



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – PPGEDUCAMPO**

ANGELA ANDRADE CALHAU

**QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO
PANDÊMICO: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação
de professores (as) da educação básica**

**AMARGOSA-BA
2023**

ANGELA ANDRADE CALHAU

**QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO
PANDÊMICO: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação
de professores (as) da educação básica**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela discente Angela Andrade Calhau como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo

Orientador: Prof. (o). Dr. Tiago Rodrigues Santos

AMARGOSA-BA
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

C152q

Calhau, Angela Andrade.

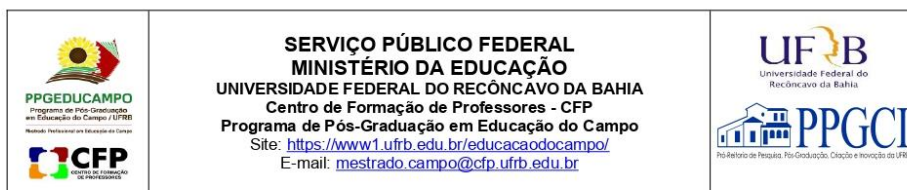
Questão agrária e Educação do Campo no contexto pandêmico: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação de professores(as) da Educação Básica. / Angela Andrade Calhau. – Amargosa, BA, 2023.
92 fls.; il. color.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Rodrigues Santos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa, BA. 2023.

Bibliografia: p. 84 - 91.
Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação – finalidades e objetivos. 3. Professores - formação. I. Santos, Tiago Rodrigues. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379




ATA DE EXAME DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO DA MESTRANDA ANGELA ANDRADE CALHAU NO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ao quarto dia do mês de abril de dois mil e vinte e três, às nove horas, reuniram-se em sessão remota por videoconferência, a Banca Examinadora de defesa pública do trabalho final de conclusão de curso, composta pelos Professores: Doutora Aline dos Santos Lima e Doutora Hingryd Inácio de Freitas (examinadores) e por mim, Doutor Tiago Rodrigues Santos (Orientador), para examinar o trabalho intitulado “QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação de professores(as) da educação básica”, da mestranda Ângela Andrade Calhau. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi Aprovado. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca e encerrada por mim.

Documento assinado digitalmente
 TIAGO RODRIGUES SANTOS
Data: 16/05/2023 15:11:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

 ALINE DOS SANTOS LIMA
Data: 16/05/2023 15:26:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Aline dos Santos Lima
(Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
 HINGRYD INACIO DE FREITAS
Data: 17/05/2023 08:34:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Hingryd Inácio de Freitas
(Examinador Externo)

Dedico este trabalho a minha família:

Aurelino Teixeira Calhau (*in memoriam*)

Noêmia Andrade Calhau (*in memoriam*)

Elaine Andrade Calhau, minha irmã... companheira de vida

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida organizada e conduzida coletivamente. (...) 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 possa compreender os lados...”

Gilson Santos, canção “Construtores do futuro”

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar. Tudo que aconteceu até aqui foi por providência divina;

À minha mãe Noêmia e ao meu pai Aurelino. Pela vida. Sinto muito pela breve passagem de ambos nessa vida. Essa conquista é de vocês também;

À minha irmã, Elaine. Seu apoio e amor me motivam a conquistar lugares improváveis;

A Levi Almeida, primo que com seus olhos e ouvidos atentos desde o início, mesmo sem entender o que pesquisava, me deu todo o apoio do universo;

À Alyne, Enna e Aila. Por se materializarem em forma de irmãs de alma e a caminhada na vida fica mais leve e menos sofrida;

À Isaac Silva e Valmir Andrade, amigos queridos que sempre estão presentes em minha vida;

À Tiago Rodrigues, querido orientador. Grata por acolher e por ser paciente, principalmente nos últimos momentos do processo de escrita.

À professora Aline Lima, querida professora, amiga e companheira de luta. Te admiro e te respeito desde sempre, aprendo muito com vocês todos os dias;

À professora Anatália Djane Oliveira e Tatiana Veloso, integrantes da banca de qualificação, o comprometimento com a ciência de cada uma em tempos tão difíceis me inspiram;

À professora Hingryd Freitas por fazer parte da realização da banca examinadora final, agradeço por ter aceitado participar do processo;

À todas as pessoas que fizeram e fazem parte do NEQA – IF Baiano/ CNPQ com cada um/a de vocês sigo aprendendo muito.

Aos colegas do Mestrado. A turma 08 do PPGEDUCAMPO da UFRB, que foi atravessada por uma crise sanitária e seguimos resistindo... Cada um/uma nas trincheiras da vida;

À meu Núcleo de Base, mais conhecido como ‘Não ando só’: Nayanna, Rosinha, Dheik e Maiana. Vocês tornaram a travessia mais leve e divertida em tempos de relações digitais. Manas, aprendi e hoje consigo ter autocuidado e acolhimento com tudo que passamos devido a breve e intensa convivência com vocês;

À minhas colegas de trabalho da Escola Anísio Teixeira. O apoio de vocês sempre foi/é fundamental para minha caminhada;

Aos colegas de trabalho IF Baiano Campus Santa Inês, que em minha breve passagem como professora substituta, me inspiraram com a competência e a dedicação de cada um/uma.

Ao IF Baiano *campus* Santa Inês, por ser casa desde 2011, da luta na Licenciatura em Geografia até a realização da minha pesquisa do mestrado, auxiliando para que se tornasse uma realidade;

A todos aqueles que lutam pela educação e pelo campo. Sem a luta de quem veio antes não teria possibilidade de ser quem sou. Eu não ando só.

Obrigada!

CALHAU, Angela Andrade. **QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação de professores (as) da educação básica.** Dissertação - Mestrado Profissional em Educação do Campo – PPGEDUCAMPO - Centro de Formação de Professores (CFP). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2023.

RESUMO

O texto em tela tem como objetivo apresentar reflexões sobre os desdobramentos do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo. O curso faz parte do "Projeto Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro", executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq, mais conhecido como NEQA - IF Baiano/CNPq. O Curso teve como objetivo geral contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, por meio da socialização de experiências produzidas nas escolas do campo. Metodologicamente, o trabalho foi realizado através das seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico; b) observação em ambiente virtual; c) coleta de dados e registros (escritos e orais); d) sistematização, análise e discussão dos dados coletados. A realização do Curso está alinhada com as ações do NEQA-IF Baiano/CNPq ao longo da última década, buscando garantir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão em solo baiano.

Palavras-chave: Educação do Campo; Extensão; Experimentos Pedagógicos; Formação de Professor.

ABSTRACT

The text on screen aims to present reflections on the developments of the Training Course in Pedagogical Experiments for Rural Schools. The course is part of the "Project Debating with/at Basic School: the use of toxics in the Brazilian agro", carried out by the Research Group on Agrarian Questions of the IF Baiano/CNPq, better known as NEQA - IF Baiano/CNPq. The course's general objective was to contribute to the continuing education of teachers in Basic Education in the Vale do Jiquiriçá Identity Territory, through the sharing of experiences produced in rural schools. Methodologically, the work was carried out through the following stages: a) bibliographic survey; b) observation in a virtual environment; c) collection of data and records (written and oral); d) systematization, analysis and discussion of the collected data. The realization of the Course is in line with the actions of NEQA-IF Baiano/CNPq over the last decade, seeking to ensure the inseparability between research, teaching and extension in Bahia.

Keywords: Rural Education; Extension; Pedagogical Experiments; Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01:	IF Baiano <i>campi</i> (2023)	38
Figura 02:	NEQA-IF Baiano/CNPq: Identidade visual (2017-2021)	50
Figura 03:	Linhas de pesquisa do NEQA-IF Baiano/CNPq	51
Figura 04:	NEQA- IF Baiano/CNPq: campi de atuação (2022)	52
Figura 05:	Localização do CMAFS em Jenipapo - Ubaíra/BA	58
Figura 06:	CFEPEC: card de divulgação (2021)	67
Figura 07:	CFEPEC: card de divulgação da programação (2021)	69
Figura 08:	CFEPEC: distribuição espacial dos e das cursistas (2021)	70
Figura 09:	CFEPEC: cor e sexo dos (as) cursistas (2021)	71
Figura 10:	CFEPEC: participação cursistas em movimentos sociais, associações, sindicatos ou ONG	71
Figura 11:	CFEPEC: formação acadêmica dos (as) cursistas	73
Figura 12:	CFEPEC: cursistas com pós-graduações <i>stricto sensu</i>	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Índice de Gini quanto a classificação	27
Quadro 2	Brasil: Índice de Gini (1967-2017)	28
Quadro 3	Grupo de Pesquisas GeografAR: Programa Questão Agrária 'Pés no Chão' (2014-2021)	55
Quadro 4	Projetos do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq	61
Quadro 5	CFEPEC: formação dos cursistas quanto a especialização	73

LISTA DE SIGLAS

CFEPEC	Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Confederação Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
CPPEX	Coordenação Geral de Programas e Projetos de Extensão
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GeografAR	Grupo de Pesquisa a Geografia dos Assentamentos na Área Rural
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEQA-IF Baiano/ CNPq	Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq
OMS	Organização Mundial de Saúde
POSGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2
SEC- BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EXTENSÃO NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	25
1.1 Educação do Campo uma história de lutas e (re)xistências	28
1.2 Extensão: da constituição à institucionalização	33
3. QUESTÃO AGRÁRIA E AGROECOLOGIA: TEMA GERADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	40
3.1 Questão agrária no Brasil: breve histórico da luta pela terra	40
3.2 Agroecologia no trabalho docente	43
3.3 Questão agrária e Agroecologia: desafio de um processo coletivo na educação do campo	46
3.2 Extensão e Educação do Campo na formação continuada de professores da educação básica do campo	47
4. NEQA – IF Baiano/CNPq: projeto formativo através da extensão	50
4.1 NEQA – IF Baiano: trajetória.....	50
5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA: Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo.....	68
5.1 Articulação Questão Agrária - Educação do Campo-Formação de Professores-Extensão	71
5.2 Perfil e impressões dos cursistas	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

A dissertação **QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO PANDÊMICO: experiências do NEQA-IF Baiano/CNPq na formação de professores (as) da educação básica** está vinculada à Linha – Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação do Campo ofertado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na cidade de Amargosa.

Em 2020, a Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (Sars-CoV-2) – também chamada de Novo Coronavírus – e da doença infecciosa causada por ele – Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19) –, obrigou um confinamento coletivo a partir do mês de março, quando a Doença foi considerada pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (LIMA, CALHAU & SOUZA, 2021). Tal medida é posta em prática, após os primeiros estudos evidenciarem que a contaminação se dava com o contato humano e o distanciamento social se apresentava como possibilidade para conter a propagação do vírus.

A crise sanitária mundial evidenciou ainda mais as fraturas expostas das desigualdades sociais existentes, uma vez que mesmo passando pela mesma “tempestade”, as condições apresentadas ao enfrentamento acabam sendo diferentes nos diversos setores da sociedade. Alguns estando em luxuosos “barcos” e outros à deriva sem condições alguma para o enfrentamento da emergência diante de um vírus letal e até então pouco conhecido. É importante explicar que os coronavírus pertencem a uma grande família de vírus – que podem circular tanto entre pessoas, como entre animais, incluindo camelos, gatos e morcegos – que causam infecções respiratórias que podem variar de um resfriado comum a doenças mais graves.

Em 2002, foi identificado o vírus Síndrome Respiratória Aguda Grave. Em 2012, foi identificado o vírus Síndrome Respiratória do Oriente Médio. Já o Sars-CoV-2, foi identificado em 2019 mediante a divulgação pública dos primeiros casos da COVID-19 em Wuhan, na China (LIMA, CALHAU & SOUZA, 2021).

A imposição necessária ao isolamento agravou a crise social, política e econômica em proporção global, ampliando ainda mais os abismos sociais, pois, como já sinalizado, nem todos têm as mesmas condições de enfrentamento à “tempestade”. Enquanto um pequeno grupo desfruta, em segurança, de acesso a

serviços de saúde, boas condições de moradia, acesso as tecnologias. Outros grupos – composto pelas classes populares que, historicamente, estiveram em isolamento social, aliados de qualquer processo de emancipação, demarcados por renda, cor e gênero – seguiram sem ter acesso mínimo à alimentação, moradia, segurança, acesso à água, material de higiene (como o álcool) ou mesmo condições realizar o próprio isolamento, elementos essenciais no combate a COVID-19. (MARQUES, 2021)

Infelizmente, as estatísticas referentes a COVID-19 foram demarcadas pela cor, renda e gênero, situação que pouco afeta as pessoas abastadas. Sendo isso expresso, lamentavelmente, em dois anos completos, segundo o Ministério da Saúde (MS), o Brasil contabilizou 37.085.520 casos confirmados e 699,310 óbitos decorrentes da Doença do Coronavírus 2019. (BRASIL, 2023).

Desde então, a população mundial foi forçada a passar por adaptações para manter o distanciamento social. Em face ao caos estabelecido, as atividades educacionais em formato presencial foram suspensas nas instituições de ensino e, excepcionalmente, foi institucionalizado o ensino remoto em caráter temporário, conforme Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 5/2020 e Parecer CNE nº 9 de 08/06/2020. Desta maneira, ficou evidente a importância do desenvolvimento das atividades pedagógicas presenciais, em espaços formais ou não, com sujeitos presentes carregando suas vivências e compartilhando saberes acumulados ao longo do caminhar, ou seja, o regime remoto não substitui a “cultura escolar”, considerada

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10).

Por conta da pandemia, fenômenos adversos surgiram e demandaram adaptações ao que considerávamos até então como “normal”. A partir da necessidade de lidar com uma situação tão atípica, foi exigido o acesso urgente às tecnologias, bem como ao aperfeiçoamento de técnicas, instrumentos e ferramentas digitais, naquele contexto, indispensáveis as atividades por conta do isolamento social.

Em conformidade as demarcações sociais impressas, por conta da pandemia, ficaram ainda mais explícito a desigualdade de acesso às tecnologias digitais

vivenciadas pelos estudantes brasileiros, sendo que muitos destes não tem acesso às ferramentas de informática, e, por vezes, quando possuem um aparelho o mesmo é compartilhado com outros membros da família/comunidade.

É importante demarcar que muitos desses estudantes não têm acesso a espaço adequado que favoreça seus estudos. Há, também, o caso de muitos estudantes que precisaram ocupar o mercado de trabalho precocemente, assumir o cuidado de familiares, bem como a responsabilidade da realização das atividades domésticas. Tudo isto trouxe novos arranjos quanto ao acesso destes nos espaços formativos. (BARBOSA, 2022, p.5)

A pandemia da COVID-19, no Brasil coincidiu com o início do ano letivo 2020 que de forma abrupta foi suspenso deixando frustrações e incertezas. As ações desencadeadas a partir de então, mesmo que em meio a tantas incertezas, foi um esforço para manutenção do vínculo, a busca pela continuidade das atividades escolares planejadas.

O cenário desenhado pela pandemia da COVID-19, impactou em todos os aspectos a humanidade. No campo da educação, as pesquisas planejadas ou em execução para 2020, precisaram ser redesenhadas, ou, em muitos casos, voltaram para as “gavetas” por conta de sua inviabilidade sem o encontro presencial.

Diante do exposto, a proposta inicial da pesquisa para o presente Mestrado Profissional era realizar um estudo que problematizasse o uso de agrotóxico a partir do “chão” da sala de aula de escolas do campo. Assim, estava preciso a realização de momentos com oficinas, estudos e construção de um jogo de tabuleiro que pudesse abordar os impactos do uso de agrotóxicos na saúde humana, tanto dentro da escola quanto para a comunidade. Esse planejamento, que envolvia o contato direto com professores e estudantes precisou ser ajustado, pois, por conta do distanciamento social, ficou inviável. A exigência dessas mudanças e a sensação de abando de uma pesquisa gestada em um outro tempo foi uma decisão frustrante.

