e troca de Sementes Crioulas 	04 h	40
Formação Continuada dos agentes de Formação das EFAs do Mepes	<p>Jornada – Mepes – “Paulo Freire” - 100 anos de Paulo Freire e 50 anos do Centro de Formação do Mepes.</p> <p>Realização da formação continuada com carga horaria total de 24 horas/aulas (21 a 24/09)</p> <p>Canal do Mepes no Youtube e presencial</p>	<p>Primeiro Módulo Primeiro Encontro de formação Continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celebrando o Centenário do Patrono da Educação Brasileira e Cinquenta Anos do Centro de Formação e Reflexão Mepes - Tema “Pedagogia da Alternância e Pedagogia do Oprimido: Dialogar, Esperançar e Emancipar”. 	24 h	80

Fonte: Relatório de atividades 2021 (MEPES, 2022).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

O processo de aprendizagem dos futuros docentes das EFAs geralmente envolve uma combinação de teoria e prática, alinhada com os princípios da Pedagogia da Alternância e voltada para as necessidades específicas das comunidades rurais. Os

docentes das EFAs passam por uma formação inicial que geralmente inclui conhecimentos específicos da área de atuação da escola (como agricultura, agropecuária, meio ambiente), e também em pedagogia, metodologias de ensino e aprendizagem, gestão escolar e outras áreas pertinentes. Além disso, a formação continuada é essencial para atualização e aprimoramento constante dos professores.

Os docentes são orientados a integrar os conhecimentos teóricos com as atividades práticas, buscando sempre uma aprendizagem significativa e contextualizada para os estudantes.

Então, o Mepes se preocupa não somente em formar integralmente o estudante, mas seus monitores, pois, de acordo com Betto (2018, p. 58), “Educar é formar pessoas verdadeiramente humanizadas e felizes. Isso significa pessoas com ética, valores, princípios e projetos de vida [...]”.

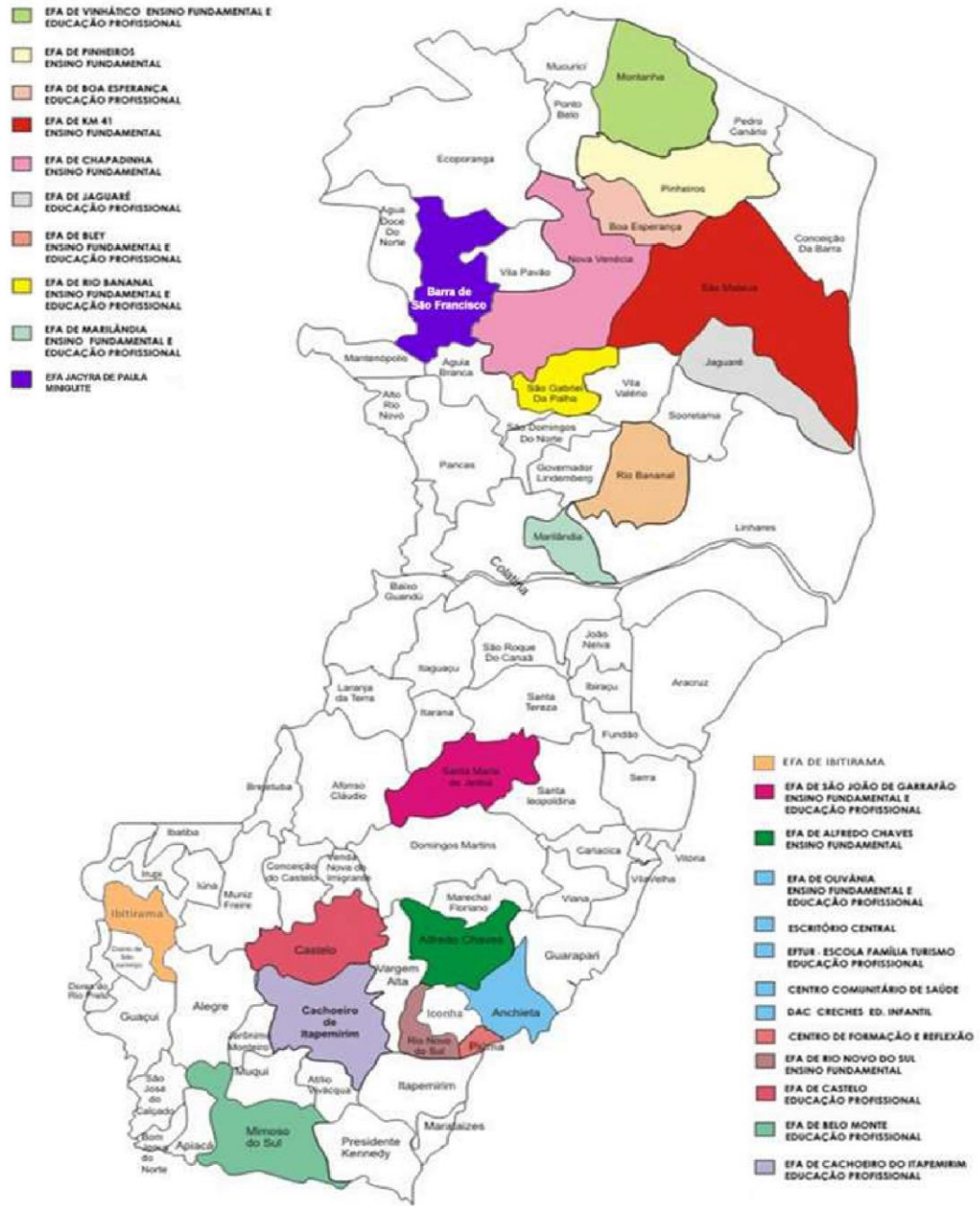
Dessa forma, fica garantido aos monitores, através do Mepes e de seus parceiros, participar de formação, tanto inicial como continuada, durante o ano letivo, sendo os saberes curriculares adquiridos e também construídos pelos monitores nos seus processos formativos.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são instituições de ensino que se destacam por sua abordagem pedagógica específica voltada para atender às demandas e realidades das comunidades rurais. No Espírito Santo, elas pertencem à rede Mepes e se encontram nos seguintes municípios: Mimoso do Sul, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Ibitirama, Rio Novo do Sul, Iconha, Piúma, Anchieta, Alfredo Chaves, Santa Maria de Jetibá, Marilândia, Rio Bananal, São Gabriel da Palha, São Mateus, Nova Venécia, Boa Esperança, Pinheiros e Montanha (Figura 3).

A abrangência de atuação das EFAs se estende a agricultores procedentes de 63 municípios e 637 comunidades. Além dos jovens do próprio estado, também atendem a outros jovens, vindos da Bahia, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, conforme indicado no Quadro 6.

Figura 3 - Áreas de atuação do Mepes segundo o Relatório de Atividades de 2021



Fonte: Relatório de atividades do ano de 2023 (MEPES, 2024).