Apesar disto, se considerou fundamental manter a intenção de refletir sobre o processo de inserção do uso de agrotóxicos na produção de alimentos e suas implicações tanto na saúde humana quanto na contaminação do solo, da água, do ar no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, recorte espacial localizado no estado da Bahia e formado por 20 municípios, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje,

Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN, 2020).

A pesquisa gestada está associada as atividades do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano, mais conhecido como NEQA. O Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA) desenvolve atividades de ensino-pesquisa-extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) Campus Santa Inês desde 2011. Em junho de 2012, sua criação foi oficializada mediante cadastro no antigo Núcleo de Extensão do Campus. Em fevereiro de 2018, em decorrência do processo de qualificação dos seus integrantes e da expansão do Núcleo para além do Campus Santa Inês, solicita-se o registro do NEQA no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste contexto, se optou por mudar sua denominação – Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – e manter a sigla – NEQA – por questão de identidade. O NEQA-IF Baiano/CNPq, é formado por professores, técnicos administrativos e estudantes de graduação e especialização dos campi do IF Baiano em Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Santa Inês, Serrinha e Teixeira de Freitas, além de egressos e membros da comunidade externa (LIMA, 2022).

Dentre as atividades desenvolvidos pelo NEQA-IF Baiano/CNPq, destaca-se o projeto de extensão “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro” selecionado pelo Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO (LIMA, 2020). O objetivo do projeto concebido e executado pelo Grupo de Pesquisa, foi desenvolver metodologias e estratégias didáticas que favorecessem a popularização do tema agrotóxicos e seus efeitos a partir da realidade dos sujeitos que estudam e trabalham no Colégio Municipal Aurino Fausto (CMAFS), localizado na comunidade rural de Jenipapo no município de Ubaíra. E a partir das reflexões e vivências da pesquisa, além de ter um produto para ser utilizado nas escolas do campo do Vale do Jiquiriçá, daria lugar a dissertação intitulada no primeiro momento de: “Práticas Educativas e uso de agrotóxicos em escola do campo no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: uma construção agroecológica e coletiva de saberes”.

Entretanto, em meio a “tempestade” em que nos deparamos, nos primeiros dias do mês de março de 2020, o jeito foi mudar de “embarcação”, “ajustar as velas”, “modificar as rotas”, navegando à bolina do negacionismo e aproveitando a viagem como possível. Diante dos desafios postos por uma crise sanitária mundial, abriu-se

possibilidade da condução de uma pesquisa ajustada à realidade. Essas mudanças afetaram tanto a pesquisa que originaria a dissertação quanto o projeto de extensão do NEQA-IF Baiano/CNPq. Assim, após anuência da Coordenação Geral de Programas e Projetos de Extensão (CPPEX) que compõe a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IF Baiano, o projeto “Debatendo com/na escola básica” sofreu ajustes e foi executado a partir da oferta do “Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo” (CFEPEC).

O Curso, proposto pelos integrantes do NEQA-IF Baiano/CNPq, foi desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa Geografia dos Assentamentos na Área Rural (GeografAR). O GeografAR está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cabe ressaltar, que o GeografAR, na condição de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, foi criado em 1996 e tem como foco analisar o processo de (re) produção do espaço geográfico no campo baiano, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades. Nos últimos anos, os pesquisadores do GeografAR, que são professores de várias instituições de ensino vem se articulando e trabalhando em conjunto através da chamada Rede GeografAR, do qual o NEQA-IF Baiano/CNPq faz parte. Uma das parcerias NEQA-IF Baiano e GeografAR é o Programa Questão Agrária Pés no Chão Ano V do Programa de Apoio à Extensão Docente Tessituras que, por sua vez, subsidiou a concepção do projeto “Debatendo com/na escola básica”.

É importante destacar que além de estarmos diante de um vírus letal, o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, mesmo diante dos números de contágio alarmantes pelo SARS-CoV-2, adotou um posicionamento contrário ao que sugeria a OMS. Ou seja, considerou a inexistência do vírus, incentivou o uso de medicação ineficaz e dificultou o processo de aquisição de vacina da população em tempo hábil no primeiro ano da crise sanitária. Em seu discurso negacionista, contrário ao isolamento social, colocou o Brasil em segundo lugar em casos confirmados de contaminação no primeiro semestre da pandemia. (HUR, 2021, p. 552)

No desenrolar dos fatos, ficou evidente que não houve adoção de estratégia preventiva por parte do governo federal para lidar com a pandemia. Neste contexto, o então presidente minimizava os efeitos da doença, defendia uma suposta “força e resistência do corpo do brasileiro” e declarava: “O brasileiro tem que ser estudado.

Ele não pega nada. Pula em esgoto, mergulha, e não acontece nada com ele”. Defendia, ainda, que era preciso “enfrentar o vírus como homem e não como moleque”, como aponta Hur (2021, p. 555). E se não bastasse, houve casos de negligência por falta de planejamento com relação a compra e distribuição de oxigênio para Manaus assim como o escândalo envolvendo a compra de vacina.

Após turbulências e mudanças, o trabalho em tela tem como objetivo refletir a relação entre a questão agrária e a formação de professoras (es) das escolas do/ no campo a partir da realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo. A problemática da pesquisa sustenta-se na seguinte formulação: Como o NEQA-IF Baiano/CNPq colabora na formação de professores por meio de ações de extensão no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá? Como o CFEPEC colaborou na formação de professores em tempos pandêmicos? De que forma os professores utilizaram as informações obtidas no CFEPEC em sala de aula? Quais as contradições de uma formação contra hegemônica, dialógica, como proposta com a dimensão remota?

A partir dessas questões, montou-se o seguinte quadro de objetivos específicos para a pesquisa: analisar a concepção de educação do campo e de extensão no Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo; identificar as ações de extensão e a articulação com a formação continuada de professores (as) da educação básica do campo promovidas pelo NEQA IF Baiano/CNPq; investigar as contribuições do Curso de Formação enquanto tema gerador na sala de aula pelos profissionais participantes.

Metodologicamente, o presente trabalho se estruturou nos seguintes procedimentos:

- Levantamento bibliográfico, com apreciação de livros, teses, dissertações e periódicos acerca de Extensão, Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores;
- Levantamento, sistematização e análise dos registros de atividades/projetos concebidos e executados pelo Grupo de Pesquisa GeografAR e NEQA-IF Baiano
- Observação participante por parte da pesquisadora nas atividades do Curso de Formação (*Google Meet*);

- Aplicação de questionários através da plataforma *Google Forms* para os professores cursistas;
- Entrevistas com perguntas semiestruturadas aos participantes do Curso de Formação;
- Análises e discussão dos dados e dos registros (*Google Drive*/ aplicativo multiplataforma de mensagens *Whatsapp*).

Inicialmente, o Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo era voltado para professores e estudantes das licenciaturas do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Entretanto, durante o período de inscrição, diversas manifestações de interesse de profissionais de outros recortes espaciais na Bahia e de outros estados surgiram, o que desencadeou a ampliação da oferta.

As atividades do Curso, totalizando 50 horas de atividades, foram desenvolvidas entre maio e junho de 2021 através de atividades síncronas e assíncronas distribuídas em 4 módulos: 1) Questão Agrária e Estrutura fundiária no Brasil, Bahia e Vale do Jiquiriçá; 2) Educação do Campo; 3) Agrotóxicos e a produção de alimentos; 4) Agroecologia: desafios e possibilidades para Educação Básica.

Desta forma, propomos um aprofundamento das reflexões do acompanhamento das atividades formativas e didático-pedagógicas que foram desenvolvidas no referido Curso, realizando o acompanhamento de professoras (es) com o objetivo de compreender em que medida os conhecimentos debatidos e apreendidos se desdobraram no fazer docente, isto é, no “chão” da sala de aula.

Na sociedade brasileira, a questão agrária é estruturante das relações sociais, por isso, é um tema muito caro, pois trata da materialização das desigualdades vivenciadas pelos povos do campo, experimentado a partir do modelo de concentração de terra como bem caracteriza a professora Guiomar Inês Germani, por meio da “apropriação privada da natureza” (GERMANI, 2006). E a partir das condições sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro que a concentração de terra, reflexos do processo histórico de formação do Brasil, que segue compondo um cenário contraditório e desigual que segue a marginalizar e segregar os povos do campo.

Diante dessa tendência dominante, de exclusão e ampliação de desigualdades, a população que é usurpada do direito de viver e reproduzir-se no campo, tem por

meio da luta forjada na lida, a busca de um projeto de desenvolvimento para o Brasil pautado em uma educação específica e diferenciada aos povos vinculados à vida no campo. Segundo Caldart (2011, p. 153),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Daí que surge o movimento Por Uma Educação do Campo como forma de rompimento ao silenciamento e o descaso à educação escolar rural foi visto ao longo da consolidação da história da educação no Brasil.

Entre os temas reivindicados por este movimento, está uma educação voltada para as especificidades dos povos do campo, de modo que um novo projeto de sociedade seja possível a partir do atendimento das demandas, como uma educação de qualidade para os sujeitos do campo contando com infraestrutura bem como formação para professores (as) do campo.

Assim, pensar uma educação do campo em um país, como já mencionado, que historicamente tem na concentração de terra parte dos arranjos sociais, nos impulsiona para uma reflexão sobre a estrutura fundiária, passada, presente e delineia caminhos para o futuro, “tendo o chão da escola” como espaço mediador do diálogo desta natureza. E diante da pandemia de COVID 19, quando as assimetrias sociais ganharam proporções que ampliaram ainda mais as desigualdades, também, diante da questão agrária, debater e dialogar sobre é mais que necessário, é urgente.

Ao tratar sobre a questão agrária, Martins (1994, p. 12-13) considera que está “engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer”. Deste modo, conhecê-la de forma a problematizar no “chão da sala de aula” é indispensável. E a partir deste quadro, pretendo esboçar a perspectiva dos capítulos que comporão es dissertação, produto deste mestrado.

No primeiro capítulo, “Educação do Campo e Extensão no Âmbito das Instituições de Ensino Superior” apresentamos o percurso histórico que a Educação

do Campo foi se consolidando ao longo dos últimos 20 anos, de forma a contrapor ao modelo de educação que exclui uma diversidade de sujeitos que vivem no campo e estão alijados do direito a educação. Neste capítulo também é apresentada extensão, o histórico da sua relevância para ações junto a educação de ensino superior no Brasil e suas implicações; e a organização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano quanto as ações de extensão.

No segundo capítulo, intitulado “Questão Agrária e Agroecologia: Tema Gerador na Educação do Campo” procuramos apresentar reflexões sobre a questão agrária, a agroecologia e as práticas sociais dentro da concepção de educação do campo e suas implicações. No terceiro capítulo, “NEQA – IF Baiano/CNPq: projeto formativo através da extensão” buscamos apresentar a trajetória do NEQA – IF Baiano/CNPq, Campus Santa Inês e analisa uma das atividade de extensão em meio a pandemia de COVID 19.

O quarto capítulo e último capítulo, apresenta o objetivo de descrever sobre formação de professores associadas as atividades desenvolvidas no Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo, desenvolvido pelo NEQA – IF Baiano/CNPq, Campus Santa Inês.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E EXTENSÃO NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, vamos apresentar o processo histórico em quem foi forjada a Educação do Campo e a forma como as ações de extensão foram experienciando junto a educação de ensino superior.

O acesso aos espaços de produção de conhecimento se deu, desde as primeiras décadas do século XX na história recente da educação do Brasil, de forma prioritária a serviço da burguesia como forma de controle social. Para tanto, Suchodolski (2010, p. 60) aponta que “A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento de hierarquia social burguesa moderna. [...], o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se ao transformar o ensino num instrumento supostamente eficaz da renovação social”.

A classe trabalhadora historicamente é excluída do acesso a direitos básicos como, saúde, educação, terra e educação, e as conquistas existentes sempre se deram por meio de processos de disputa. A educação voltada para a classe trabalhadora do campo se deu com aponta a professora Caldart (2009, p. 39) que o nascimento da Educação do campo surgiu “como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” Partindo de uma demanda levada para dentro das universidades pelos movimentos sociais e sindicais como alternativa de reparação às ausências de direitos vivenciados pelos povos do campo.

Devido a exclusão educacional dos povos do campo, acaba sendo colocada como pauta relevante, a partir do final da década de 1990 por meio do movimentos populares de luta em busca de modificar a exclusão e os silenciamentos existentes. Tais ações eram amparadas na necessidade da implementação de políticas públicas que levassem em consideração o repertório de vida dos povos do campo, as trajetórias, os contextos e saberes, tendo um modelo exclusivo de educação.

E impulsionado pela necessidade de rompimento do modelo de educação burguesa, como já apontado como excludente, surge como demanda do grupo responsável pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, a Educação do Campo a busca por uma nova modalidade de educação, sendo gestada a partir de uma demanda social que como aponta Santos (2015, p.42)

[...] Educação do Campo também é uma tática de luta pela reforma agrária, pois sua meta é territorializar no currículo da escola burguesa

para propor outro tipo de educação e de ensino para a classe trabalhadora, sobretudo para a classe dos camponeses. Um ensino que proporcione ao aluno da classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade com formação política e consciência de classe. A implementação dessa perspectiva de educação, assim, rebate na formação dos professores.

Idealizar uma “territorialização” no currículo da escola burguesa com um pensamento que aponte uma outra perspectiva de educação, voltada a classe trabalhadora, é propor um ensino que contraponha a um modelo de educação que sempre esteve voltada a negação da existência dos povos do campo.

O processo histórico de expropriação que passaram/passam os povos do campo, promoveu/promove uma exclusão a tantas políticas voltadas ao acesso à educação, saúde, assistência social, terra e tantos outros. Quando analisamos a estrutura que consolida a concentração fundiária, é perceptível notar ao alto nível de concentração de terra no Brasil. Para tanto, utiliza-se para explicitar a desigualdade fundiária existente no território brasileiro o Índice de Gini¹, cuja classificação se dá a partir do grau de concentração referente a posse da terra sendo considerada conforme Quadro 1.

Quadro 1: Índice de Gini quanto a classificação

Índice de Gini	Classificação de acordo com a concentração
0,000 a 0,100	Nula.
0.101 a 0,250	De nula a fraca.
0:251 a 0,500	De fraca a média.
0.501 a 0,700	De média a forte.
0,701 a 0,900	De forte a muito forte.
0,901 a 1,000.	De muito forte a absoluto

Fonte: Câmara (1949)

Elaboração: Angela Andrade Calhau.

Ao analisar os dados de concentração da posse da terra no Brasil de acordo com o Índice de Gini, na série histórica de entre os anos de 1967 e 2017 (Quadro 2),

¹ Criado pelo matemático italiano Conrado Gini, também conhecido como Coeficiente de Gini, é um instrumento estatístico que avalia a concentração de renda, no qual estes valores variam de 0,0 a 1,0. Sendo que quanto mais próximo de 1,0 os resultados apontam para maior concentração, enquanto mais quanto mais se aproxima de zero, menor é o grau de concentração. (GERMANI, 2010)

comprova-se que o nível de desigualdade fundiária no território brasileiro segue apresentando muita concentração sendo considerada de acordo com a classificação de Câmara (1949) como forte a muito forte ampliando ainda mais as desigualdades e com indicativo de ascensão como aponta Kuhn (2015, p.67), “ainda segue uma trajetória crescente no país.”.

Quadro 2 – Brasil: Índice de Gini (1967-2017)

Período	Índice de Gini
1967	0,836
1972	0,837
1978	0,854
1992	0,831
1998	0,843
1999	0,847
2000	0,802
2006	0,858
2017	0,867

Fonte: Lima (2017); IBGE (2020).

Elaboração: Angela Andrade Calhau.