Quadro 6 - Demonstrativo de Procedência dos Alunos das EFAs segundo Relatório de Atividades de 2022

MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
<p>Iúna, Ibitirama, São Mateus, Anchieta, Piúma, Guarapari, Domingos Martins, Alfredo Chaves, Viana, Vila Velha, Cariacica, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Itapemirim, Marilândia, Linhares, Colatina, Afonso Cláudio, Itarana, Jerônimo Monteiro, Presidente Kennedy, Guaçuí, Cachoeiro de Itapemirim, Serra, Alegre, Rio Novo do Sul, Atílio Vivacqua, Rio Bananal, Sooretama, Aracruz, Governador Lindemberg, Nova Venécia, Ecoporanga, Vila Pavão, Barra de São Francisco, Brejetuba, Castelo, Conceição do Castelo, Mimoso do Sul, Muniz Freire, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante, Águia Branca, Alto Rio Novo, Conceição da Barra, Pancas, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Jaguaré, Montanha, Boa Esperança, Pinheiros, Ponto Belo, Mucurici, Vitoria, Pedro Canário, Muqui, Marataízes, Água Doce do Norte, Santa Maria de Jetibá, Iconha.</p>
MUNICÍPIOS DE OUTROS ESTADOS
<p>Bahia: Mucuri, Nova Viçosa, Prado. Minas Gerais: Mutum e Nanuque Rio de Janeiro: São Francisco de Itabapoana</p>

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b)

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

Para atender a tantos municípios e à demanda de estudantes, tem-se a necessidade de profissionais nas áreas e setores que englobam o Mepes, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Recursos Humanos dos setores do Mepes 2022

SETORES DO MEPES	N° DE PROFISSIONAIS CONTRATADOS
Administração	09
Centro Comunitário de Saúde	88
Centro de Formação	06
Escolas Família Agrícola e EFTUR	254
Centro de Educação Infantil	30
Total	387

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

Construir uma estrutura educativa que atenda às necessidades do meio é o que diferencia a prática do Movimento. Para isso, é primordial que as escolas realizem:

- Plano de Estudo: é a coluna dorsal da estrutura pedagógica da Escola Família, e sem dúvida o mediador do diálogo entre o estudante, família e escola, permitindo

desencadear todo o processo de ensino e aprendizagem. É o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico.

- Estágios: são coordenados pelos/as monitores/as responsáveis e atendem aos aspectos abordados no plano de formação e, ainda, de acordo com os Planos de Estudos e o Projeto Profissional do/a Jovem. Esses estágios favorecem o aperfeiçoamento de técnicas aprendidas, sendo motivação para o desenvolvimento de inúmeras atividades relacionadas ao seu meio socioprofissional, proporcionando uma compreensão dos fenômenos que o cercam.
- Visitas e Viagens de Estudos: ambas são pontos de destaque na estrutura pedagógica da Escola Família Agrícola. Em 2022, foram visitados inúmeras experiências agrícolas e grupos organizados em associações, entre outros, oferecendo aos educandos a oportunidade de contato com uma nova realidade, levando-os a uma efetiva reflexão da realidade.
- Serões: desenvolvendo os mais variados temas, oferece aos estudantes oportunidades formativas, constituindo-se como um recurso indispensável ao ambiente educativo do internato. Promovem debates, interrogações sobre várias questões, favorecendo tanto o crescimento individual como grupal.
- Visitas às Famílias: momento privilegiado do conhecimento da realidade do jovem. A colaboração da família no processo educativo é fundamental para todo o desenvolvimento do processo educativo. A família forma o elo que liga ou entrelaça os agentes em torno dos mesmos objetivos. Essas visitas promovem o conhecimento do comportamento e integração do jovem na família, no trabalho e na comunidade local. Pode-se traduzir esse momento como sendo a efetivação do verdadeiro compromisso com a educação do jovem entre a família e a escola.
- Aulas Práticas: momentos que acontecem na propriedade da EFA ou em outras propriedades vizinhas. Com o retorno das atividades presenciais, a realização das aulas práticas potencializa aos estudantes associar teoria e prática.
- Lazer: Ocorre no ambiente escolar, através da prática de esporte, teatro, música, leitura, buscando garantir a integração e o espírito de cooperação entre os alunos.

- Projeto Profissional Jovem: Na dinâmica das EFAs/Mepes, a viabilização do Projeto Profissional do Jovem em suas propriedades integra a Pedagogia da Alternância, representando a valorização e o sentimento de pertença com as atividades ligadas ao campo, motivando, nesse sentido, o estudante e a família a cultivar o gosto pela sua realidade, além de estimular a sua capacidade criativa e a elevação da autoestima com a implantação de projetos em suas propriedades e comunidades.

Durante o ano de 2022, foram desenvolvidos os projetos (Quadro 8), com vistas a contribuir para a geração de renda e permanência da juventude na agricultura, seja na unidade de produção familiar, seja nas organizações de apoio aos empreendimentos associativos ou cooperativados:

Quadro 8 - Projetos desenvolvidos pelas EFAs no ano de 2022 segundo o Relatório de Atividades de 2022

CULTURAS	AGROINDÚSTRIA	CRIAÇÕES
Milho para Silagem	Produção de Licores Artesanais	Confinamento de Gado
Cultura do Maracujá	Browne	Criação de Galinhas
Cultura do Café Conilon	Produção de Pó de Café	Criação de Tilápia
Cultura da Banana Maçã	Produção de Sabão Ecológico	
Cultura da Acerola		
Cultura da Abóbora Verde		

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

Nota: Adaptado pela pesquisadora.

O sistema pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas do Mepes trabalha em regime de alternância, em que os alunos passam uma semana na unidade de ensino e uma em casa.

A Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim (EFACI) (Figuras 4 e 5) oferece a possibilidade de jovens cursarem o Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária. Localizada na Rodovia João Domingo Zago, s/nº, Km 2,5, no distrito de Pacotuba, a escola tem nove anos de funcionamento e já formou seis turmas, sendo mantida pela parceria entre a prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e o Mepes.

Figura 4 - Mapa de localização da EFA Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: <https://earth.google.com>.

O curso tem duração de quatro anos e acrescenta conhecimentos aos alunos que pretendem viver no meio rural, principalmente aqueles que já possuem vínculos fortes com o campo, pois oferece saberes práticos que podem ser implementados durante o serviço, aumentando a rentabilidade.

Figura 5 - Escola Família Agrícola Cachoeiro de Itapemirim



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como o curso é integrado ao Ensino Médio, possibilita, além da habilitação técnica para o mundo do trabalho, a continuidade de estudos em nível superior. Dentre as atividades desenvolvidas em 2022, o Quadro 9 apresenta as que a EFA Cachoeiro de Itapemirim realizou.

Quadro 9 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Cachoeiro de Itapemirim segundo o Relatório de Atividades de 2022

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS					
Serões	Estágios	Assembleia de Pais	Visitas as famílias	Visitas e viagens de estudo	Cursos/Palestras/ Ativ. Retorno/ Experiência em casa e na EFA
72	48	02	66	10	53

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

O período de novas matrículas é aberto nos últimos meses do ano, para o início das aulas no primeiro semestre do ano seguinte. A divulgação é feita pelos canais de comunicação da prefeitura e pela própria instituição.

A EFA de Castelo (Figuras 6 e 7) oferta o curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, e está localizada na Estrada do Campo, s/nº, Comunidade Ribeirão de Meio, distrito de Aracuí, no município de Castelo-ES. A cidade de Castelo está localizada no sul do Espírito Santo, é cercada de montanhas e cachoeiras e tem clima ameno, com uma população de 34.747 habitantes, formada em sua maioria por descendentes de italianos, O município possui área de 668,97 km², distante a 146 quilômetros da capital do estado, Vitória. O município é o segundo polo econômico do sul do estado, tendo um comércio diversificado, composto por indústrias de confecções, tinta, minério e minerais. Também é destaque na produção de pedras ornamentais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTELO, c2024).

A ideia de implementação da EFA surgiu em 2004, em uma reunião de amigos que buscaram viabilizar o projeto com membros do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Castelo, da administração municipal e voluntários ligados a partidos políticos.

Figura 6 - Mapa de localização da EFA Castelo



Fonte: <https://earth.google.com>.

Figura 7 - Escola Família Agrícola Castelo



Fonte: Prefeitura de Castelo.

Dentre as atividades desenvolvidas em 2022, o Quadro 10 apresenta as que EFA de Castelo realizou.

A EFA de Castelo conta com a seguinte infraestrutura: uma sala de aula convencional; uma biblioteca; um auditório (que também funciona como sala de aula); três laboratórios (um laboratório de informática, um laboratório kit multimídia e

um laboratório de ciências); uma sala de professores; dois alojamentos masculinos; um alojamento feminino; e um refeitório.