Diante da série histórica apresentada, é o retrato do que Caldart (2000, p.22) descreve como uma marca histórica deixada pelo “parente da escravidão”, o latifúndio impede que

(...) a terra, bem natural e carregado de uma simbólica quase mágica, deve estar nas mãos de quem deseja trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas, outro mal incompatível como o chamado ‘mundo moderno’ (ou pós-moderno) de que as elites brasileiras lutam para fazer parte a qualquer custo.

A estrutura agrária brasileira impressa desde o início do desenvolvimento do que chamamos de civilização brasileira, têm como base uma estrutura fundiária extremamente concentrada, ou seja, a posse de terras nas mãos de poucos latifúndios.

A histórica apropriação privada das terras, a expropriação e a consolidação de uma agropecuária baseada no tripé latifúndio-monocultura-exploração do trabalho deve ser vista como fundante na sociedade brasileira. Esta e outras são dimensões a

serem compreendidas a quem quer se debruçar a compreender as relações socioterritoriais no/do campo brasileiro. (SANTOS, T. 2017, p. 58)

No curso da história da expansão do modo de produção capitalista no campo brasileiro, a propriedade privada demarca uma nova configuração que potencializa a acumulação de capital, a desigualdade e a pobreza no campo. Kuhn (2015, p. 67) em seus estudos e análise enfatiza que a “concentração de terras não apenas é elevada como ela ainda segue uma trajetória crescente no país” ao analisar o Índice de Gini desde sua primeira medição. Ou seja, analisando Índice de Gini entre 1967 até 2017, como aponta o Quadro 01, a sequência ano a ano comprova o quanto terra é um bom investimento quanto a reserva de capital.

1.1 Educação do Campo uma história de lutas e (re)xistências

Os povos do campo, no imaginário social brasileiro, no decurso da história do Brasil sempre estão associados como sujeitos desprovidos de “civilidade”, inadaptable, pobres e com impossibilidade de mudança de realidade “estereotipado pela ideologia dominante” Reforçando a ideia que para a lida para a na terra não é necessário ter acesso “às letras e aos números”, sendo o acesso à educação desnecessário a estes. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 31).

Importante destacar que todas as vezes que usar nesta pesquisa o termo povos do campo, me referirei a agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, pequenos proprietários ou colonos ou sitiante buscando chamar atenção para a diversidade existente no campo.

Com a consolidação de ações dos movimentos populares de luta, a concepção de Educação do Campo vem sendo forjada ao longo dos últimos vinte anos em meio ao movimento de lutas nos quais os(as) trabalhadores(as) do campo constroem um modelo de educação como direito de todos. Ao me referir a movimentos populares de luta, ressalto os coletivos que se articulam em busca de uma causa em comum, neste caso, destaco o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os Sindicalistas

quando tratamos da trajetória para consolidação do Movimento pela Educação do Campo. Assim, vale destacar

[...] luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. 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 à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2011, p. 149)

Tal mudança surge a partir da inexistência de uma educação no/do campo, que contasse com uma estrutura a partir da concepção de educação adequada aos sujeitos que nela vivem. De início os projetos de “educação rural” surgem a favor ao capitalismo agrário. Definimos a Educação rural como a oferta de “conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples” (RIBEIRO, 2012, p. 293). Ou seja, um modelo de educação que não considera as especificidades dos povos do campo. Por sua vez, a educação rural “entende o campo como cenário/base física onde se dão os processos educativos, vincula-se ao Paradigma do Capitalismo Agrário e aos processos funcionais ao capitalismo.” (KUHN, 2015, p.44). Por outro lado, o Movimento pela Educação do Campo defende o paradigma da questão agrária

[...] parte das lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta é contra o capitalismo e a perspectiva de construção de outra sociedade. [...] Em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo” (FERNANDES, 2013, p. 199)

Historicamente, a expropriação dos povos do campo esteve presente não apenas no que diz respeito aos bens materiais, a desvalorização e a negação da concretude da vida associadas a suas identidades, mas sempre esteve associada à negligência de direitos. Desta forma é indispensável

fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. Essas ações podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca-tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido. (Grifo da autora) (SANTOS, R. 2017, p. 212)

O Jeca Tatu personagem do escritor brasileiro Monteiro Lobato que vive no campo em situação de extrema pobreza e que em constantes episódios têm sua vida atravessada por problemas cotidianos sofridos pelos povos do campo servindo como uma caricatura do atraso e da pobreza que o campo representava.

Entretanto, o campo para o Movimento de luta pela Educação do Campo “constitui-se como ruptura com este processo histórico.” (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 224). Para Roseli Salete Caldart “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” Ou seja, uma crítica à negação do direito ao acesso à educação ao longo da história que foi negligenciada pelos povos do campo. Sobretudo, nasce de uma práxis por meio de “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça.” (CALDART, 2009, p.39)

Visto que, a busca por uma Educação do Campo não é por uma educação simplista ou compensatória, pelo contrário

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo de ser educação, no sentido de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.23)

Decorrente disto, tem-se uma proposta de educação que luta pelo acesso dos povos do campo a uma educação pensada pela/para a classe trabalhadora, sendo dever do Estado formular com políticas que garanta de forma integral o acesso dos sujeitos do campo à escolarização formal de maneira que atenda a uma demanda histórica e que coloca a Educação em constante campo de disputa.

É preciso compreender como se deu o processo de consolidação da Educação do Campo e como se configura a trajetória de uma educação pensada a partir da necessidade de sobrevivência social de pessoas simples na busca coletiva. Deste modo, o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido na cidade de Brasília, sediado pela Universidade de Brasília (UnB), é considerado como o primeiro marco histórico do Movimento de Educação do Campo no Brasil em julho de 1997. Sendo consolidado com o “Manifesto das Educadoras e

Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” considerado como certidão de nascimento de um projeto de educação vinculado ao modo de vida dos povos do campo. (CALDART, 2011)

Originado da expressão “Educação Básica do Campo” utilizada em meio a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia-GO em julho de 1998, e quatro ano mais tarde, em dezembro de 2002, a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília que é denominada como Educação do Campo.

Desenvolvido em áreas de reforma agrária e com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que é uma política pública para a Educação do Campo implementada no país desde 1998 através do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) que surge como fruto do “enfrentamento do analfabetismo nos assentamentos rurais.” (INCRA, 2004, p. 8) a partir da luta dos movimentos sociais do campo.

Em 2004, a II Conferência Nacional é materializada através do protagonismo dos movimentos populares de luta e dos diferentes sujeitos que compõem o campo em uma inspiradora dinâmica social (CALDART, 2011). Dinâmica esta que conceberam uma educação que

[...] projete movimento, relações, transformações... Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo (CALDART, 2011, p.156)

Para tanto, ao Estado coube garantir por meio de políticas públicas na implantação da Educação do Campo a época. E institucionalizado por meio do Decreto nº 7326/2010 o PRONERA surge como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo, demanda dos movimentos sociais de luta pela terra

e educação do campo. (BRASIL, 2010a) Sendo uma oportunidade de oferecimento de uma educação que legitime e fortaleça a identidade e o território camponês, sendo uma política de educação voltada para os jovens e adultos moradores de assentamentos.

A Política Nacional de Educação do Campo, concebida pelo Decreto nº 7.352/2010, é um ganho para os sujeitos do campo, ele dispõe sobre a política de educação do campo. A proposta da Educação do Campo se debruça na compreensão da realidade a partir/junto dos povos do campo, que vivem e sentem as múltiplas expressões da questão agrária. Expressões estas que estão materializadas em situações cotidianas, com a apropriação privada da natureza e as mais violentas formas de expropriá-los.

Também, ainda em 2010 a Educação do campo é incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica através da Resolução nº. 4 de 13 de julho de 2010, que no Art. 35 (BRASIL, 2010b) enfatiza que

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

Também a identidade da escola do campo é definida pela referida resolução, sendo “definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” Também sobre as formas de organização e metodologias é enfatizada a importância de acolher realidade do campo dando destaque a pedagogia da terra em busca da “aprendizado e pela formação do estudante.” (BRASIL, 2010b)

Em 2013, através da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, é instituído o Programa Nacional de Educação do Campo, que tem o objetivo de instituir “um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo” destinando-se

(...) à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2013)

Outro marco importante para sobre o histórico da existência das escolas do campo, está relacionado a Lei 12.960 de 27 de março de 2014 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sendo regulamentados os critérios para o fechamento das escolas sendo necessário para tanto, é indispensável “constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.” (BRASIL, 2014) Ou seja, lei que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas, considerando a opinião da comunidade escolar e a Secretaria de Educação do estado cabe a justificativa da necessidade de encerramento das atividades da escola. Sendo indispensável a consulta de forma que evite transtornos à população.

Diante do exposto, é por intermédio de lutas protagonizadas pelos movimentos populares de luta, que a Educação do Campo segue em meio de diversas articulações, ao longo dos últimos 20 anos, ganhando corpo e passando por diversos problemas a serem superados.

1.2 Extensão: da constituição à institucionalização

No decorrer da história das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a extensão universitária como compreendemos hoje, percorreu longo caminho quanto a concepção e conceito, variando de movimento assistencialista a um movimento que destaca a interação das IES e a sociedade na atualidade. Entende-se a Extensão Universitária como

“(…) sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.28).

Ao tratar das experiências pioneiras da trajetória da extensão na história da educação brasileira, está se dá a partir da criação do Ensino Superior no início do

século XX nas ações da antiga Universidade de São Paulo com cursos de aperfeiçoamento (1911) e na prestação de serviço na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1920) respectivamente influenciada pela Inglaterra e pelos Estados Unidos. (FORPROEX, 2012)

Demarcada pelo Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, a concepção de Extensão Universitária é que a considera no “Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.” E no tendo no “Art. 109. A extensão universitária destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo.” (BRASIL, 1931)

Outro marco, se dá a partir da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que no Art. 20 garante que “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.” (BRASIL, 1968) Dez anos mais tarde, em 1978, com o Plano de Extensão Universitário que destacava

[...] a extensão universitária como sendo "a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento a organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação das demais funções, ou seja, o ensino e a pesquisa (BRASIL, 1979)

Condições que seriam base para que na Constituição Federal de 1988, no Art. 207 concebendo a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), bem como a Lei de Diretrizes e Base de 1996, no Art. 43 considera no “VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996).

Também como base legal da extensão universitária no Brasil, é importante destacar o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), que fundamenta a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) pensada a partir do coletivo que

compõe o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX).

Fórum Nacional de Pós-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX)

No que refere as normatizações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais), a extensão articulada com o ensino e a pesquisa cumpre um dos princípios das instituições de educação profissional, sobretudo na formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2008).

As reformas de base para educação, no período da Ditadura Militar (1964-1985), tiveram iniciativas importantes, como a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária, em 1966, e o Projeto Rondon (1967), ambos de subordinação de segurança nacional, mas que tratam de experiências importantes junto a comunidades rurais. (FORPROEX, 2012)

A outra iniciativa, se deu a partir da Lei Básica da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixou as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” apresentando uma solução temporária a formação em nível superior discutidas no início do século XX. Assim,

(...) esta lei delineou algumas das condições relativas aos docentes, indispensáveis à sua concretização tais que a valorização de títulos no recrutamento e promoção na carreira (Art. 32, § 2º), regime de tempo integral e dedicação exclusiva (Art. 34) e política de aperfeiçoamento (Art. 35). A implementação paulatina de tais condições nas universidades federais, associada a uma política de apoio ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, fez com que a pleiteada vinculação entre formação superior e problemas do país produzisse não somente o alargamento e aprofundamento do conhecimento a respeito dos problemas nacionais, mas também de formas de neles interferir. Vale lembrar que quase 90% da produção científica brasileira provém de universidades públicas, dentre as quais as universidades federais têm lugar importante. (WEBER, 2009, p.128-129)

Além disso, a Lei Básica da Reforma Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, trata no Artigo 40 que as instituições de ensino superior “a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das

condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968). Garantindo através que é indicado no Artigo 20 que “cursos e serviços especiais” deverão ser estendidos à comunidade, serviços estes com fortes características assistencialistas como as demais iniciativas até então. (BRASIL, 1968). Estes instrumentos colaboraram para a institucionalização da extensão nas universidades brasileiras.

Deste modo, o Ministério da Educação através de uma Coordenação de Atividades de Extensão, passa “a assumir uma posição de articulação geral das experiências desenvolvidas no campo da extensão, definindo políticas e estabelecendo em 1975, um Plano de Trabalho da Extensão Universitária.” (ROCHA, 1995, p. 06)

Assegurada à comunidade acadêmica, a extensão é uma via de mão dupla, sendo a oportunidade de elaboração de práxis de um conhecimento acadêmico na sociedade possibilitando um espaço de interação de troca de saberes acadêmicos e populares. Tais reflexões, que concebem as normatizações posteriormente apresentadas, são fruto do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras na Universidade de Brasília (UnB) em 04 e 05 de novembro de 1987, com a participação de 33 universidades públicas brasileiras que debateram sobre as práticas de extensão universitária (FORPROEX, 1987).

A consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é assegurado na Constituição Federal de 1988 que dispõe no Artigo 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Visto a obrigatoriedade a todas as instituições de ensino superior públicas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394/96 aponta sobre a necessidade de VII “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.” (BRASIL, 1996)

Obrigatoriedade esta que é reiterada pelo FORPROEX que em um dos princípios da Extensão Universitária Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social. (FORPROEX, 2012)

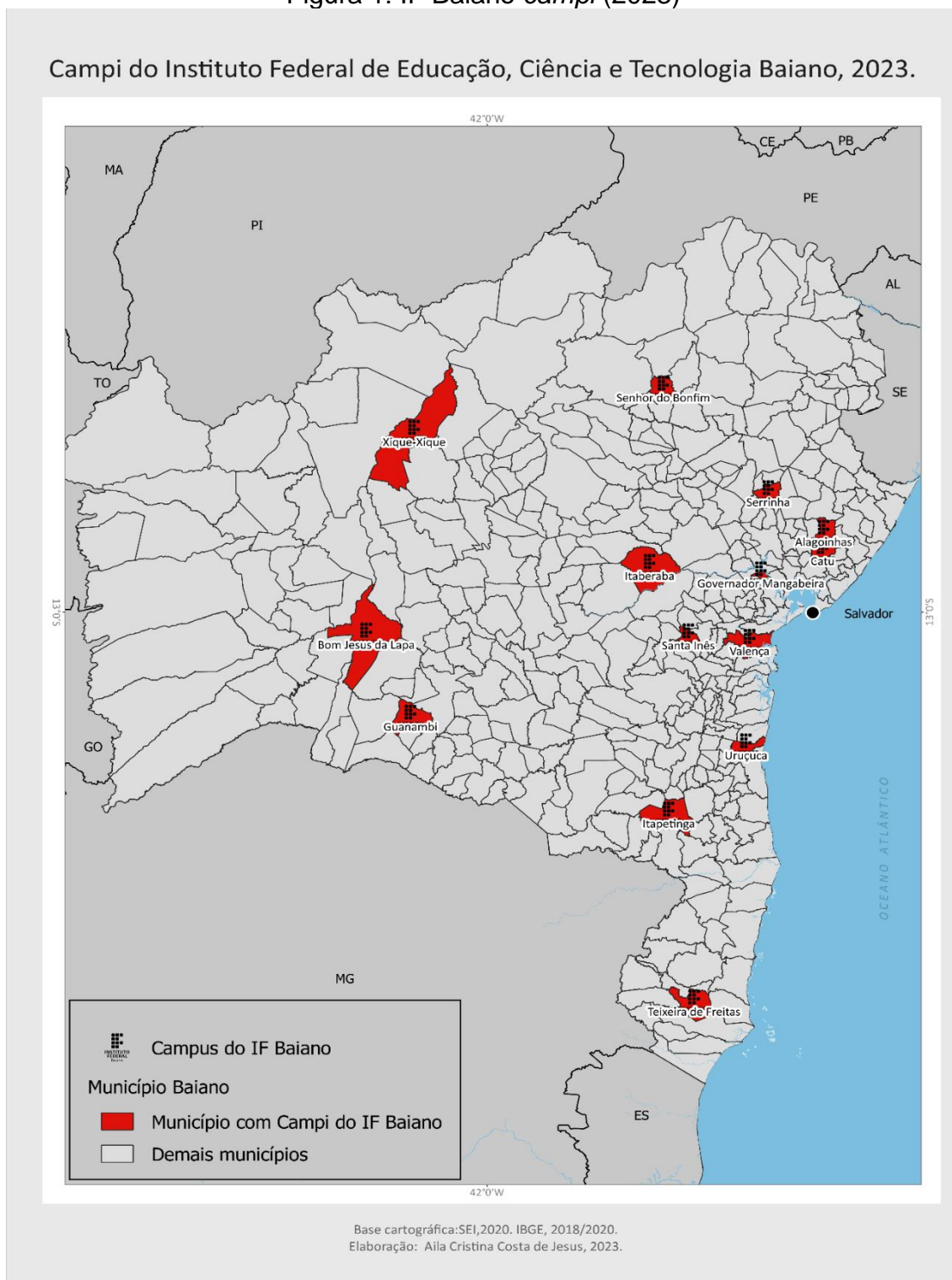
No capítulo mais recente da história da Educação brasileira, em 2018, um novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil previsto na Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. A partir desta resolução as instituições de ensino superior públicas, privadas ou comunitárias precisariam se adequar às normativas estabelecidas por esta Resolução até a primeira quinzena de 2021 (BRASIL, 2018).

Se tratando do Instituto Federal Baiano, a regulamentação das atividades de extensão tem em sua estrutura organizacional e funcional junto a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e as Coordenações de Extensão dos campi do Instituto. A PROEX cabe propor, planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as políticas e bem como as atividades de extensão em constante articulação com o ensino e a pesquisa, no âmbito do Instituto Federal Baiano.

E é através desta que ações de extensão são fomentadas tanto na Reitoria, em Salvador, bem como nos Campi: Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Serrinha, Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique. (Figura 01)

Figura 1: IF Baiano *campi* (2023)

Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2023.



Fonte: SEI, 202, IBGE, 2018/2020

Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2023.

É válido destacar que o IF Baiano oferta Extensão Profissional, Científica e Tecnológica e esta é definida da seguinte forma

[...] processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico, que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando ao desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional. (BRASIL/IF BAIANO/PDI, 2015, p. 74)

Deste modo, as atividades desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal Baiano, segue buscando potencializar as práticas extensionistas através da maior aproximação e fortalecimento da relação entre o Instituto Federal Baiano e comunidade.

A Resolução 46, de 29 de julho de 2019 normatiza as atividades da Pró-Reitoria de Extensão, e no Artigo 1º, aponta que a extensão

[...] vislumbra a necessidade de ação relacional e de diálogo com a sociedade, enfatizando demandas sociais, compactuando com um modelo inclusivo, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam compartilhar do desenvolvimento científico e tecnológico, para cumprimento de seu papel social. (BRASIL, 2019)

As atividades de extensão do IF Baiano devem estar “indissociáveis das atividades de ensino e pesquisa” com institui a Carta Magna de 1988 (Art. 207 CFB e o Art. 43, inciso VII da LDB nº 9.394/96). E as ações de extensão no âmbito do IF Baiano perpassam nas modalidades: Projeto de Extensão, Programa de Extensão, Eventos de Extensão e Curso de Extensão, subdividindo-se em Cursos Livres de Extensão, Formação Inicial, Formação Continuada, como aponta o Cap. III, que trata das Modalidades das ações de extensão da Resolução 46, de 29/07/2019 no Regulamento das Atividades de Extensão do IF Baiano. (BRASIL, 2019)

Dentre os cursos ofertados pelo IF Baiano, os cursos de licenciatura segue em constante a melhoria quanto a qualidade da formação inicial dos futuros docentes. Também se tratando da Formação Continuada para profissionais que já estão ou desejam atuar na educação básica. Se tratando dos licenciando, em meio as diversas modalidades é possível a imersão, por exemplo, do licenciando na escola básica, a fim de criar espaços fecundos na construção de metodologias e ferramentas didáticas que contribuam para a construção do conhecimento científico contextualizado ao mundo vivido no “chão” da escola básica.

3. QUESTÃO AGRÁRIA E AGROECOLOGIA: TEMA GERADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é apresentar reflexões sobre a questão agrária, a agroecologia e as práticas sociais dentro da concepção de educação do campo.

3.1 Questão agrária no Brasil: breve histórico da luta pela terra

A atual configuração do território brasileiro se dá devido ao desenvolvimento das atividades baseada no modelo agroexportador, bem como pela herança colonial à introdução de empresas rurais, que emergiram após a modernização agrícola. O longo histórico, marcado pelas desigualdades de acesso à terra, a estrutura fundiária brasileira, é expressa pela grande concentração de terras. Concentração esta que é caracterizada pelo agravamento do quadro socioeconômico que perpassa pelas terras ociosas e improdutivas, a propriedades rurais, muito pequenas, que inviabilizam a produção, bem como impulsionam o êxodo rural devido ao avanço tecnológico e os conflitos sociais gerados no campo.

Os estudos dos problemas que emergem a partir da concentração fundiária, associadas com as injustiças no campo, confunde ao entendimento do que é a questão agrária, que por vezes é confundida com a reforma agrária. Sendo a questão agrária “a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território.” (STEDILE, 2012, p. 17) que difere da Reforma agrária, que é uma política pública quanto à propriedade da terra.

Também, para Silva (2001) a questão agrária se caracteriza pelas transformações que acontecem nas relações de produção, refletindo acerca de como se produz e de que forma produz, associando “a maneira como se organiza o trabalho e a produção, bem como o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais; a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc.” (SILVA, 2001, p.11)

A luta pela terra no Brasil é marcada por diversos episódios de violência que historicamente demarca concentração fundiária, ampliando o acirramento das desigualdades sociais. O modelo colonial se caracterizou pelo surgimento da grande propriedade (latifúndios), a produção através da monocultura para a economia exportação e a mão de obra escrava.

Deste modo era garantida relevância econômica da colônia, que esteve disposta a produzir de acordo com os interesses da metrópole, partindo de produtos para abastecimento do mercado europeu, com destaque para o pau-brasil, açúcar, ouro e café. Enquanto a produção agropecuária para abastecimento da população, era realizada a partir de negociação que não tirasse de evidência uma produção das grandes lavouras, ou seja, apenas era permitido a produção de produtos alimentícios de forma intercalada com o cultivo principal ou em áreas destinadas especialmente para este fim. Esta produção não tinha excedentes a fim de “não desperdiçar as nobres terras com produtos tão comuns” (GERMANI, 2006, p. 129)

A apropriação privada da natureza, legalizada a partir de 1850, com a Lei de Terras, faz das terras um produto restrito a aqueles que conseguissem comprá-las, a tornando “objeto de comércio e especulação” (GERMANI, 2006, p.137), um gerador de lucro que demarcou a estrutura fundiária. Ou seja, ela foi

(...) solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava prestes a ser abolido. (MIRALHA, 2012, p. 153)

Assim, a Lei de Terras valida o surgimento da

[...] questão agrária quando a propriedade da terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário de terra. Ela se torna instrumento da criação artificial de um exército de reserva, necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e a acumulação. A questão agrária foi surgindo, foi ganhando visibilidade, à medida que escasseavam as alternativas de reinclusão dos expulsos da terra. (MARTINS, 1997, p. 12)

Este período coincide com o declínio do regime escravocrata, que é justificado pelo interesse da Inglaterra em ter consumidores dos produtos manufaturados, já que esta foi a pioneira no processo industrial por volta do século XIX. (SILVA, 2001, p. 27). Assim, a Lei de Terras demarca a decadência do sistema latifundiário-escravista se dá “quando a mão-de-obra se torna formalmente livre, todas as terras têm que ser escravizadas pelo regime de propriedade privada. Quer dizer, se houvesse homem ‘livre’ com terra ‘livre’, ninguém iria ser trabalhador dos latifúndios” (SILVA, 2001, p.28)

Silva (2001, p. 27) denomina o período que segue da proibição do tráfico e da lei de Terras até a abolição (1850-1888) como o período da “decadência do sistema latifundiário-escravagista”. Isto é, a partir de 1888, se consolidou com a inserção de pequenas indústrias no Brasil (louça, fiação, tecelagem etc.) fortalecendo e consolidando o processo de urbanização, provocando alterações na produção agrícola. Ou seja,

Além da produção de alimentos, os pequenos agricultores têm também agora a possibilidade de produzir matérias-primas para as indústrias nascentes (como, por exemplo, o algodão, o tabaco etc.), uma vez que o latifúndio continua a monopolizar a produção destinada à exportação – o café. (SILVA, 2001, p. 29)

Agora, com a terra “cativa”, a “terra já não estava livre” para ser ocupada, como no regime anterior, mas estava livre para ser transformada em mercadoria e ser adquirida pelos que tivessem condições para isso; por fim, estava “livre” para gerar a renda capitalista da terra. Com a crise do trabalho escravo, têm-se a possibilidade de abertura de um fluxo de imigração estrangeira, uma vez que estivessem disponíveis as necessidades do capital, isto é, possibilitando a estes a entregar sua força de trabalho nas fazendas. (GERMANI, 2006, p. 135)

Também, de acordo com Germani (2006, p. 136), foi partir da Lei de Terras, uma política de criação de núcleos de colonização, foi instalada, principalmente de imigrantes estrangeiros, destinados a pequenos proprietários que estivessem dispostos a produção de gêneros alimentícios para o mercado interno e ali se institui a partir “dos núcleos de colonização do imigrante europeu, que a pequena propriedade se concretiza na história do país como instituição consolidada”

Após o golpe militar de 1889, o regime político brasileiro é alterado, de uma Monarquia para uma República Federativa, com a aprovação da Primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, um importante papel político é dado aos Estados. Seguindo ao Estado a plenitude diante da propriedade da terra, entretanto, a estes ficou a responsabilidade das terras devolutas, ou seja, as terras remanescentes de sesmarias que não foram colonizadas. E a União fica a responsabilidade do território que delimita “as fronteiras, às fortificações, às construções militares e as vias ferroviárias federais.” (GERMANI, 2006, p. 137)

Germani (2006, p. 137) ainda aponta que a cada estado ficou a responsabilidade de desenvolver sua política de concessões de terras, “legislando

segundo a sua conveniência no que se refere à destinação das terras devolutas, revalidação das sesmarias e legitimação das ocupações.” E a partir de então, diversas lutas envolvendo camponeses foram registradas e “se estende até nossos dias.”

3.2 Agroecologia no trabalho docente

De modo geral, as condições naturais (clima e solo) no Brasil possibilitam o desenvolvimento das atividades agrícolas. Cada vez mais, a agricultura de precisão e biotecnologia, empregados pelos capitais nacionais e estrangeiro, garante o crescimento ascendente nas exportações brasileiras, fazendo-o líder mundial na produção exportação de diversos produtos agropecuários, a exemplo de: soja, açúcar, carne de frango, farelo de soja, carne bovina, celulose e café em grão. A modernização do campo evidenciou a expropriação dos povos do campo com real ameaça à reprodução social.

Na contramão de práticas agrícolas, baseada na concentração fundiária e expropriação dos povos do campo, a agroecologia, segue sendo utilizada como ferramenta de luta e resistência emergindo a partir de práticas cotidianas que possibilitam a interação entre a teoria e a prática, que vão contra o modelo hegemônico de produção. Segundo Altieri (2012, p. 105), a

Agroecologia vai mais além do uso de práticas alternativas e do desenvolvimento de agroecossistemas com baixa dependência de agroquímicos e de aportes externos de energia. A proposta ecológica e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiem a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos.

Ainda, seguindo os escritos de Miguel Altieri, observa-se que, ao modo que compreendemos a agroecologia

como um método, um processo de produção agrícola - animal e vegetal - que resgata os saberes que a “revolução verde” destruiu ou escondeu, incorporando-lhe os extraordinários processos científicos e tecnológicos dos últimos 50 anos, configurando um corpo de doutrina que viabiliza a produção de alimentos e produtos limpos, sem venenos, tanto de origem vegetal como animal, e, o que é fundamental, básico, indispensável, em **qualquer escala**. É, pois, uma tecnologia capaz de confrontar o agronegócio, em qualquer escala. (ALTIERI, 2014, p.36)

Por meio da agroecologia é possível uma produção em “qualquer escala”, ou seja, se utilizada como modo de produção contrapõe ao que é propagado, que para a produção em larga escala só é possível em meio a avanços científicos, inovações tecnológicas e ao uso massivo de agrotóxicos como única alternativa de produção de alimentos. Isto é, a agroecologia

[...] dispõe dos conhecimentos para superar a monocultura e a quebra da biodiversidade, consequências inexoráveis do agronegócio. Assim como se pôde, através dela, resgatar a cidadania dos pequenos, pode-se, também, produzir alimentos limpos na escala que a humanidade demanda, naturalmente, com outros métodos, onde a proteção à biodiversidade é axiomática. (ALTIERI, 2014, p.37)

Contrapondo do atual modelo de produção, é preciso uma desconstrução do saber dominante e utilizar novas alternativas baseadas em tecnologias limpas, respeitando os recursos naturais, que seja ecologicamente correto e socialmente justo. A agroecologia se apresenta como

[...] forma de conhecer e de ser capaz de construir novos processos de produção que questiona a lógica consumista do capitalismo, pois a Agroecologia coloca a dimensão ecológica da vida no âmbito das famílias, nas suas relações internas e do seu fazer agrícola, sendo uma forma de reconstruir ecologicamente a agricultura e as relações sociais. (RIBEIRO, *et al.*, 2017)

Tendo com sua base epistemológica e sua metodologia definida, a partir da interação interespecies, práticas dinâmicas tanto de adubação orgânica, o manejo da matéria orgânica, a sucessão de culturas. Deste modo, ações importantes de movimento a uma agricultura alternativa, no Brasil vem sendo implementadas na primeira década após a revolução verde (a partir de 1980) na busca de compreender a agroecologia em contraponto à agricultura convencional.

O movimento de contestação ao modelo de produção surge como uma estratégia que associada com as bandeiras de luta que a partir dos anos 1990 fortalece os movimentos sociais populares do campo, auxiliando na ampliação da produção agroecológica, tanto quanto a agricultura familiar camponesa, quanto no que se refere aos assentamentos de reforma agrária.

Desde então, a denúncia contra os agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e do ambiente tem sido pauta de grupos sociais que ao longo dos anos se articulam para a disseminação da agroecologia, mesmo sendo propagado o quanto o modelo agroquímico impacta.

Assim, ao analisarmos a importância da inserção de reflexões desta natureza no que tange as escolas do campo, implica dizer que como um dos princípios da Educação do campo está relacionado ao cuidado e preocupação com o meio ambiente, tendo o ser humano como parte integrante dele, a agroecologia que também dialoga com a necessidade de uma nova visão diante de agrossistemas, o trabalho docente tem um papel fundamental.

A escola do campo tem um papel fundamental na vida dos povos do campo, é importante que seja espaço de diálogo e de reflexões que estejam para além de conteúdos que academicamente obrigatórios, que no “chão” da sala de aula seja possível analisar o conteúdo a partir das vivências e do modo de vida dos estudantes. Com profissionais que tenham qualificação para que aborde questões a ponto de provocar reflexões sobre a importância da permanência deles e das famílias no campo.