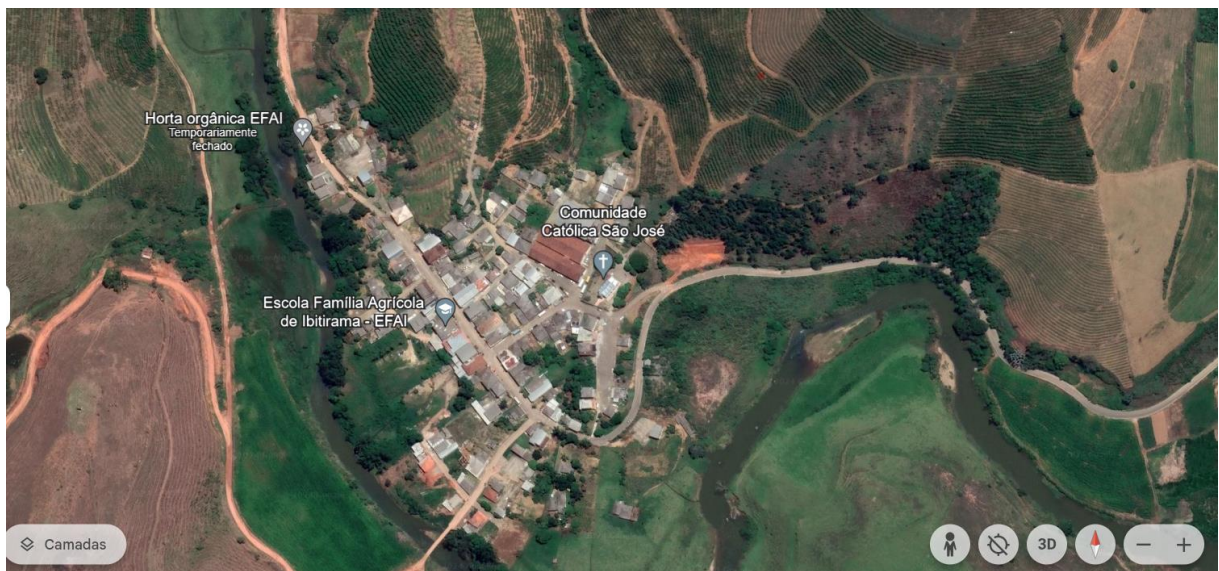
Quadro 10 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Castelo segundo o Relatório de Atividades de 2022

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS					
Serões	Estágios	Assembleia de Pais	Visitas as famílias	Visitas e viagens de estudo	Cursos/Palestras/ Ativ. Retorno/ Experiência em casa e na EFA
72	124	02	99	11	15

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

A Escola Família Agrícola de Ibitirama (Figuras 8 e 9), que oferece o curso de Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio localiza-se na Rua Malfado Blunck, s/nº, Comunidade São José do Caparaó, Ibitirama-ES. A cidade fica localizada na Serra do Caparaó. O relevo é bastante acidentado e montanhoso, com altitude média superior a 1.500 metros. O Pico da Bandeira, com 2.891,98 metros de altitude, fica localizado no município e se caracteriza como o ponto mais elevado do Espírito Santo e de Minas Gerais e o terceiro do país (CAMARA MUNICIPAL, 2016).

Figura 8 - Mapa de localização da EFA Ibitirama



Fonte: <https://earth.google.com>.

Em 1988, o governador do estado, Max de Freitas Mauro, sancionou, no dia 15 de setembro, a lei nº 4161 de emancipação de Ibitirama à condição de município, antes distrito de Alegre. Atualmente, como município emancipado, Ibitirama apresenta

todas as precondições de desenvolver não apenas o setor principal de sua economia, o café, mas também de promover sua própria inserção em outros segmentos, como o turismo e a piscicultura (CAMARA MUNICIPAL DE IBITIRAMA, 2016). A EFA de Ibitirama teve sua constituição em 10 de fevereiro de 2014, portanto, no ano de 2024, completou 10 anos de criação e funcionamento.

Figura 9 - Escola Família Agrícola Ibitirama



Fonte: Prefeitura de Ibitirama.

Além dos aspectos técnicos ligados à agricultura e ao meio rural, a EFA de Ibitirama busca promover uma formação integral dos alunos, incluindo o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais, empreendedoras e cidadãos.

Dentre as atividades desenvolvidas em 2022, o Quadro 11 apresenta as que EFA Ibitirama realizou:

Quadro 11 - Atividades pedagógicas desenvolvidas pela EFA Ibitirama segundo o Relatório de Atividades de 2022

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS					
Serões	Estágios	Assembleia de Pais	Visitas as famílias	Visitas e viagens de estudo	Cursos/Palestras/ Ativ. Retorno/ Experiência em casa e na EFA
-	11	02	24	06	20

Fonte: Relatório de atividades 2022 (MEPES, 2023b).

Essas escolas ajudam a preservar e transmitir de geração em geração o conhecimento tradicional e prático, relacionado à agricultura. Isso é essencial para manter práticas agrícolas sustentáveis e adaptadas ao ambiente local.

As escolas familiares agrícolas incentivam a inovação e a adaptação às mudanças nas práticas agrícolas, tecnologias e condições climáticas. Isso é fundamental para a sustentabilidade e resiliência da agricultura em face a desafios como as mudanças climáticas e a escassez de recursos. Ao capacitar os jovens para se envolverem na agricultura de forma eficaz, as escolas familiares contribuem para o fortalecimento das comunidades rurais. Isso pode incluir o desenvolvimento de economias locais, a criação de empregos na agricultura e o apoio à segurança e soberania alimentar local.

Portanto, as escolas familiares agrícolas são fundamentais para o desenvolvimento sustentável da agricultura, capacitando os jovens com as habilidades, os conhecimentos e os valores necessários para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para o fortalecimento de sistemas alimentares saudáveis e sustentáveis.

6 “ENFIM A COLHEITA”: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O caminho percorrido nesta pesquisa configura-se como uma possibilidade de construção do conhecimento a partir das memórias e experiências dos participantes, que narram suas histórias, seus saberes, e dos aspectos que envolvem a profissão docente em Escolas Famílias Agrícolas.

Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva epistemológica de base crítica a que nos filiamos: a dialogicidade, a emancipação e a identidade camponesa, dando sustentação ao processo formativo dos sujeitos, de forma que a educação esteja conectada com a vida.

O professor traz consigo saberes ligados a uma situação de trabalho (colegas, alunos, pais) na difícil tarefa de ensinar, ligado também ao espaço de trabalho (a escola, a sala de aula), enraizado numa sociedade. O saber depende das condições concretas e da personalidade do professor para se construir.

O saber se situa entre o que os professores são, o que eles sabem e o que eles fazem, entre o ser e o agir. Um saber plural, um saber agroecológico, isto é, composto por vários outros saberes, resultantes da experiência, da formação acadêmica propriamente dita e dos saberes populares, dos saberes da terra, das suas crenças dos seus costumes e de suas vivências, “saber da experiência”, que é o saber crítico e criativo por excelência, e constitui-se numa síntese do que o professor vivencia, ensina e aprende.

Aprender a ensinar, no contexto da agroecologia, significa aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do seu trabalho, como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Ensinar em agroecologia é movimentar uma ampla variedade de saberes, sejam sociais, pessoais, culturais, sejam da experiência, transformando-os pelo e para o trabalho, na busca de aproximar o conhecimento a partir das experiências.

Buscamos, no campo de pesquisa, professores trabalhando a partir da realidade vivida pelos alunos, refletindo a sua prática, a partir de sua práxis, estabelecendo relações entre o mundo do estudante e o mundo do ensino; usando sua experiência de trabalho como fundamento do saber, ou saberes humanos ligados às condições e contextos de trabalho, de vida e de construção da autonomia.

6.1 RECORDAR, NARRAR, REFLETIR SOBRE O VIVIDO E O APRENDIDO

Analisar histórias e narrativas ainda é um desafio no campo das pesquisas, uma vez que compreender as particularidades de cada história, de cada itinerário de vida é uma atividade complexa e com possibilidade de diferentes compreensões e interpretações.