Deste modo, o papel do trabalho docente é indispensável, quando tratamos sobre agroecologia, uma vez que este em sua prática consegue mediar assuntos e tenha

uma prática educativa baseada em metodologias participativas que permitam a reconstrução histórica das trajetórias de vida e dos modos de produção, de resistência e de reprodução, assim como o desvendamento das relações das comunidades com o seu meio ambiente. Tais metodologias devem ajudar na identificação e compreensão, individual e coletiva, dos sucessos e insucessos dos estilos de agricultura praticados, assim como a identificação e análise dos impactos positivos e negativos do modelo dominante sobre a comunidade e o seu entorno. (CAPORAL, COSTABEBER, PAULS 2006, p. 66)

Podendo estas metodologias colaborar para uma análise referente aos danos que o estilo de agricultura dominante influi no cotidiano dos povos do campo e incentive para um modelo que utilize recursos disponíveis, sem impacto e sem custo, de forma a aproveitar colaborar para uma conduta sustentável. E ao docente cabe

compreender que a “educação e comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p.69)

3.3 Questão agrária e Agroecologia: desafio de um processo coletivo na educação do campo

Pensar em um processo de aprendizagem no contexto das escolas do campo, requer uma reflexão com relação a análise da leitura da realidade, numa perspectiva vinculada à transformação da realidade. Forjada a partir do tensionamento dos movimento populares do campo, desde as primeiras décadas do século XXI, a Educação do Campo, como já abordado anteriormente, deve ser responsabilidade da classe trabalhadora, uma vez que a esta cabe a participação dos processos de organização escolar, garantindo que seja contemplada a elaboração de instrumentos importantes como o currículo e o Projeto Político Pedagógico com base numa concepção contra hegemônica.

A educação e a escola pensada a partir da perspectiva da classe trabalhadora, possibilita uma maneira de organização própria, a exemplo do currículo contendo intenções educativas e se organiza “apresentando a sua fundamentação teórica, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano, sugestões metodológicas, critérios de avaliação.” Estando tudo entrelaçado em meio a relação professor(a) aluno(a). (RIBEIRO, et al (2017, p. 31)

Ainda, Ribeiro, *et al* (2017, p. 31) chama a atenção ao que

[...] podemos chamar de currículo oculto (atitudes e valores reforçados por rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os educandos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos educadores e nos materiais didáticos).

Nessa perspectiva, o compromisso de uma escola para classe trabalhadora deve atender suas perspectivas e por meio da interação social contribuir para a construção de uma identidade intrínseca às suas especificidades. Formalmente no currículo deve ser disposto as intencionalidades de forma que os conteúdos sejam vistos de acordo com as intenções que circundam os objetivos enquanto grupo, ou

seja, a forma como o currículo se configura, dialogando com as intencionalidades/ objetivos da comunidade escolar atendendo às especificidades dela.

No chão da sala de aula, sobretudo nas escolas do campo, quando se busca uma escola emancipadora o coletivo de educadores deve pensar uma nova organização curricular, perpassa em pensar a formação de professores(as), as vivências comunitárias e práticas escolares, além na elaboração de materiais didáticos. Deste modo, a análise da teoria e prática é indispensável, uma vez que se deve pensar em um currículo flexível e que dê conta de responder às realidades mais diversas a partir da pesquisa como atividade central. (RIBEIRO, *et al.*, 2017).

A construção de um currículo que engloba a agroecologia a partir do que é sentido e percebido sobre o que entendemos sobre questão agrária. Compreender o currículo, sobretudo nas escolas do campo, estamos falando de uma estrutura pedagogicamente dinâmica, pensada por e para os sujeitos do campo com suas especificidades.

No bojo da dimensão da relevância da escola no projeto de Educação do campo, destaca que a professora Roseli Caldart (2011, p. 27), defende a escola “com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Para tanto é necessário refletir para o coletivo, a partir dos sujeitos, da escola, das realidades regionais e também dependendo da mobilidade da escola e do ciclo de vida de cada um (a).

3.2 Extensão e Educação do Campo na formação continuada de professores da educação básica do campo

No Brasil, a qualificação profissional para a docência é vista a partir das fragilidades que cursos sejam ofertados com baixa qualidade, resultado da implementação de políticas educacionais que se baliza nos ideais liberais, fundamentado na LDB nº 9.394/1996 sendo necessário em sua grande maioria atender as prerrogativas do mundo do trabalho e das demandas existentes do mercado. (MEDEIROS; PIRES, 2014)

Para tanto, a professora Bernardete Gatti (2010, p. 1358) confirma tal fragilidade ao afirmar que

a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centro de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Entretanto, há uma busca constante de uma formação que atenda a manutenção da qualidade do trabalho docente a fim da garantia da qualidade da educação. Entretanto, ao tratar da formação docente quando analisamos a formação das (os) professoras (es) que atuam em escolas do/no campo, tal análise carece da compreensão da complexidade e da necessidade de qualificação destes.

Para tanto Arroyo (2007, p. 158) corrobora pontuando sobre nosso sistema escolar que é urbano, considerando sempre

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural.

O constante incentivo a adaptações e ajustes do trato com os povos do campo acaba tendo como consequências “[...] marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade.” (ARROYO, 2007, p. 159)

As escolas do campo, por se tratar de uma exigência demandada pela sociedade, segundo o que afirma Arroyo (2007, p.161) a “formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos.” Tendo a formação de educadoras (es) de modo a “[...]”

entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo.” (ARROYO, 2007, p.163)

Se tratando da formação docente para a atuação nas escolas do campo, é indispensável que a (o) profissional, tenha como base a história dos povos do campo como objeto de pesquisa e de conhecimento através de representações sociais que auxilie na construção de uma formação plena que os (as) valorize.

Compreendendo as fragilidades demandadas com relação à formação docente destes profissionais, como modalidade de formação continuada, a extensão acaba possuindo um importante papel de contribuir para na prática profissional docente, significando uma forma eficiente de operacionalização do aprimoramento profissional. (BRASIL, 2007) Deste modo, a formação permanente quanto ao trabalho docente diante das atividades desenvolvidas por ações extensionistas, por assegurar um curso rápido, com uma abordagem específica e que visa suprir necessidades demandadas em espaços formativos é indispensável.

Dentre as vantagens do desenvolvimento de atividades extensionistas, a possibilidade de organização e socialização de temáticas que interessam determinado público, a partir de linguagem e das trocas de saberes, corrobora com o fortalecimento do compromisso social e político que instituições de ensino superior venham a ter com a comunidade.

4. NEQA – IF Baiano/CNPq: projeto formativo através da extensão

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a trajetória do NEQA – IF Baiano/CNPq, Campus Santa Inês e analisa uma atividade de extensão em meio a pandemia de COVID 19.

4.1 NEQA – IF Baiano: trajetória

O Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano ao longo dos mais de 10 anos, desenvolve atividades partindo do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Formalizado em junho de 2012, por meio do antigo cadastro conhecido como Núcleo de Extensão do IF Baiano *Campus* Santa Inês, em fevereiro de 2018, o NEQA foi registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Neste contexto, se optou por mudar sua denominação – Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – e manter a sigla – NEQA – por questão de identidade.

Tratando de identidade, o NEQA-IF Baiano/ CNPq, no que diz respeito de identidade visual, passou por alterações. Em 2017, foi elaborada a primeira logomarca quando o Grupo ainda era composto de poucos integrantes devido a pouca demanda. Em 2021, há uma alteração na marca e de acordo com a configuração de expansão do coletivo no que se refere a diversidade de participantes e as temáticas estudadas também (Figura 2).

Figura 2: NEQA-IF Baiano/CNPq: Identidade visual (2017-2021)



Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2023
Fonte: Coordenação do NEQA-IF Baiano/ CNPq, 2023

Além do nome/sigla a identidade visual de um coletivo carrega uma representatividade que reflete para além do nome, transparece pelos símbolos, elementos e cores e os seus ideais e objetivos enquanto grupo. Na primeira imagem (2017), a cor vermelha e o aspecto delineado de respingos com aspectos de sangue, buscou-se apresentar através da imagem gerada demonstrar as lutas dos povos do campo. Já na segunda imagem (2021), como já mencionado, em uma fase mais recente buscou-se prezar pela diversidade nas cores, nos símbolos as formas que representam a luta, e os alimentos estudados e comida, compuseram a atual imagem utilizada na identidade visual do NEQA-IF Baiano/CNPq.

O objetivo do NEQA-IF Baiano/CNPq enquanto grupo de pesquisa é analisar o processo de (re)produção do espaço geográfico no campo, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades. As linhas de pesquisa o NEQA- IF Baiano/CNPq, tem estudado temáticas relacionadas a:

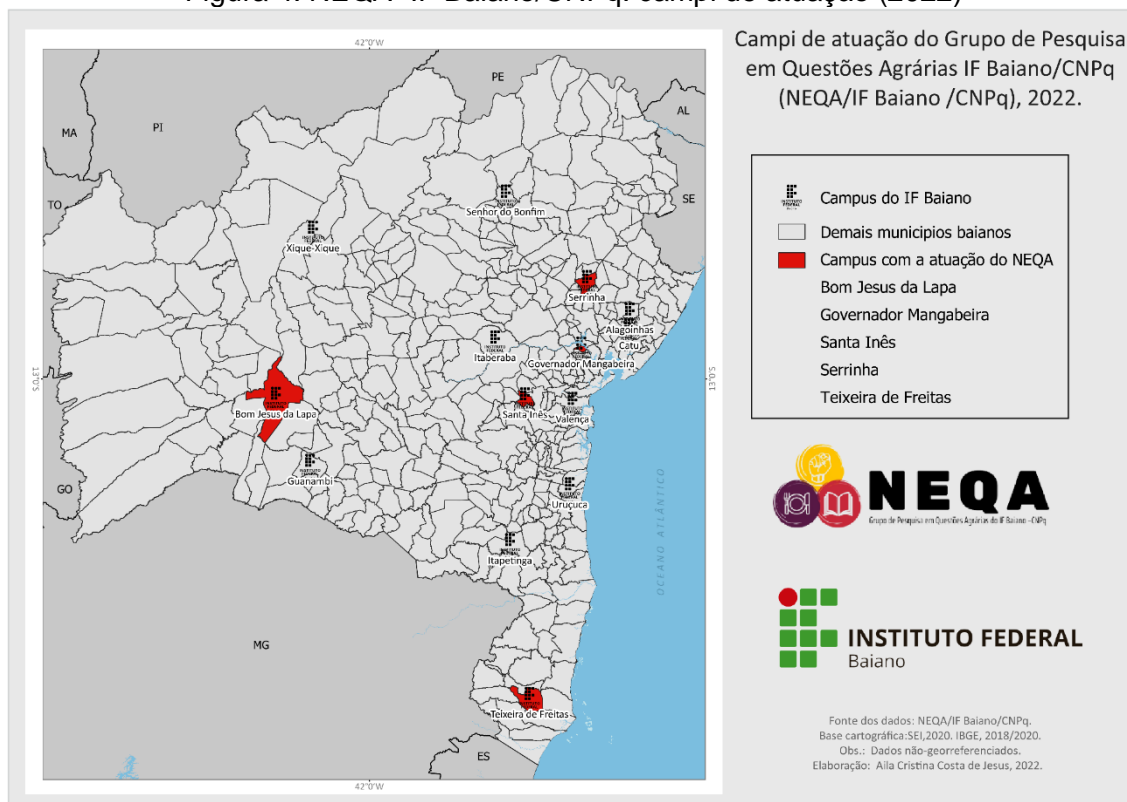
Figura 3: Linhas de pesquisa o NEQA- IF Baiano/CNPq



Fonte: Dados da Coordenação do NEQA/ IF Baiano/ CNPq, 2022
Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2022.

Sendo composto por professores, técnicos administrativos e estudantes de graduação e especialização dos *campi* do IF Baiano em Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Santa Inês, Serrinha e Teixeira de Freitas, além contar com a participação de egressos e membros da comunidade externa. (Figura 4)

Figura 4: NEQA- IF Baiano/CNPq: campi de atuação (2022)



Fonte: IBGE, 2018/2020. Dados da Coordenação do NEQA/ IF Baiano/ CNPq, 2022
Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2022.

O NEQA-IF Baiano/CNPq conta com a parceria do Projeto GeografAR. Este Grupo, por sua vez, vem desenvolvendo as suas pesquisas apoiado pelo CNPq. Ao longo de mais de 20 anos, vem desenvolvendo, a partir da análise geográfica da questão agrária na Bahia, suas atividades de pesquisa-ensino-extensão, apoiado pelo CNPq e criando uma rede com instituições de diversas partes da Bahia.

Damos destaque aqui ao GeografAR, devido a sua parceria nas atividades do NEQA- IF Baiano/CNPq e sua vasta experiência com ensino-pesquisa-extensão e no ano de 2021. Diante da crise sanitária de COVID 19, idealizou de forma coletiva atividades para serem realizada junto ao que chamamos de Rede GeografAR através do Programa Questão Agrária Pés no Chão. Programa este que vem desde 2014 sendo executado junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEXT) da Universidade Federal da Bahia com o objetivo de “promover a troca de saberes e experiências, articulando teoria e prática, entre a Universidade Federal da Bahia e as organizações e movimentos sociais do campo baiano.” (GEOGRAFAR, 2021)

O Curso de Formação em “Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo”, realizado pelo NEQA- IF Baiano/ CNPq foi desenvolvido em parceria com

Rede GeografAR da – UFBA por meio do Programa Questão Agrária Pés no Chão Ano V do Programa de Apoio à Extensão Docente Tessituras.

O referido programa tem sido desenvolvido através de cursos da Rede GeografAR formada pelas seguintes instituições: UFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), IF Baiano, UFRB e Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que ao longo de sua execução tem servido com consolidado espaço para a formação docente. (GEOGRAFAR, 2021)

Em seu Ano V, com o objetivo de realizar ações extensionistas no âmbito da formação de professores(as) tendo como eixo central a discussão da “Questão Agrária”, o programa se desdobrou no Projeto “Questão Agrária no Chão da Sala de Aula” que se ajustou quanto a realização das atividades de forma remota por conta da crise sanitária. As ações foram planejadas e executadas entre 01/06 até 18/12/2021 contando com atividades formativas e didático-pedagógicas através da utilização de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem.

Buscou articular e trabalhar em conjunto em projetos de ensino, pesquisa e extensão em suas respectivas áreas de atuação com o objetivo de formação continuada para professores(as) que atuam em escolas de educação básica do campo. Contando como público-alvo, grupos de professores(as) da educação básica do/no campo que participaram das atividades formativas e didático-pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pela Rede GeografAR. (GEOGRAFAR, 2021)

Parceiro do NEQA- IF BAIANO/ CNPq, o GeografAR nos últimos dez anos de atividades, entre 2014 até 2021 possui um robusto compilado de cursos, ciclos de debates e seminários, cartilhas, exposições fotográficas, folhetos, reproduções cartográficas, bem como disciplinas que vem sendo executadas por uma equipe diversificada que vem contribuindo para a popularização de estudos ligados ao campo baiano. (Quadro 3)

Quadro 3 – Grupo de Pesquisar GeografAR: Programa Questão Agrária ‘Pés no Chão’ (2014-2021)

Ano	Projeto	Atividades		Produto	Instituições parceiras
		Curso/ Disciplina	Evento		
2014	Edital PROEXT/ Ações e Programas 2014: Questão Agrária Pés no Chão	Geografia Agrária na Perspectiva da Educação Popular	Geografando nas sextas	Atlas da Questão Agrária na Bahia	UFBA; IFBA; SEC-BA;
2017	Edital PaexDoc 2017: Questão Agrária ‘Pés no Chão	Questão Agrária na Bahia	Geografando nas Sextas: o Campo Baiano em Debate	“Cartilhas dos Povos do Campo e das Águas”.	UFBA; IFBAIANO; UNEB;
2018	EDITAL PAEXDoc 2018 - Questão Agrária Pés no Chão - Ano II – Juventudes do Campo e da Cidade	Questão Agrária e Juventude do Campo	Geografando nas Sextas: o Campo Baiano em Debate – Ano X		UFBA; IFBA; SEC-BA; MPP; MPA;
		Questão Agrária e Juventude Urbana: se o campo não planta, a cidade não janta!	Ciclos de Debates sobre o Campo Exposição de Banners e Fotografias sobre o Campo		UFBA; IFBA; SEC-BA; MPP; MPA;
2020 (virtual)	Edital de Apoio a Atividades de Extensão não-presencial Semestre Suplementar: Questão Agrária Pés no Chão – Ano IV - Questão Agrária e Grandes Projetos de Investimento na Bahia: teorias, processos e conflitos	Questão Agrária e Grandes Projetos de Investimento na Bahia: teorias, processos e conflitos	“Geografando nas Sextas: o Campo Baiano em Debate Ano XI” - Circuito de lançamento do Caderno de Conflitos no Campo Brasil 2019.	Boletins e folhetos com reprodução das cartografias produzidas e análise da conjuntura agrária da Bahia; Podcast: Geografando nas Sextas na Rede	Rede GeografAR (UFBA, UFRB, UNEB, IFBA, IF Baiano)

	conflitos - Virtual			Banco de Dados da Questão Agrária na Bahia”; Cartografias dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas da Bahia	
2021	EDITAL PAEXDoc Tessituras: Questão Agrária Pés no Chão - Ano V “A Questão Agrária no Chão da Sala de Aula”	Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo” pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq para professores da escola básica; Curso Questão Agrária no Trabalho Pedagógico da Escola Família Agrícola da Região de Ipiranga (EFAMI): Formação Docente e Prática Pedagógica; Curso História do Movimento CETA na Questão Agrária e Baiana; Curso Diálogos sobre o rural e o urbano na contemporaneidade;			Rede GeografAR (UFBA, UFRB, UNEB, IFBA, IF Baiano)

		Disciplinas: Organização do Espaço Brasileiro; Movimentos Sociais e Educação do Campo; Organização do Espaço Baiano; Geografia Agrária; Cartografia Temática;			
		Ciclo de “Seminários Educação do Campo: realidade e contradições”			

Fonte: GeografAR, 2014-2021

Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021

Como demonstrado Quadro 3, ao longo das 5 edições do Programa Questão Agrária ‘Pés no Chão’ o Grupo de Pesquisa GeografAR vem fortalecendo a Rede GeografAR, rede que é composta por instituições de ensino e movimentos populares de luta do estado da Bahia e está articulação reforça o processo de (re) produção do espaço geográfico no campo baiano que ao longo de sua execução tem servido com consolidado espaço para a formação docente. (GEOGRAFAR, 2021).

É importante salientar pela possibilidade de realização das atividades de forma remota por conta da crise sanitária provocada pela COVID 19, a Rede que na edição de 2021, excepcionalmente reuniu pesquisadores do Grupo GeografAR sendo composta por professores(as) de várias instituições de ensino para além da Bahia, a saber: IFAL, IFBA, IF Baiano, Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), UNEB, Universidade Federal de Sergipe (UFS) e UFRB.

Tal junção se deu pela necessidade de articular e trabalhar em conjunto em projetos de ensino, pesquisa e extensão em suas respectivas áreas de atuação com o objetivo de formação continuada para professores(as) que atuam em escolas de educação básica do campo. (GEOGRAFAR, 2021)

O objetivo desta edição foi realizar ações extensionistas no âmbito da formação de professores(as) tendo como eixo central a discussão da “Questão Agrária”, que se desdobra no Projeto “Questão Agrária no Chão da Sala de Aula”.

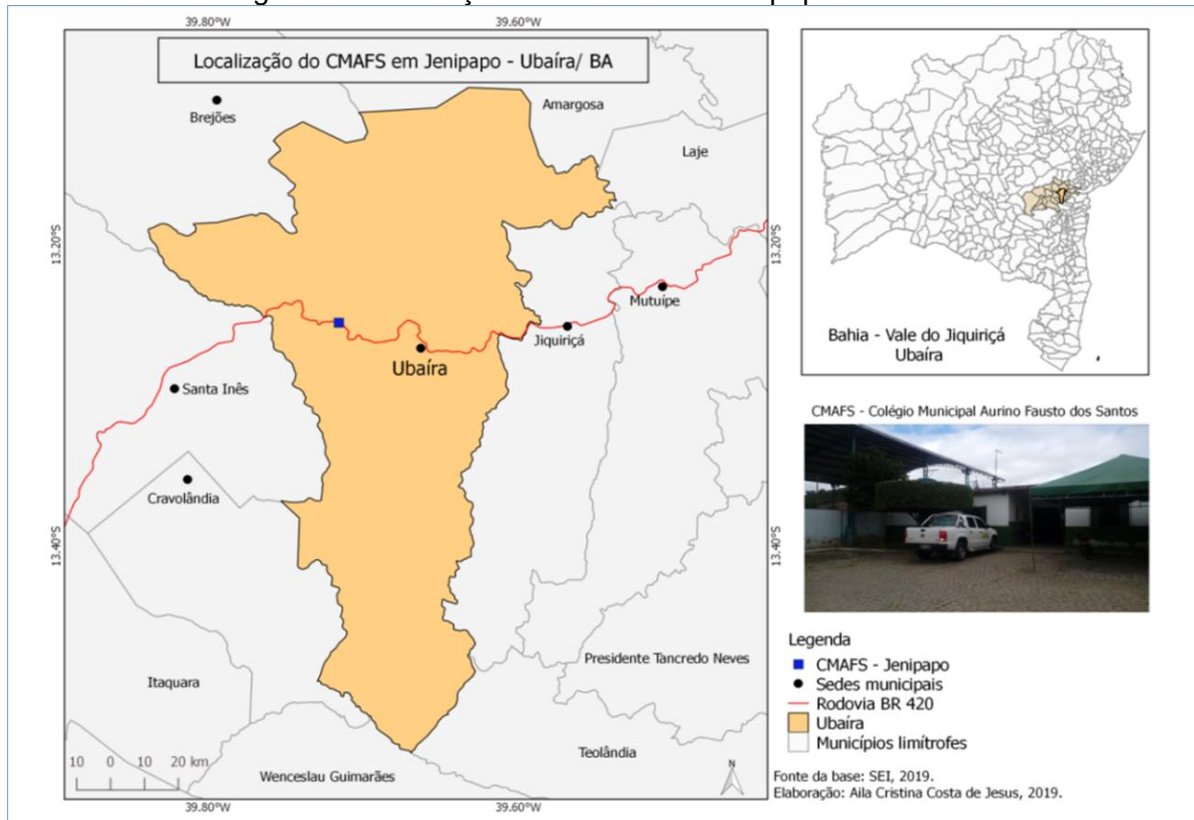
O público-alvo das atividades eram grupos de professores(as) da educação básica do/no campo que participaram das atividades formativas e didático-pedagógicas desenvolvidas pela Rede GeografAR naquele ano. (GEOGRAFAR, 2021) Entre as atividades desenvolvidas o programa “Questão Agrária Pés no Chão” a fim de realizar a documentação, esta pesquisa se debruça na análise do desenvolvimento das atividades do “Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo” ministrado pelo NEQA-IF Baiano/CNPq para professores da escola básica do campo.

É importante também destacar que o Curso foi uma das atividades realizadas no âmbito do "Projeto Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro" financiado pelo Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO e executado pelo NEQA-IF Baiano/CNPq. (LIMA, 2020)

O referido projeto se constituiu em uma demanda da própria comunidade escolar, ou seja, foi concebido como um desdobramento do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” /Edital Interno nº 04/2019/ PROEX/CPPEX/IF Baiano, através do qual foi realizado rodas de conversas sobre o uso de agrotóxicos na produção de alimentos com estudantes matriculados nas últimas séries do Ensino Fundamental II, no ano letivo 2019, no Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos². (Figura 5)

² Localizado na comunidade de Jenipapo no município de Ubaíra, foi criado em 2001, é uma das milhares de escolas que foram afetadas pela pandemia do COVID- 19, que seguiu se reinventando e resistindo diante das dificuldades apresentadas nesse novo cenário e sua escolha se deu devido a parcerias antes firmadas.

Figura 5: Localização do CMAFS em Jenipapo - Ubaíra/BA



Fonte: SEI, 2019.

Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2019.

Além do mais, a proposta de uma experiência de trocas de saberes envolvendo professores da educação básica, discentes do Curso de Licenciatura em Geografia e alunos do Ensino Fundamental II a partir da contextualização do conhecimento sistematizado ensinado na escola se tornou relevante e indispensável.

O critério para seleção do Curso deu-se por conta da proximidade do Centro de Formação de Professores da UFRB que foi possível meio de laços interinstitucionais estabelecidos entre escolas da educação básica e associações o IF Baiano com mediação do NEQA-IF Baiano/CNPq, vem desenvolvendo projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá³.

³ Os Territórios de Identidade correspondem a unidades de planejamento cujo principal critério de delimitação é a autoidentificação, ou seja, baseia-se na identidade e no pertencimento. Sua origem data de 2003, a partir de ações do governo federal – através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) – visando à implementação de uma política de desenvolvimento rural cujo objetivo é a promoção do desenvolvimento sustentável com a intenção de estimular o empoderamento dos sujeitos sociais. Segundo o MDA (s/d), o Território Vale do Jiquiriçá, é formado pelo Colegiado Territorial, com participação paritária de trinta e duas Entidades; Núcleo Diretivo, composto por dez entidades de organizações da sociedade civil e do poder público; e o Núcleo Técnico dez participantes. (LIMA, *et al*, 2012)

Ao longo da trajetória dos mais de 10 anos das atividades desenvolvidas pelo NEQA – IF Baiano/ CNPq (2011-2023) o Grupo desenvolveu um total de 20 projetos distribuídos em 10 projetos de pesquisa e 10 de extensão contando com parcerias internacionais e intercampi. (Quadro 4) Sendo executados a partir de experiências tecidas entre os membros do Grupo de Pesquisa: pesquisadores egressos, participantes da comunidade, docentes, técnicos e estudantes (graduações/ médio).

Considerando que a questão agrária interessa a toda sociedade (MARTINS, 1994; FERNANDES, 2008), o objetivo e linhas de pesquisa do NEQA-IF Baiano/CNPq estão intimamente ligados a esta problemática, e vem buscando desenvolver projetos articulados de ensino-pesquisa-extensão pelo Grupo desde 2012. Essas experiências vêm se qualificando nas discussões entre os integrantes do Grupo de Pesquisa em atividades internas – tanto em reuniões de planejamento e de apresentação/alinhamento de projetos quanto em encontros para formação da equipe, seja os ordinários com a realização de estudo dirigido de textos teóricos, ou os encontros extraordinários com a mediação de pesquisadores da Rede GeografAR/POSGEO/UFBA/CNPq –, mas, principalmente, nas atividades realizadas com/para a comunidade interna e externa.

Reuniões ampliadas para o estudo coletivo de artigos, livros e trabalhos de conclusão de curso que dialogam com a questão agrária tem sido as atividades com/para a sociedade, bem como a socialização dos resultados dos projetos; os cursos, minicursos e oficinas ministradas em eventos promovidos pelo *Campus* Santa Inês, de outros *campi* do IF Baiano, bem como por outras instituições e organizações formais e informais da sociedade civil.

Dentre as atividades desenvolvidas para a comunidade interna e, sobretudo, a externa, destacamos as reuniões para estudo de textos sobre a questão agrária em suas múltiplas expressões. Estas atividades começaram a serem realizadas no formato *online*, como estratégia de realizar estudos em durante a pandemia de COVID 19 a partir de junho de 2020, conhecido como “Dias de estudo na quarentena”, no âmbito do projeto de extensão “Comida e saúde em tempos de coronavírus”.

Com o término deste projeto as reuniões de estudo seguiram sendo realizadas, mas com o título “Roda do vai quem quer” com o propósito de contemplar leituras relacionadas aos projetos “Mapeando a produção (in)sustentável de alimentos em Assentamentos de Reforma Agrária em Santa Inês-BA” e “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro” (LIMA, 2020a; 2020b; 2020c).

A educação superior brasileira registra avanços com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que desde dezembro de 2008 por meio da Lei nº 11.892/08, vem propagando educação pública, gratuita e de excelência no interior do Brasil. No tocante ao quando se analisa a situação do curso de Geografia do IF Baiano Campus Santa Inês, é possível observar os grupos de estudos/pesquisas, vem desde 2008, procurando trabalhar com uma diversidade de temáticas, que interessam ao curso e a formação de professores para o exercício do magistério na Educação Básica, considerando as características da população das comunidades do Vale do Jiquiriçá, no fortalecimento da consciência ambiental, da diversidade humana e sociocultural local. (PPC, 2017)

Ao analisar o Curso de Licenciatura em Geografia, ações e programas de ensino, pesquisa e extensão vem sendo desenvolvidas desde sua criação com o intuito de “promover a consolidação uma formação técnico-humanística que tenha como esteio a preocupação socioambiental e os valores éticos” por meio da consolidação de grupos de estudos. (PPC, 2017, p. 12)

Grupos estes que buscam o compartilhamento de saberes, bem como produção de conhecimentos e construção de aprendizagens através de trabalho coletivo de forma a aprender junto. Diversa. Dentre estes grupos o curso de geografia conta com os seguintes grupos: Grupo de Estudos Negros (GENE), que se debruça em realizar diálogos sobre a temática; Geografia, Território e Espaços Rurais (GEOTER), que se debruça em compreensão sobre as comunidades quilombolas; o Grupo de Estudos Socioambientais com Ênfase em Recursos Hídricos –Vale do Jiquiriçá (GESARH) que estuda o impacto socioambiental no Vale e o Grupo de Estudo em Manejo e Qualidade do Solo (GEMS). (PPC, 2017)

Também grupos de pesquisa, vem desenvolvendo atividades diversas como o Grupo de Pesquisa Ciência, Sociedade e Natureza, que se debruça em pesquisas sobre ensino de Geografia Física e como já mencionado o Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias-CNPq (NEQA – IF Baiano/ CNPq), que procura analisar o processo de (re)produção do espaço geográfico no campo, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) que busca fomentar a discussão, articular e promover ações referentes ao respeito à diversidade étnico-racial e à proteção de direitos de pessoas e grupos étnicos atingidos por atos discriminatórios, como o racismo, por exemplo.

Ademais, a partir das questões estudadas pelos grupos, de estudos e de pesquisa bem como o núcleo, é possível observar que mesmo se tratando de temáticas com áreas afins, são distintas quanto aos objetivos. Deste modo, ao analisar a trajetória do NEQA – IF Baiano/ CNPq, fica evidente o protagonismo desse grupo de pesquisa referente ao estudo da questão agrária e quanto pesquisas e estudos corroboram para a compreensão das relações sociais de produção vem sendo estabelecidas no Brasil e na Bahia, sobretudo no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá especificamente.