Os estudos freireanos enfatizaram a importância do diálogo no processo formativo do sujeito. Silva, Sales e Cavalcanti (2020) afirmam que:

O ato de comunicar que está imbricado na linha de pensamento freireano vislumbra situações de intercâmbio de concepções pautadas pela liberdade que guia as relações para a formação de recíprocos aprendizados. Criando assim, oportunidades para o desenvolvimento do senso crítico (SILVA; SALES; CAVALCANTI, 2020, p. 6).

Freire (2018) pontua que os momentos de troca de vivências devem ser valorizados, pois consegue-se aprender muito através das atitudes comunicativas e da importante partilha do saber, uma vez que “[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...] (FREIRE, 2018, p. 117)”.

Antes de dar início à entrevista, os entrevistados já mostravam sinais de apreensão ao serem convidados a refletir sobre suas próprias histórias e conquistas. A conversa prometia ser uma jornada de autoconhecimento e partilha, com diferentes perspectivas em revisitar suas trajetórias de vida.

Entrevistadora: “Pronto para começar?”

Entrevistado Aroeira: “Falar de mim mesmo é desafiador, nos move a repensar trajetórias e percursos”.

Entrevistadora: “Pronto, meu amigo, para começarmos?”

Entrevistada Ipê: “Nossa, cheguei gelar. Acho tão difícil falar de mim e de tudo que já fiz”.

A questão número 1 indagava aos entrevistados sobre seu nome completo, sua origem (se rural ou urbana), sobre suas experiências de trabalho anteriores à docência. O Quadro 12 apresenta as informações coletadas durante a entrevista,

sendo que os nomes foram preservados e substituídos por nomes fictícios que se referem a árvores, escolhidos pela pesquisadora.

Quadro 12 - Perfil biográfico dos professores e professores entrevistados

Nome fictício	Origem	Formação	Tempo de magistério
Jatobá	Urbana	Graduação em Agronomia Mestrado em Agroecologia	7 anos
Cedro	Rural	Graduação em Ciências Biológicas Especialização em Educação Ambiental	13 anos
Aroeira	Urbana	Graduação em Agronomia Mestrado em Ciências Florestais	3 anos
Seringueira	Urbana	Graduação em Ciências Biológicas Especialização em Ensino de Ciências	5 anos
Quaresmeira	Urbana	Graduação em Ciências Biológicas Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade	10 anos
Ipê	Rural	Graduação em Ciências Biológicas Especialização em Gestão Ambiental	7 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os docentes Cedro e Quaresmeira possuem licenciatura em Ciências Biológicas, já os docentes Seringueira e Ipê possuem tanto o bacharelado como a licenciatura em Ciências Biológicas. Os docentes Jatobá e Aroeira não possuem formação inicial em docência, uma vez que são agrônomos.

A construção de pontes é promovida através da escuta, em que o conhecimento é adquirido através da atenção que damos às suas particularidades. Costa (2018) explica que:

Os saberes da experiência [...] precisam se constituir como elementos de referência para a reflexão, a problematização da realidade e a construção de conhecimentos sobre a educação e os processos de ensinar e aprender e configura-se como um desafio epistemológico necessário à superação da perspectiva colonial [...] (COSTA, 2018, p. 38-39).

Larrosa (2002, p. 20) propõe “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Assim, nesse sentido, a experiência em Larrosa (2002) é algo que não está diretamente ligado a uma ideia de conhecimento cumulativo, mas a partir da experiência/sentido que se relaciona com aquelas vivências que, de alguma forma, toca-nos e nos transformam como sujeitos. Desse modo, mais que visualizar seus fazeres, nossa intenção foi de compreender como essas memórias conduzem suas posturas e escolhas diante da vida.

Podemos compreender que o objetivo não era apenas observar as ações e comportamentos dos indivíduos, mas compreender como suas memórias e experiências moldam suas atitudes e escolhas na vida. A educação, sob essa perspectiva, vai além da transmissão de conhecimento e se torna um processo de transformação pessoal, em que o sentido das experiências vividas desempenha um papel central na formação do indivíduo. As memórias e as vivências significativas influenciam diretamente a forma como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e tomam decisões, evidenciando a importância da experiência na construção do sentido de vida e identidade.

A questão número 2 pedia que o entrevistado descrevesse como se deu a sua formação, desde a Educação Infantil, se estudou em escola pública ou privada, em que município, que cursos fez no Ensino Médio e no Ensino Superior, se tem pós-graduação, em que área, e por qual motivo escolheu essa área:

Entrevistada Cedro: “Desde a infância estudei em escola pública, cursei o Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série), na Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, Ensino Médio Escola Pública em Rio Novo, Ensino Superior cursei Ciências Biológicas no Centro Universitário São Camilo – Cachoeiro de Itapemirim, pós-graduação em Educação Ambiental, na Faculdade São Francisco de Assis”.

Para cada conquista, Freire (2007b, p. 68) assegura que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio empenho”.

Entrevistada Aroeira: “Ensino Fundamental foi todo em escolas públicas no município de Serra-ES, primeira série do Ensino Médio em escola particular, segunda e terceira séries do ensino em escolas públicas do ensino regular. A graduação foi na Ufes Alegre, em Agronomia, e mestrado em Agroecologia pelo Ifes Alegre, a escolha da área foi pela afinidade por questões ambientais”.

Entrevistadora: “Você se lembra de alguma coisa da Educação Infantil?”

Entrevistado Aroeira: “A educação infantil foi bem diferenciada da maioria das pessoas com a mesma idade. [...] Tínhamos transporte para ir e voltar e as sala de aula era muito linda e colorida. [...] Lembro da Tia Ana e da Tia Margarida. [...] fiquei feliz em lembrar delas”.

A interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais são aspectos fundamentais da Educação Infantil. As crianças aprendem a conviver, a compartilhar,

a resolver conflitos e a estabelecer relações afetivas com os colegas e os adultos. Essas características diferenciadas da Educação Infantil visa criar um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante para as crianças pequenas, promovendo seu desenvolvimento integral e preparando-as para as etapas seguintes da educação formal.

Entrevistadora: “Percebi que lembra com carinho de sua infância”.

Entrevistada Cedro: “[...] então, eu lembro muito de pegar material emprestado, dos alunos mais velhos, porque eu era pequenina, todos agradavam muito, tenho lembranças bem afetivas desse período. E na quarta série então, até o ano que eu estava na quarta série, tinha a quinta série na escola do interior, mas a partir do momento que eu ia para a quinta série então eu fui para a EFA, uma mudança drástica, enfim, muda completamente a nossa relação com o espaço escolar, muito diferente, mas enfim, acho que muitas marcas afetivas desse tempo”.

Gradualmente, as crianças são incentivadas a assumir responsabilidades e tomar decisões dentro de suas capacidades, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Podemos entender que as experiências vividas na Educação Infantil têm um impacto duradouro na formação. Atividades que envolvem a criatividade, a expressão emocional e a resolução de problemas contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes e para a construção de memórias que influenciam suas posturas e escolhas futuras.

A questão 3 questionou os entrevistados sobre como foi sua primeira experiência profissional como professor, e o entrevistado Quaresmeira respondeu que “[...] no início de 2016 fiquei um mês dando aulas de áreas protegidas para a escola de Boa Esperança, norte do Estado do Espírito Santo”, em seguida ele deu uma respirada profunda, olhou para o céu e com os olhos cheios d’água continuou dizendo: “Não foi nada fácil sabe, eu sabia o conteúdo, organizava a aula, mas falar com os alunos era muito difícil, eu precisei melhorar muito”.

Entrevistadora: “Como foi sua primeira experiência como professor?”

Entrevistado Cedro: “Minha primeira experiência profissional como professora foi na EFA de Rio Novo do Sul, na disciplina de Arte, e iniciei no ano de 2010 na EFA de Cachoeiro de Itapemirim lecionando a disciplina de Biologia e Química para o Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária (1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série)”.