Quadro 4: Projetos do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq

Natureza	Título	Período
Pesquisa	<i>Coaliciones, dinámicas territoriales y desarrollo</i> – parceria com o <i>Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural</i> (Chile) e <i>Instituto de Estudios Peruanos</i> (Peru). Coordenação: Maria Ignacia Fernández Integrante do NEQA envolvida na pesquisa: Aline dos Santos Lima	2011
Pesquisa	Dinâmicas Territoriais Rurais do Vale do Jiquiriçá-BA – parceria com a <i>Universidade de Greenwich</i> (Inglaterra) e o <i>Natural Resources Institute</i> (Inglaterra). Coordenação: Julian Quan Integrante do NEQA envolvida na pesquisa: Aline dos Santos Lima	2011-2012
Pesquisa	Contribuição ao estudo do campesinato baiano: territorialização da luta pela/na terra no município de Cravolândia-BA – Edital Interno n°. 01/2012/Programa de Estímulo à Pesquisa em Iniciação Científica do IF Baiano. Coordenação: Aline dos Santos Lima	2012
Extensão	Questão Agrária e luta na terra: contribuições sobre/para o campesinato no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá – Chamada Interna n°. 06/2013/PROEX/IF Baiano/Programa Popularização de Oficinas Comunitárias. Coordenação: Clóvis Costa dos Santos e Aline dos Santos Lima Equipe discente: Angela Andrade Calhau (Licenciatura em Geografia) e Leila Souza Brito Santos (Curso Técnico Integrado em Alimentos)	2012-2013
Extensão	Questão agrária ‘pés no chão’ – Chamada Interna de Extensão n° 03/2017/PROEX/CPPEX/IF BAIANO. Coordenação: Aline dos Santos Lima	12/2017 até 12/2018
Extensão	Implantação de sistema de produção agroecológico da caatinga em concomitância com a produção animal sustentável no Assentamento Natur de Assis – Chamada Interna de Extensão n° 01/2017/PROEX/PIBIEX/IF BAIANO. Coordenação: Aline de Assis Lago – apoio do NEQA	2017
Pesquisa	Geografando os parlamentares baianos: legislatura 2015-2018 e a produção do espaço agrário – Cadastrado na Coordenação de Pesquisa do IF Baiano Santa Inês processo 23332.501257/2019-46. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura Geografia: Grazielle Paixão Martins; Juliana Lima da Silva; Marcos Aragão dos Santos Reis	07/2018 até 05/2019

Extensão	Difusão de técnicas e estratégias de preservação, manejo e produção sustentável do umbuzeiro no Assentamento São Paulino - Edital n°. 02/2018/PREX/CPPEX/IF Baiano. Coordenação: Clóvis Costa dos Santos Equipe discente: Kauely Souza Matos (voluntário); Lohana Rodrigues Pereira (bolsista); Quésia Pinto dos Santos (bolsista) – (Curso Técnico Integrado em Agropecuária); e João Victor Andrade Ribeiro (voluntário) – Curso Técnico Integrado em Alimentos	2019
Pesquisa	Geografando o uso de agrotóxicos no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá – Chamada Interna PROPES Nº 02/2019/PIBIC-Af/CNPq/IF Baiano. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Aila Cristina Costa de Jesus (voluntária) e Ivone Araújo Pedreira (bolsista)	08/2019 até 07/2020
Extensão	“Dicomer” e “dibeber” em tempos de veneno na mesa – Edital de Extensão n°. 04/2019/PROEX/CPPEX/IF BAIANO. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Máira Vitória Moreira dos Santos (voluntária) e Reinalda de Jesus Pedra (bolsista)	08/2019 até 02/2020
Extensão	Viveiros Educativos na Escola Municipal Papa João XXIII – Santa Inês/BA. Edital n°. 04/2019/PREX/CPPEX/IF Baiano. Coordenação: Clóvis Costa dos Santos Equipe discente: Adriana Santana Gonçalves (bolsista) – Licenciatura em Ciências Biológicas	2019-2020
Extensão	Comida e saúde em tempos de <i>coronavírus</i> – Edital n°. 52/2020/Enfrentamento SARS-CoV-2/Covid-19. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe voluntária IF Baiano Curso Licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia (discentes e egressas) e Casa AMA: Aila Cristina Costa de Jesus; Angela Andrade Calhau; Edilene Jesus Souza Santana Souza; Lindilane Souza de Brito; Loíse Leal da Hora Silva; Máira Vitória Moreira dos Santos; e Maria de Lourdes Carneiro da Rocha	05 e 08/2020
Pesquisa	Mapeando a produção (in)sustentável de alimentos em Assentamentos de Reforma Agrária em Santa Inês-BA - Edital Nº 53, de 07 de abril de 2020 – Chamada Interna PROPES Nº 01/2020. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Emily Nascimento dos Santos (bolsista) e Taise Oliveira dos Santos (voluntária)	10/2020 até 09/2021
Extensão	Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro - Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IF Baiano. Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Emily Nascimento dos Santos (voluntária) e	11/2020 até 07/2021

	Taise Oliveira dos Santos (bolsista)	
Extensão	Adequação de fogões solares em Santa Inês – BA: Fase II - Edital de Extensão nº 01/2020/PROEX/CPPEX/IF Baiano (Modalidade Júnior) Coordenação: Cleber de Souza Silva (anterior) e Clóvis Costa dos Santos (atual) Equipe discente do Curso Técnico Integrado em Agropecuária: Weverthon Morais Santos (bolsista) e Amanda Júlia Evangelista Santos (voluntária)	2020 até 2021
Pesquisa	Políticas Públicas e Justiça Espacial: um estudo sobre a atuação do MOC no Território do Sisal – Edital nº 136 de 23/10/2020/PROPES/PIBIC-EM/PIBIC/IFBAIANO Coordenação: Maria Aparecida Brito Oliveira Equipe discente do Curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas Campus Serrinha: Deise Cordeiro Oliveira; Paula Vanessa da Silva Santos; Eberton Sales da Silva	12/2020 – 02/2021
Pesquisa	Geografia do voto: eleições 2020 e a produção do espaço agrário no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá-Bahia –Edital n.º 49, de 21 de maio de 2021 – Concessão de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/IF Baiano) – Chamada Interna PROPES Nº 02/2021). Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Tainara Silva Castro (bolsista)	10/2021 até 09/2022
Pesquisa	Geografando os parlamentares federais baianos: legislatura 2019-2022 e a produção do espaço agrário Santa Inês-BA - Edital nº 105/2021 – Chamada Interna PROPES nº 08/2021 Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Thaissa Soares Oliveira (bolsista)	10/2021 até 09/2022
Extensão	Clube de leitura do NEQA-IF Baiano: diálogos sobre Questão Agrária na obra Torto Arado – Edital de Extensão nº 81/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Extensão (PIBIX) Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Jucileda Moreira Leandro (bolsista)	12/2021 até 07/2022
Pesquisa	Estratégias para o Desenvolvimento Rural Sustentável: o caso do município de Alcobaça/BA - Edital Simplificado 186/2022 - Concessão de Bolsas Remanescentes de Iniciação Científica (CNPq / IF Baiano) Coordenador: Clovis Costa dos Santos Bolsistas: Paulo Henrique de Almeida Valadares e Lucas Conceição de Olivera, estudantes do curso Técnico em Agropecuária - campus Teixeira de Freitas.	10/2022 até 09/2023

Pesquisa	Geografia do voto: observatório da produção do espaço agrário pelo Congresso Nacional – sessão legislativa 2023 - Edital nº 131 PROPES - PIBIC-Graduação (CNPq/IF Baiano) Coordenação: Aline dos Santos Lima Equipe discente Curso Licenciatura em Geografia: Thaissa Soares Oliveira (bolsista)	10/2022 até 09/2023
----------	--	---------------------

Fonte: Coordenação NEQA-IF Baiano, 2023

Elaboração: Coordenação NEQA-IF Baiano, 2023.

Dentre os projetos realizados pelo NEQA - IF Baiano/ CNPq o Projeto de extensão “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro”, propôs uma articulação entre a formação acadêmica/teórica à atuação prática na educação básica mediante a integração de áreas distintas do conhecimento com o propósito de contribuir para construção de uma escola que contextualize o mundo vivido pelos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade cotidiana. (LIMA, 2020). Com o objetivo de:

Potencializar a curricularização de práticas extensionistas através da maior aproximação e fortalecimento da relação entre o Instituto Federal Baiano e a escola básica ao mesmo tempo em que se propõe investir na melhoria da qualidade da formação docente ofertada pelo Campus Santa Inês através da imersão do licenciando na escola básica, a fim de criar espaços fecundos a construção de metodologias e ferramentas didáticas que contribuam para a construção do conhecimento científico contextualizado ao mundo vivido pelos alunos do Ensino Fundamental . (LIMA, 2020).

O projeto “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro” propôs uma experiência de trocas de saberes envolvendo professores da educação básica, discentes do Curso de Licenciatura em Geografia a partir da contextualização do conhecimento sistematizado ensinado na escola. A proposta inicial, era realizar “Oficinas para professores da educação básica; dia de campo com membros dos segmentos da escola básica” sendo substituído por um curso/formação *online* para professores da educação básica do Colégio Aurino/outros.

A mudança de rota, foi necessário, pois como já mencionando anteriormente, devido ao vírus SarsCoV-2 e a Doença do Coronavírus 2019 as aulas foram suspensas sendo necessário uma readaptação a proposta. Entretanto, a proposta seguinte se mostrou de extrema relevância, devido formação continuada/troca de saberes promovida, onde professores da educação básica, tiveram a possibilidade de aprimorarem a construção de metodologias e ferramentas didáticas voltadas para a problematização da realidade local. Em relação aos professores em formação, os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia, vivenciaram a experiência de imersão na escola básica de forma que foi possível ressignificar a teoria aprendida nos cursos de licenciatura associado ao chão da escola.

É importante destacar que o Projeto de Extensão em tela se justifica, principalmente, por se constituir em uma demanda da própria comunidade escolar. Em outros termos, esse Projeto foi concebido como um desdobramento do Projeto de Extensão “Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” – aprovado pelo Edital Interno nº 04/2019/ PROEX/CPPEX/IF Baiano – através do qual integrantes do Grupo promoveram rodas de conversas sobre o uso de agrotóxicos na produção de alimentos com estudantes matriculados nas últimas séries do Ensino Fundamental II, no ano letivo 2019, no Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos.

E a necessidade de se reinventar em face das mudanças em decorrência da pandemia da COVID-19, a equipe executora – formada pelos integrantes do NEQA-IF Baiano/CNPq foi impulsionada a trilhar outros caminhos. Promovendo um curso de formação para professores da educação básica – “Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo” (Figura 6) – proporcionando a formação continuada de professores dos estados da Bahia, Alagoas, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Tocantins.

Figura 6: CFEPEC: card de divulgação (2021)

CURSO DE FORMAÇÃO EM

Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo

PERÍODO DE INSCRIÇÃO
05 a 15/03/2021
25 vagas

Público: professoras e professores da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá e estudantes das licenciaturas ou licenciadas e licenciados.

Período previsto para realização: abril a junho de 2021

Carga horária: 45h | Momentos síncronos e assíncronos

INSCREVA-SE NO ENDEREÇO
forms.gle/5HRzDVRrafVt7pJQ7

DÚVIDAS? ENVIE E-MAIL PARA
cursoexperimentospedagogicos@gmail.com

INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Santa Inês

Fonte: Coordenação do curso, 2021

A proposta inicial do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo, foi para professores e estudantes das licenciaturas dos vinte municípios que compõem o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá no Estado da Bahia com um total de 25 vagas. No entanto, o Grupo, após ampliação da demanda, optou por aumentar o número de vagas ofertando 40 e, devido a ampliação foi ampliada a carga horária do curso 50h.

A proposta de discussões do CFEPEC possibilitou a construção de uma base para a compreensão do modelo agrícola de produção brasileiro. Entre os diálogos abordados, foi possível a análise das condições históricas e sociais que garantiram o acesso à terra no Brasil (GERMANI, 2006), foi possível ainda ampliarmos o diálogo sobre a Educação do Campo como fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. A produção sobre alimentos também foi pauta, relacionadas as lutas travadas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA: Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo

O último capítulo, tem como objetivo de descrever sobre formação de professores associadas as atividades desenvolvidas no Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo, desenvolvido do NEQA – IF Baiano/CNPq, Campus Santa Inês.

A partir da demanda apresentada o Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo (CFEPEC), surge como oportunidade de aperfeiçoamento profissional de professores (as) e estudantes das licenciaturas do Brasil. A oferta que ultrapassou as fronteiras do território baiano e foi possível por conta do contexto de possibilidade de ser realizada de forma remota. O CFEPEC contou com participantes que representam uma diversidade geográfica das diferentes Unidades Federativas (Alagoas, Bahia, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Tocantins), possibilitando a troca de experiências entre sujeitos diversos que atuam e/ou têm ligação com o campo brasileiro.

Foram ofertadas 40 vagas, entretanto, sendo que apenas 25 participaram efetivamente das atividades, que foram realizadas de forma remota por meio das plataformas digitais *Google Meet*, *E-mail/ Google Drive* e *Grupo de WhatsApp* com supervisão de uma educadora que com a colaboração de especialistas, puderam contribuir para a execução do curso. Os encontros eram pautados na dialogicidade, tendo como exercício a reflexão a partir da realidade, ou seja, partindo do “chão” da realidade de cada participante.

Para tanto, foi possível utilizar diferentes estudos teóricos e práticos com rodas de conversas (*online*) a partir da reflexão da realidade concreta com trocas de saberes e experiências entres os educadores (as), a partir de exposição e diálogos estimulados por recursos como vídeos, músicas, poesias e/ou imagens nas atividades. Os encontros foram ministrados entre maio e junho de 2021, ao todo, o conjunto de atividades desenvolvidas contemplou uma carga horária de 50 horas de atividades síncronas e assíncronas, distribuídas em 04 módulos de 10 horas cada, a saber: 1) Questão Agrária e Estrutura fundiária no Brasil - Bahia e Vale do Jiquiriçá; 2) Educação do Campo; 3) Agrotóxicos e a produção de alimentos e 4) Agroecologia: desafios e possibilidades para Educação Básica.

As atividades eram organizadas de forma síncrona e assíncrona, sendo, 2h de atividades síncronas por meio da plataforma *Google Meet*, 3h de atividades assíncronas com suporte da educadora ministrante do módulo, 5h de estudos do/da cursista, e, por fim mais 5h restantes destinadas a culminância e avaliação do curso. (Figura 7)

Figura 7: CFEPEC: card de divulgação da programação (2021)

Programação alterada

CURSO DE FORMAÇÃO EM

Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo

PROGRAMAÇÃO | 19h às 21h

Educação do Campo - Data: 19/05/2021

Agrotóxicos - Data: 02/06/2021

Agroecologia - Data: 16/06/2021

Avaliação do curso: Data a definir posteriormente com o coletivo

DÚVIDAS? ENVIE E-MAIL PARA cursoexperimentopedagogicos@gmail.com

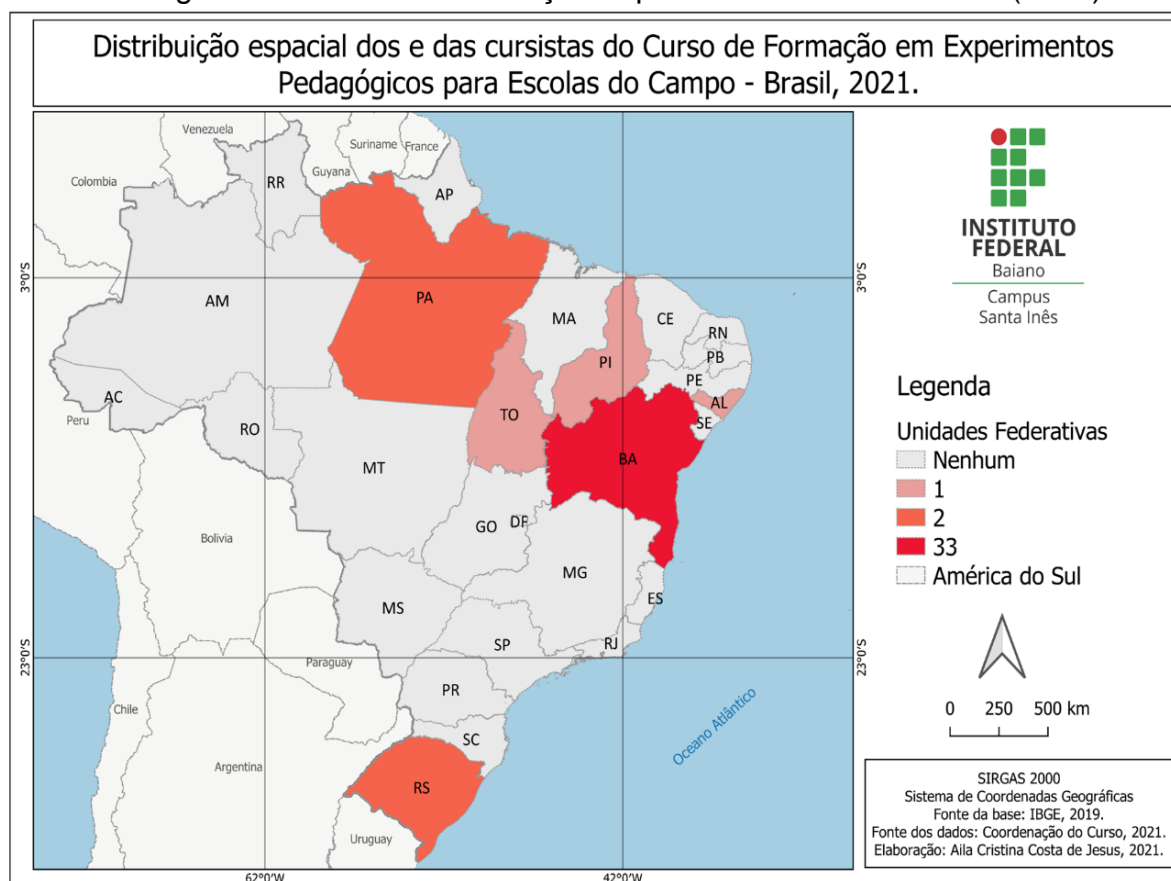
INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Santa Inês

Fonte: Coordenação do curso, 2021

Como forma de reinvenção em face das mudanças em decorrência da pandemia da COVID-19, todas as atividades foram desenvolvidas de forma remota. Para a coleta de informações dos cursistas, foi elaborado um questionário *online* específico disponibilizado via *e-mail*, solicitando que o respondessem. Para efeito de apresentar o resultado final do Projeto de Pesquisa em tela, apresentaremos as devidas informações sobre as atividades desenvolvidas.