A primeira experiência como professor pode ser desafiadora, mas também gratificante. À medida que ganha mais experiência, torna-se mais confiante e eficaz no papel de educador, é uma jornada de aprendizagem, ou seja, “[...] aprendi na caminhada que é condição fundamental para continuar caminhando estar sempre aberto à aprendizagem” (FREIRE, 2001a, p. 73).

Entrevistadora: “Como foi sua primeira experiência como professor?”

Entrevistado Ipê: “Foi uma experiência maravilhosa para iniciar minha vida na Educação. Nem tudo foram flores, mas a gente aprende muito com os erros. [...] Cada dia que ia passando, eu ia sentindo incertezas sobre o que eu queria: será que é o que eu quero? Será que vou me dar bem? Será que vou ser uma boa professora? Será que as crianças vão gostar de mim? Sim, isso durou até o terceiro semestre, como me diziam sempre, e após, tinha certeza que era isso que eu queria. E assim, eu ia me esforçando para aprender mais e mais e ser uma excelente professora quando fosse atuar. [...]”.

Podemos ver que a primeira experiência como professor é um momento marcante e transformador, carregado de desafios, aprendizados e emoções, sendo essa fase inicial crucial para a construção da identidade profissional e para a compreensão do papel do educador.

Na questão 4, perguntou-se aos entrevistados: “Com todos os seus anos de experiência, conte-nos um pouco da sua prática de ensino”. A prática de ensino é uma jornada contínua de aprendizado e aprimoramento. Não há uma fórmula única que funcione para todos, e a adaptação constante é essencial para atender às necessidades de evolução dos alunos e às mudanças no campo da educação.

Freire nos diria que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2015, p. 67). Para o autor, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39).

A prática de ensino é fundamental para o desenvolvimento profissional de um professor e para o sucesso educacional dos alunos.

Entrevistadora: “Mas como é sua prática?”

Entrevistada Ipê: “Minha prática de ensino é trabalhar de forma dinâmica, através de aulas expositiva dialogada, levando assuntos relacionados à

realidade, de forma sempre mostrando para os estudantes o respeito com o meio ambiente”.

“Conviver com a cotidianidade dos outros constitui uma experiência de aprendizado permanente” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 16). Pode-se entender que “[...] no fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente” (FREIRE, 2015, p. 131), ou seja, nos provoca a educação permanente, em que o professor possa exercer sua prática pedagógica voltada à formação humana.

Refletindo nessa ótica de aprendizado pela experiência, Freire (2007b, p. 24) argumenta que “[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Entrevistadora: “Mas como se dá sua prática?”

Entrevistado Jatobá: “Desde março de 2016, trabalho na Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim, trabalhamos com a Pedagogia da Alternância na qual os estudantes passam um período de uma semana na escola e outro em casa, a instituição segue os princípios da agroecologia, busco lecionar não impondo minha opinião aos estudantes, acredito que o processo ensino aprendizado se dá de forma conjunta entre educadores e estudantes, então acredito que sou um mediador das informações que são passadas, ajudando no processo de reflexão sobre diferentes assuntos, escutando as diferentes opiniões dos educandos e educandas, levando sempre em consideração o conhecimento deles e delas”.

Embora a prática seja necessária, é importante ajustar as estratégias de ensino de acordo com a dinâmica da turma e as necessidades específicas dos alunos, mantendo um processo contínuo de reflexão e adaptação. Os entrevistados demonstram em suas respostas que percebem que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31), e por isso buscam planejar suas aulas, melhorando sua prática.

Conforme a entrevista foi encaminhando, podemos entender, através das falas dos professores e das professoras participantes, que o desenvolvimento contínuo do saber docente é fundamental para garantir que estejam sempre aprimorando suas práticas pedagógicas.

A questão 5 indagou os entrevistados sobre o que eles fizeram para complementar a formação, e todos iniciaram dizendo que o Mepes oferece diversas formações em serviço, sendo por área de conhecimento e também um tema.

Conforme respondeu o entrevistado Aroeira:

Entrevistado Aroeira: “No Mepes, instituição que a escola faz parte, sempre tem formações, todos os anos tem formação continuada onde todos os monitores e monitoras se encontram para estudar um determinado tema, e tem as formações por áreas do conhecimento”.

A formação dos monitores, como são chamados os professores que atuam nas EFAs, é uma das demandas que as diferencia das escolas regulares. Os monitores são levados a compreender, de forma mais específica, a realidade dos alunos que irão trabalhar, pois “[...] aprendem o que vão ensinar vivenciando em si mesmos os métodos que aplicarão” (CONCAGH, 1989, p. 4).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 4).

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020, p. 6).

Pensando nisso, pode-se perceber que há uma preocupação sobre como ocorre a formação do monitor que atuará nas Escolas Famílias Agrícolas, pois

[...] as EFAs caracterizam-se por uma proposta metodológica que busca coerência entre organização da escola e método de ensino. Para que ambos partilhem o mesmo espírito, propõem táticas originais em relação à prática docente e à formação dos monitores (CONCAGH, 1989, p. 5).

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos (NÓVOA, 1992, p. 20).

Já o entrevistado Jatobá responde dizendo que, além das formações do Mepes, “[...] participo da ONG Kapi’xawa, que sempre está organizando eventos formativos com a temática da agroecologia”. Pode-se dizer, a partir do relato do entrevistado, que “[...] são nas brechas do saber consolidado que se dão possibilidades criativas, de desvio” (PAIS, 2015, p. 47).

A entrevistada Ipê respondeu dizendo que “[...] complementei minha formação profissional através de formações na área de Ciências da Natureza, e com a prática do dia a dia”.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2015, p. 40).

Podemos perceber que os professores entrevistados entendem que a formação docente deve promover a integração entre teoria e prática, principalmente dentro dos princípios da Escola Família Agrícola. Percebemos que os professores compreendem os fundamentos teóricos que sustentam suas práticas pedagógicas e são capazes de aplicar esses conhecimentos em sala de aula e nas aulas práticas de campo.

Buscando compreender como se deu a construção do conhecimento agroecológico, a questão 6 perguntou sobre como se deu o contato dos entrevistados com a agroecologia.

Entrevistado Jatobá: “Quando estava no primeiro semestre da faculdade, em 2009, conheci o grupo de agricultura ecológica Kapi’xawa. Na ocasião, estavam organizando um curso de extensão sobre agroecologia na faculdade, participei de alguns módulos e no segundo semestre de 2010 entrei para a ONG. Desde então venho participando sempre que possível de atividades relacionadas com a agroecologia, e hoje também faço parte da associação dos plantadores de água, que trabalha com técnicas de conservação de solo e da água”.

Entrevistado Cedro: “O meu contato com a agroecologia se deu desde o ingresso na EFA, pois, a todo tempo, trabalhamos de forma agroecológica, pois essa ciência que fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis, proporcionando, assim, um agroecossistema sustentável”.

Os entrevistados Seringueira e Ipê disseram que conheceram a agroecologia com a entrada na Escola Família Agrícola. Aroeira respondeu dizendo que soube da agroecologia na graduação e no mestrado, mas nada muito aprofundado, um conhecimento superficial, e explicou que seu contato real se deu na EFA, e é por isso que “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2015, p. 83).

No nosso entendimento, percebemos que, para os professores e professoras entrevistados, a construção do conhecimento agroecológico envolveu um processo de formação contínua e integrada, que buscou capacitá-los a entender, aplicar e ensinar os princípios da agroecologia.

A última questão, número 7, trouxe a pergunta: Existem muitas ferramentas para trabalhar agroecologia em sala de aula, durante sua formação você aprendeu a usá-las? E como lida com elas em sala de aula?

Entrevistado Cedro: “Uma primeira razão para se aproximar da agroecologia é a vocação humanista das escolas do campo: tudo que tem importância para defesa e valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola. A agroecologia estuda a vida e fundamenta a opção por uma agricultura a favor da vida. Em sala podemos fazer uma roda com os estudantes e dialogar sobre o que é agroecologia, sempre estimulando os e as estudantes a expressar seus pontos de vista sobre o assunto e questionar e explicar a relação com a agricultura agroecológica”.

Nessa perspectiva, “[...] não há docência sem discência” (FREIRE, 2007b, p. 21). Ainda conforme o autor, “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007b, p. 24), ou seja, existe um permanente ciclo entre ensinar e aprender, de forma que o ensinar/aplicar os conhecimentos em agroecologia nas aulas, está no caminho do aprender.

Entrevistado Jatobá: “Trabalhar com a agroecologia em qualquer lugar é desafiador. O desconhecimento do tema e a propagação do agronegócio deixam as pessoas desacreditadas da possibilidade de se produzir alimentos livres de agrotóxicos, desta forma precisa-se trabalhar de forma gradativa, mostrando os impactos que o sistema de produção convencional está causando ao meio ambiente, aos recursos naturais, bem como as mudanças climáticas, seguindo a premissa da ação-reflexão-ação, colocando situações nas quais os estudantes têm a possibilidade de fazer uma prática e refletir sobre a mesma, para assim poder colocar em prática junto à família. Acredito que a formação de todos e todas se dá de forma

gradual e, como a agroecologia está em transição constante, também estamos nessa transição, cada um em uma etapa diferente”.

Charlot (2018, p. 18) nos permite avançar um pouco mais, quando nos diz que “[...] a educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador”.

Entrevistado Aroeira: “Uma das coisas que aprendi com o tempo é que para que um(a) jovem possa aprender alguma coisa, ela(e) precisa entender a importância do assunto, e para isso o(a) educador(a) precisa ter propriedade do que está querendo que a(o) estudante aprenda, e precisa trabalhar os conteúdos de forma animada, dinâmica e com seriedade. Desta forma, levando em consideração os saberes das educandas e educandos, conseguimos avançar no objetivo de desenvolver o conhecimento agroecológico”.

Para Ribeiro *et al.* (2017, p. 10), estudar agroecologia “[...] representa um mecanismo capaz de auxiliar no trabalho de mobilização, autoestima, fortalecimento da identidade camponesa, geração de renda e conscientização das famílias, da importância de se resistir no campo”.

Caldart (2017) defende a inserção da agroecologia na educação do campo:

[...] em virtude da vocação humanista das escolas do campo, ou seja, “tudo que tem importância para defesa e valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola”; por questões éticas, pois há necessidade, diante da situação atual da sociedade, de se “aprender a desenhar uma forma mais justa, sustentável e saudável de produzir alimentos em larga escala”; por questões políticas e de sobrevivência, pois as escolas devem contribuir com o processo formativo visando a construção e a hegemonia do projeto da agricultura camponesa, uma vez que a própria sobrevivência das escolas do campo depende dos processos de territorialização deste projeto; por questões educativas, pois a agroecologia, tomada como objeto de estudo e de atividade produtiva, permite desenvolver uma potencialidade formativa superior; e por questões epistemológicas e pedagógicas, uma vez que, ao tratar da agroecologia, podemos mais facilmente compreender uma determinada concepção de conhecimento (CALDART, 2017, p. 60).

Ribeiro *et al.* (2017) explica a importância de multiplicar, através da educação no campo, os conhecimentos agroecológicos entre os estudantes.

As crianças e os jovens são muito importantes para construir a territorialidade da Agroecologia, portanto, formá-los com uma visão diferente, agroecológica, e com conhecimento da Agroecologia, pode ter diferentes efeitos multiplicadores no território. Por exemplo, eles representam um ponto de entrada em quase todas as famílias camponesas, uma maneira de gerar questionamentos sobre o modelo de produção que adotam. A escola deve assumir o desafio de difundir a Agroecologia entre as

crianças, jovens, mães e pais de família, e na sociedade em geral, no entorno de seu território (RIBEIRO *et al.*, 2017, p. 124).

Segundo Freire (2018):

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2018, p. 83).

E assim podemos perceber que os entrevistados reconhecem que a construção do conhecimento agroecológico se dá através de um processo gradual e contínuo. A agroecologia está em constante transição, assim como os indivíduos que a praticam. Percebemos que os professores entrevistados se encontram em etapas diferentes desse processo de aprendizagem e adaptação. Portanto, é fundamental apoiar o desenvolvimento, buscando por formação, incentivando a evolução constante.

E, diante desse entendimento, a questão 8 indaga dos entrevistados o seguinte: Quais as possíveis demandas na sua formação como docente, tendo como foco o conhecimento agroecológico?

A formação como docente com foco no conhecimento agroecológico exige atender a várias demandas para se tornar eficaz e promover uma educação que realmente faça a diferença. A formação continuada é essencial para docentes, especialmente aqueles focados em conhecimento agroecológico, por diversas razões que se inter-relacionam para promover uma educação de qualidade e adaptada às demandas contemporâneas.

Entrevistado Ipê: “Para se trabalhar na Escola Família Agrícola, é importante ter uma compreensão, mesmo que inicial, dos princípios e práticas da agroecologia, e, para completar, o Mepes oferece curso de formação inicial e também continuada sobre a temática, mas, com as mudanças diárias que ocorrem, é fundamental que essa formação seja constante, mesmo sendo difícil haver ofertas de formações dentro do tema agroecologia”.

Entrevistado Seringueira: “Desenvolver habilidades e metodologias para facilitar o aprendizado de maneira prática e teórica, isso que sempre busco nas formações, que penso que devam ser constantes e contínuas, principalmente quando se trata de meio ambiente, sustentabilidade e agroecologia. Isso inclui aperfeiçoar o uso de técnicas de ensino que favoreçam a reflexão e a ação prática. O Mepes oferece formações maravilhosas, mas buscar por mais conhecimento nunca é demais”.

O contexto da agroecologia está em constante mudança. A formação continuada ajuda os docentes a se adaptar a essas mudanças, entendendo novos desafios e oportunidades que surgem no campo da agroecologia, como mudanças climáticas, políticas agrícolas e demandas de mercado.

A formação continuada oferece espaço para que os docentes reflitam criticamente sobre suas práticas, valores e impactos. Isso é essencial para a construção de uma pedagogia que seja verdadeiramente transformadora e alinhada com os princípios da agroecologia.

Entrevistado Aroeira: “A formação deve incluir uma consciência profunda sobre as questões socioambientais, justiça social, e a importância da soberania alimentar. É essencial sensibilizar os alunos para as implicações éticas e sociais das práticas agrícolas”.

Entrevistado Jatobá: “A agroecologia é uma área dinâmica e em constante evolução. Portanto, é necessário buscar continuamente novos conhecimentos e atualizações por meio de cursos, seminários, workshops e outras formas de educação continuada, como os grupos de estudo e projetos de pesquisas desenvolvidos pelas universidades”.

Como bem disse o entrevistado Aroeira, através de cursos, workshops e conferências, os docentes têm a oportunidade de construir e fortalecer redes de colaboração com outros profissionais, instituições de pesquisa, ONGs, e comunidades agrícolas. Essas redes são fundamentais para a troca de experiências, apoio mútuo, e desenvolvimento de projetos conjuntos.

Através da formação continuada, os docentes podem desenvolver novas competências pedagógicas, tecnológicas e metodológicas. Isso inclui o uso de ferramentas digitais, metodologias participativas, e abordagens interdisciplinares que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois permite que os docentes reflitam sobre suas práticas, troquem experiências com outros profissionais, e implementem novas estratégias didáticas que podem beneficiar os alunos.

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) coloca a autonomia como o direito à curiosidade, à inquietude, e à não acomodação inerente do sujeito inacabado. Trata-se de libertar o ser humano do determinismo inculcado pela cultura neoliberal. Homem e mulher são seres de possibilidades, ou seja, seres de um inédito viável, posto que inconclusos e conscientes dessa inconclusão. Para o autor,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001a, p. 12).

O entrevistado Cedro diz que “[...] vejo que essa formação, oferecida pelo Mepes, nos ensinou a sermos professores mais completos, porque aprendemos a pensar o papel da educação do campo e da agroecologia, as questões de entender a sociedade, o que significa a realidade de cada aluno e valorizar a cultura”, ou seja, Cedro analisa a sua prática, fundamentada sua transformação (da mesma forma como fazem os professores), estando sempre em formação, aprendizagem e construção de conhecimento, fundamentando-se na práxis. Todo esse processo corrobora o argumento de Freire (2001a, p. 37), para quem “[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”.

Entrevistado Cedro: “A prática em campo é fundamental e a formação continuada é oferecida pelo Mepes. Monitores ou professores, como preferir, devem ter experiências práticas em projetos agroecológicos para compartilhar vivências reais com os alunos, mostrando tanto os desafios quanto as soluções práticas”.

Na pedagogia freireana, a prática pedagógica dá-se através de um processo de relação demonstrando que o processo de ensinar faz parte do processo de aprender, da mesma forma que o processo de aprender é parte do processo de ensinar, e, nessa relação dialógica e dialética, o conhecimento se constrói. Para Freire (1993), o conhecer exige a relação dialógica entre o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo por meio da observação do outro e na interação que se estabelece na prática pedagógica, que se constrói, desconstrói e reconstrói o conhecimento.

Entrevistado Quaresmeira: “A agroecologia valoriza a participação ativa, portanto, é essencial entender as metodologias participativas que incentivam a cooperação e o engajamento, como oficinas, grupos de discussão e pesquisa-ação, e isso aprendemos nas oficinas e cursos de formação que são oferecidos todos os anos pelo Mepes, nos deixando sempre atuais, suprindo as demandas de formação”.

Podemos entender que a formação continuada não só contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também para seu crescimento pessoal. Aprender novas habilidades, enfrentar desafios e superar obstáculos pode ser extremamente gratificante e motivador. Refletimos também que a formação continuada é importante para promoção de uma educação que não só se preocupa com o presente, mas também com o futuro, porque, ao capacitar os professores para ensinar e praticar agroecologia, irá contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

Resumindo as entrevistas com as palavras que foram mais comumente usadas pelos entrevistados, chegou-se à nuvem de palavras (Figura 10). Uma nuvem de palavras é uma representação visual de um conjunto de palavras, em que o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência ou importância no texto original. Geralmente, as palavras mais frequentes aparecem em um tamanho maior e as menos frequentes em um tamanho menor na nuvem de palavras.

Figura 10 - Nuvem de palavras mais frequentes na entrevista



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando, após ouvi-las na transcrição das entrevistas, as palavras que apareceram com maior frequência, evidencia-se o fato de a Pedagogia da Alternância ser o enfoque central das Escolas Famílias Agrícolas, uma vez que segue um padrão em que os alunos passam um tempo na escola, aprendendo conceitos teóricos, e depois aplicando esse conhecimento em situações reais de trabalho ou projetos práticos, muitas vezes em empresas ou locais de trabalho relacionados ao curso que estão estudando.

Pensando na palavra “experiências”, a ideia é que os alunos aprendam tanto na sala de aula quanto no campo, aplicando os conhecimentos adquiridos, primeiramente nas experiências familiares e em comunidade, adquirindo habilidades e conhecimentos práticos ao mesmo tempo que recebem a instrução teórica.

A Pedagogia da Alternância é um método educacional que tem como objetivo oferecer uma educação que combina a teoria com a prática, facilitando a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades profissionais nos alunos. Ao participar de situações reais, os alunos têm uma compreensão mais profunda dos conceitos aprendidos, promovendo uma aprendizagem com maior qualidade.

A mediação é um processo fundamental nas EFAs, pois conecta com os conteúdos escolares a vivência dos estudantes no campo. A mediação, através dos monitores, promove uma abordagem participativa, em que os estudantes são encorajados a compartilhar suas experiências e conhecimentos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos entender que o Mepes, através das Escolas Famílias Agrícolas e do Centro de Formação, desenvolve uma abordagem inovadora para a educação no campo, integrando a história de vida dos monitores e dos estudantes, conhecimentos acadêmicos com práticas agrícolas, contribuindo para a formação e capacitação de seus monitores e estudantes.

7 “PÓS-COLHEITA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

Paulo Freire (1987, p. 121)

Ao longo da pesquisa, nosso intuito era entender como se deu a formação dos professores que atuam nas EFAs e como se deu a construção do conhecimento agroecológico, e, a partir das entrevistas, procuramos apresentar e discutir, baseado nas teorias de Paulo Freire, a formação de professores na área do conhecimento das Ciências Naturais, com foco na Agroecologia.

Nessa perspectiva, trazemos a narrativa de Ipê, pois ela traz essa dimensão do trabalho nas EFAs e da importância que a formação para a construção do conhecimento agroecológico teve nesse sentido.

Entrevistado Ipê: “Eu acho que as EFAs vieram pra fortalecer a educação no campo, dando um valor mais social, mais de humanidade mesmo ao trabalho no campo. Hoje, os estudantes formados começaram a contribuir para dar outra visão, tanto para as pessoas aqui de dentro como de fora, fazendo muita gente perceber que realmente esse é o caminho, o trabalho no campo. Então, eu acho que o Mepes veio e auxiliou nesse sentido, tanto os estudantes que por aqui passam, como os professores, ofertando formações constantes”.

Com isso, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no nosso entendimento, desempenham um papel importante para o fortalecimento da educação no campo e da agroecologia, promovendo uma abordagem mais social e humana ao trabalho agrícola. O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), por sua vez, oferece formação contínua para professoras e professores, garantindo que todos estejam atualizados com práticas e tecnologias agrícolas. Isso não só melhora a qualidade da educação, mas também assegura que os conhecimentos estejam sempre em evolução, respondendo às mudanças e desafios do setor agrícola.

Podemos entender que os resultados encontrados no decorrer da pesquisa estão envoltos na percepção que os entrevistados têm da necessidade de formação para a construção do conhecimento agroecológico e da importância que as EFAs, através do Centro de Formação do Mepes, dão a essa necessidade, oferecendo cursos e

formações no decorrer de cada ano letivo. Diante disso, e em decorrência da agroecologia ser um campo dinâmico, em que novas pesquisas e práticas sustentáveis surgem constantemente, a formação continuada garante que os professores e professoras estejam capacitados e tenham conhecimento das recentes descobertas científicas e inovações tecnológicas, podendo assim aplicar técnicas mais eficientes e sustentáveis.

Retomando as discussões sobre construção do conhecimento agroecológico, procuramos realizar um percurso de pesquisa que nos propiciasse dialogar com Freire e outros autores que pudessem contribuir para compreendermos as discussões na materialidade da história de vida pessoal, profissional e acadêmica, tendo a construção do conhecimento agroecológico, a educação no campo e a formação de professores como unidades de estudo e, com isso, entender a prática pedagógica.

A formação continuada para docentes oferece benefícios que vão além do desenvolvimento profissional, contribuindo significativamente também para o crescimento pessoal dos professores. E com isso, verificamos, pelas histórias contadas pelos entrevistados, que o aprendizado contínuo e a aplicação de novos conhecimentos são motivadores, sendo possível ver os resultados positivos das novas habilidades no desempenho dos estudantes e na dinâmica em sala de aula, reforçando a satisfação profissional e pessoal.

As histórias de vida narradas pelos entrevistados nos mostram que temos um longo caminho pela frente, com pesquisas que ainda devem ser feitas, principalmente, para se chegar à compreensão dos alicerces da formação de professores das EFAs e para colocar em prática o tripé: Agroecologia, Educação do Campo e Ensino de Ciências da Natureza, através de uma formação continuada de professores.

Concluimos com as seguintes palavras Freire (2011): “[...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40), ou seja, a reflexão crítica é um elemento importante na formação permanente dos professores, permitindo um constante aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo o autoconhecimento,

adaptações às mudanças e à resolução de problemas, além de contribuir para uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2411>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ALMEIDA, Solange Heyda. **Curso de Agroecologia para escolas localizadas no campo**: uma proposta de formação continuada no município de Campo Largo/PR. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/74/SOLANGE-HEYDA-DE-ALMEIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

ALVES, João Batista Pereira; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado no campo: a experiência dos CEIERS - Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo (CEIER). **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 27-50, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33481>. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n1p7>. Acesso em: 17 jul. 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: resignificando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. *In*: CALDART *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 555-562.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. *Snowball* (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/42237613/snowball-bola-de-neve-uma-tecnica-metodologica->. Acesso em: 23 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEGNAMI, João Batista. **Linha do tempo do Movimento Ceffa na França, Brasil e Minas Gerais**. Belo Horizonte: Amefa, 2018. Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiraiva Ferraz. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da Unipar**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. DOI: <https://doi.org/10.25110/receu.v22i1.8346>. Acesso em: 23 out. 2022.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira. **Educação, campo e contradições**: a turma Evandro Lins e Silva (UFG/2012). 2019. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4402>. Acesso em: 10 out. 2022.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 out. 2023.

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] República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 nov. 2010, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, Secad/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017. v. 4.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2, n. 2, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Acesso em: 24 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. v. 4. (Coleção Por uma Educação do Campo).

CÂMARA MUNICIPAL DE IBITIRAMA. Histórico de Ibitirama, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://ibitirama.es.leg.br/historico-de-ibitirama.html#:~:text=A%20cidade%20fica%20localizada%20na,e%20o%20terceiro%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 29 abril 2024.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, jul./set. 2002. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/site/arquivos/revistas/416357777.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONCAGH, Viviana Bosi. A escola família-agrícola no Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 89-88, fev. 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n68/n68a09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 29 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

COSTA, Francisco Canindé de Moraes. **O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisco_caninde_de_morais_costa.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- GONÇALVES, Marianne Marimon. **Diálogo freireano e formação permanente**: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198299/PECT0367-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 out. 2022.
- GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 57-64. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA, 1., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Faculdade de Educação da Ufba, 2009. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

JESUS, Sonia Meire de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. *In*: SOARES, Leôncio *et al.* **Convergências e tensões no campo formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 407-423. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

JESUS, José Novaes de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334>. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1334>. Acesso em: 20 abr. 2024.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KUSNIEWSKI, Fernanda Paula Piran. **Agroecologia e educação do campo**: meios de promover a permanência do jovem no campo? 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1966/1/KUSNIEWSKI.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 16 out. 2023.

LÉVY, André. **Ciências Clínicas e organizações sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, abr./jun. 2017. p. 425. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. spe., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 18 set. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. **A dialética da agroecologia**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MASSUKADO, Luciana Miyoko; BALLA, João Vitor Quintas. Panorama dos cursos e da pesquisa em agroecologia no Brasil. **ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, 10 out. 2016. Disponível em: <https://comciencia.br/dossies-73-184/web/handlerfd90.html?section=8&edicao=127&id=1548>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Processo seletivo simplificado – Mepes 006/2023**. Anchieta, 2023a. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/processosseletivos/2023/EDITAL-006-2023.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Relatório de atividades do ano de 2023**. Anchieta, 2024. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/relatorios-de-atividades/>. Acesso em: 25 maio 2024.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Relatório de atividades 2022**. Anchieta, 2023b. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/relatorios-de-atividades/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Relatório de atividades 2021**. Anchieta, 2022. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/relatorios-de-atividades/>. Acesso em: 23 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Élide Lopes. **Intercâmbios e diálogos entre educação do campo e agroecologia**. 2014. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/835bd58b-9155-4e02-a461-23326e6ebe82/content>. Acesso em: 12 out. 2022.

MOCELLIN, Elisângela. **O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Universidade Fronteira do Sul, Laranjeiras do Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/452/1/MOCELLIN.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

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, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>. Acesso em: 11 out. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

NASCIMENTO, Elson Augusto do. **Formação permanente freireana**: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção. 2019. 496 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13923_DISSERTA%C7%C3O%20VERS%C3O%20WORD%20-%20ELSON%2011.12.19.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

NOSELLA, Paollo. **Origens da pedagogia da alternância**. Vitória: Edufes, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; DAMICO, José Geraldo Soares; FRAGA, Alex Branco. Espiral construtivista em cursos de graduação em educação física: ensinando sobre o Sistema Único de Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 23, seção especial, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/13327/10893>. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.23e0031>. Acesso em: 22 set. 2023.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 6. ed. Lisboa: ICS, 2015.

DE PAULA, Adalberto Penha; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Contribuições de Paulo Freire na educação do campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116612, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16612>. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16612.036>. Acesso em: 17 set. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTELO. História. c2024. Apresenta história resumida do município de Castelo. Prefeitura Municipal de Castelo. Disponível em: <http://www.castelo.es.gov.br/historia>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIBEIRO, Dionara Soares *et al.* **Agroecologia na Educação Básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular: São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro. *In*: MST – Movimento Sem Terra. **Cantares da educação do campo**: caderno de letras e cifras de músicas. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2006. p. 26. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cantares-da-educacao-do-campo-caderno-de-letras-e-cifras-de-musicas/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. *In*: MST – Movimento Sem Terra. **Cantares da educação do campo**: caderno de letras e cifras de músicas. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2006. p. 14. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-cantares-da-educacao-do-campo-caderno-de-letras-e-cifras-de-musicas/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-27.

SCALABIN, Rosemeri; CRUZ, Marcos Paulo Alves. A formação de professores na licenciatura em Educação do Campo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v. extra, n. 6, p. 30-34, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2167>. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2167>. Acesso em: 17 set. 2023.

SENA, Maurício Machado. **A construção da autonomia e do reconhecimento na transição agroecológica**. 2018 135 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14003>. Acesso em: 11 out. 2022.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá-PA**. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/12952/1/Dissertacao_PensarTrabalhoPensar.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

SILVA, José Pedro Guimarães da; SALES, Maria Julieta Fai Serpa e; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. O alinhamento do pensamento freireano com o ser humano: análise de frequência de palavras do livro *Pedagogia da Autonomia*. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1500>. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1500>. Acesso em: 23 set. 2023.

SILVEIRA, Dieison Prestes da. **A agroecologia como prática sociocultural na construção de conhecimentos significativos: resultados de um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2020. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2020/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Dieison-Silveira.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000200014>. Acesso em: 22 maio 2023.

SOUZA, Adriano Ramos de. **Escola da terra capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13263_Disserta%E7%E3o%20Adriano%20Ramos%20Vers%E3o%20Final%20250419.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUZA, Alessandra Silva de. **Educação do campo e agroecologia**: emancipação e resistência camponesa a partir da formação popular – o caso da Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA. 2018. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-04042019-173427/publico/2018_AlessandraSilvaDeSouza_VCorr.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 7-21, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 22 maio 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Educação continuada e educação à distância: nomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino. *In*: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Aída Maria Monteiro; SOUZA, Maria Inês Marcondes de (org.). **Situações didáticas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 270-291.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Acesso em: 22 nov. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Seu nome completo, sua origem (cidade, se tem origem rural ou urbana, experiências de trabalho anteriores à docência).
2. Descreva como se deu sua formação desde a educação infantil (se estudou em escola pública ou privada, em que município, que cursos fez no Ensino Médio e no ensino superior, se tem pós-graduação, em que área, e por qual motivo escolheu essa área...).
3. Como foi sua primeira experiência profissional como professor? (onde, quando, professor de qual disciplina...)
4. Com todos os seus anos de experiência, conte-nos um pouco da sua prática de ensino.
5. ... então o que você fez para complementar sua formação profissional?
6. Fale um pouco sobre se deu o contato com a agroecologia?
7. Existem muitas ferramentas para trabalhar agroecologia em sala de aula, durante sua formação você aprendeu a usá-las? E como lida com elas em sala de aula?
8. Quais as possíveis demandas na sua formação como docente, tendo como foco o conhecimento agroecológico?