Em formato *online*, foi utilizado o *Google Forms*, que teve como objetivo responder profissionais da educação dos estados Bahia, Alagoas, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Tocantins, todos (as) da rede pública de ensino. (Figura 8)

Figura 8: CFEPEC: distribuição espacial dos e das cursistas (2021)



Fonte: IBGE, 2019. Dados da Coordenação do Curso, 2021.
Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2021.

Como podemos observar a diversidade geográfica dos/das cursistas das diferentes Unidades Federativas (Alagoas, Bahia, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul e Tocantins), possibilitou uma rica troca de experiências entre sujeitos diversos que atuam e/ou têm ligação com o campo brasileiro.

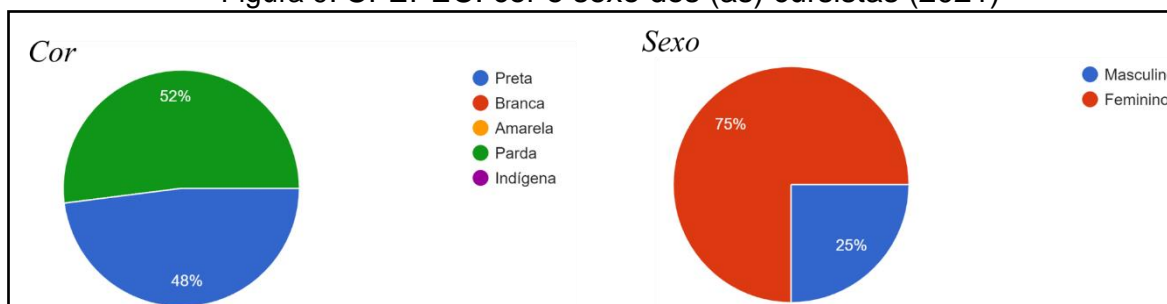
5.1 Articulação Questão Agrária - Educação do Campo-Formação de Professores-Extensão

A formação continuada dos (as) professores (as) é uma demanda indispensável em seu processo formativo, sobretudo, a socialização de experiências e a sistematização de conhecimentos produzidos a partir das Escolas do Campo são potentes espaços de diálogo. A experiência Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo colaborou para a socialização de saberes articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos nas Escolas do Campo, a partir do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

5.2 Perfil e impressões dos cursistas

A partir dos dados coletados no questionário “Conhecendo os cursistas”, (APÊNDICE A) é possível tecer considerações sobre o perfil dos (as) professores (as) que atuam nas escolas do campo. Dos (as) cursistas respondentes, 52% se autodeclararam pardos, enquanto 48% se autodeclararam pretos, não havendo amarelos, brancos ou indígenas. Ainda foi possível aferir que Curso contou expressivamente com 75% de mulheres e 25% de homens, residindo aproximadamente 63% na zona urbana, enquanto quase 37% na zona rural. (Figura 9)

Figura 9: CFEPEC: cor e sexo dos (as) cursistas (2021)



Fonte: Coordenação do curso, 2021

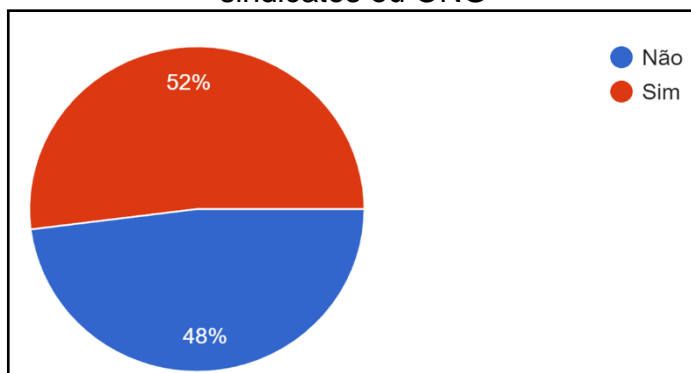
Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021

Cabe destacar a dificuldade do formato *online* que o Curso foi ministrado, realidade devido ao distanciamento social devido a pandemia de COVID-19, quando

em alguns encontros a conexão de internet dificultava ou chegava a impedir a participação dos cursistas, em especial os que residiam na zona rural. Entretanto, o remoto apresentou a vantagem por ter a possibilidade das atividades serem gravadas (com o consentimento dos presentes) e compartilhado entre o grupo de forma a colaborar com o acesso dos faltosos.

Ao serem questionados sobre participação em movimento social, associação, sindicato ou qualquer outra organização seja governamental ou não, 52% afirmaram fazer parte, fazendo parte de sindicalistas ligadas a: APLB-Sindicato dos Trabalhadores em Educação; associações de moradores mulheres e trabalhadores; associações de trabalhadores; Movimento de Luta Camponesa; MST; associação de mulheres; e de pessoas com deficiência física, enquanto 48% afirmaram não participar. (Figura 10)

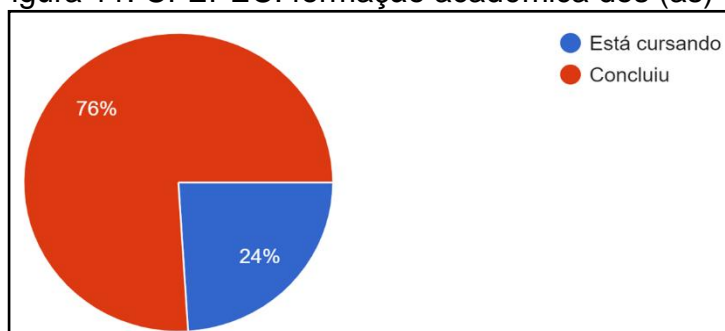
Figura 10: CFEPEC: participação cursistas em movimentos sociais, associações, sindicatos ou ONG



Fonte: Coordenação do curso, 2021
Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021

Quanto à formação acadêmica, 76% possuem nível superior entre as licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Química, Pedagogia, enquanto 24% estão cursando as Licenciaturas em Educação do Campo e Pedagogia. (Figura 11)

Figura 11: CFEPEC: formação acadêmica dos (as) cursistas



Fonte: Coordenação do curso, 2021

Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021

Em relação à instituição onde cursou/cursa o nível superior foi possível identificar que 56% dos respondentes tiveram as faculdades privadas acessarem o ensino superior, enquanto 44% em universidades e institutos de ensino públicos, entre 2020 e 2021. Quanto a formação continuada, 70% dos(as) cursistas declararam possuir formação continuada ao nível de Especialização, entre os cursos identificou-se (Quadro 5):

Quadro 5: CFEPEC: formação dos cursistas quanto a especialização
Cursos de especialização dos cursistas 2008-2021

1.	Psicopedagogia Institucional e Clínica
2.	Geografia e Meio Ambiente
3.	Educação do Campo
4.	Educação especial e inclusiva
5.	Neuro Psicopedagogia Institucional e Clínica
6.	Plano Municipal de Primeira infância (PMPI)
7.	Educação a Distância
8.	Educação Profissional
9.	Agroecologia e educação
10.	Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial
11.	Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial
12.	Alfabetização e Letramento; Pedagogia Histórico - Crítico Para as Escolas do Campo
13.	Educação Ambiental Interdisciplinar
14.	Desenvolvimento Sustentável no Semiárido

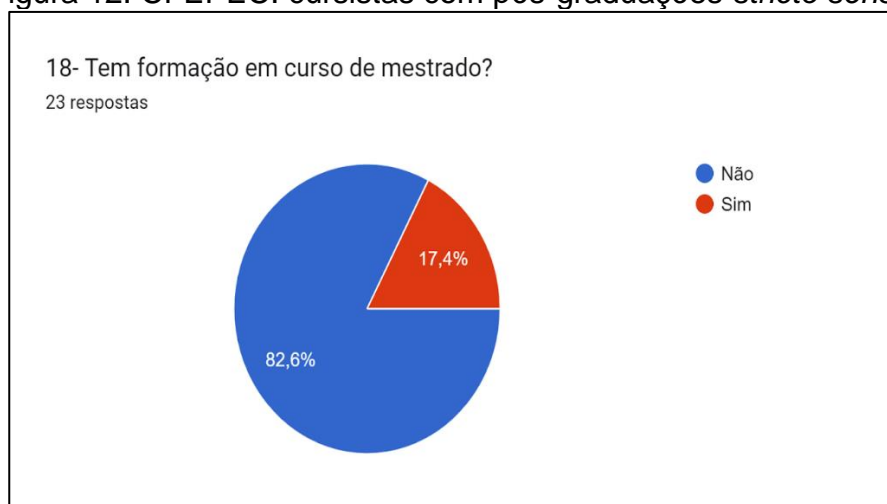
15. Integrada em Saúde
16. Ecologia e Biodiversidade \ Biologia Celular e Molecular
17. Meio Ambiente e Desenvolvimento

Fonte: Trabalho de campo (2021).
 Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021 Aline

Diante do quadro diverso, tanto de graduação, quanto de pós-graduação que dialogam com a proposta do curso, possibilitando um espaço rico de partilha de conhecimento, com sujeitos com experiências diversificadas, além de melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes da escola básica do campo.

Ainda referente a formação acadêmica, 17,4% afirmaram ter formação em curso de mestrado, enquanto 82,6% não cursam ou cursaram o mestrado. Em relação aos que estão cursando o doutorado, apenas 5,3% já concluíram diferente dos 94,7% que não tiveram acesso ao doutorado até então. (Figura 12)

Figura 12: CFEPEC: cursistas com pós-graduações *stricto sensu*



Fonte: Coordenação do curso, 2021
 Elaboração: Angela Andrade Calhau, 2021

O debruçar para refletir sobre as ações do Curso Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo, pretende-se realizar a análise acerca das reflexões obtidas a partir da ótica dos (as) participantes a partir da compreensão em que medida os as reverberações dos conhecimentos debatidos e apreendidos durante o Curso se desdobrou no fazer docente, isto é, no “chão da sala de aula”.

Observou-se pela ótica dos (as) cursistas, uma diversidade de respostas indicadas para representar os conceitos e impressões em avaliação a cada temática debatida por módulo ofertado. Para tanto, na feitura da análise das respostas dos (as) cursistas, usaremos as abreviaturas dos nomes no intuito de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

O Módulo 01, intitulado de Questão Agrária e Estrutura Fundiária no Brasil - Bahia e Vale do Jiquiriçá, duas perguntas centrais foram feitas aos cursistas sendo a Qual a relação da Questão Agrária com a Educação do Campo? Como você, enquanto educador(a) do campo, em sua área do conhecimento, pode trabalhar com as discussões sobre Questão Agrária?

A partir dos dados apanhados por meio das respostas do *Google Forms*, seguem três relatos sobre as atividades realizadas durante os módulos 1 e 3 devido às informações disponíveis nos formulários:

Pergunta: Qual a relação da Questão Agrária com a Educação do Campo?

Participante JSCF:

As questões agrárias tem tudo a ver com a Educação do Campo, nos enquanto educadores é de extrema importância compreender de se estar discutindo as Questões Agrárias nas escolas do campo, isso colaborará na ampliação da visão de mundo dos alunos, levando os mesmo a refletir a produção e reprodução do seu espaço de vivências, da terra ao qual seus pais tiram o sustento. Fazendo isso, além de contextualizar o conhecimento e conteúdos abordados, estaremos também colaborando para a formação de uma visão crítica, política, cultural, social, despertando nos alunos e ao mesmo tempo colaborando para formação de sua identidade, que lute por melhores condições e oportunidades no campo. Por um campo que seja visto como um espaço rico e gerador de conhecimento, cultura e produção economia. Como dizia Paulo Freire, só assim estaremos promovendo uma educação transformadora.

Participante DBS:

A questão agrária é um tema que deve ser trabalhado nas licenciaturas em geografia e da educação do campo de todo o Brasil, pois esses cursos têm o dever social e foram criados para agregar-se aos camponeses na luta pelo seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Entende-se que a questão agrária e seus desdobramentos nas vidas dos povos do campo são

elementos fundamentais para compreensão dos seus modos de vida. o reconhecimento das suas existências e a redistribuição de direitos. Trata-se de um tema estruturante na formação na formação de educadores que irão atuar nas escolas do campo, pois com sua mediação, poderão compreender umas das determinantes na materialidade de suas vidas e na de seus futuros educandos.

Participante IOS:

Acredito que, a relação seja pela origem. A Educação do Campo surgiu da necessidade de movimentação social (MST) pela posse da terra, por isso foi necessário a busca por uma política de educação para os assentamentos rurais, que teve origem na reforma agrária.

Ao analisar as respostas que os participantes deram, nota-se que há um entendimento sobre a relação dos povos do campo com a questão agrária, onde definem e entendem como um aspecto importante a ser estudado, bem como a formação de professores (as) que possam colaborar com a problematização da questão.

O trabalho docente requer constante aprimoramento de práticas, que contribuam com o trabalho educativo para a elaboração conjunta e participativa de orientações didático-pedagógico no exercício profissional. Buscando compreender o que se trata a compreensão da formação é

*[...] tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em *formação*, com uma *totalidade em curso*, em estado de *fluxo*. *Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/ consciência do Ser a aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem. (MACEDO, 2010, p.29, grifos da autora)**

A prática educativa escolar, constitui-se na intencionalidade em busca do desenvolvimento de capacidades. Práticas estas, formais, que requerem um planejamento ao que auxilie no exercício da cidadania, através de conteúdos necessários a construir instrumentos para tal. Assim, a formação docente é o principal agente para a qualificação dos profissionais que atuam neste processo, imprescindível tanto inicial quanto continuada.

Pergunta: Como você, enquanto educador(a) do campo, em sua área do conhecimento, pode trabalhar com as discussões sobre Questão Agrária?

Participante JSCF:

“Enquanto educador e formador de opinião, formado em Geografia trabalharia as Questões Agrárias relacionando com o cotidiano dos alunos, com as vivências dos mesmos. Nesse sentido trabalharia os conceitos de espaço e lugar, relacionando com as comunidades rurais, com o espaço rural, compreendendo como ele é produzido, reproduzido e apropriado, fazendo um link com o processo desigual e histórico de acesso à terra nesses espaços, o que envolveria temáticas como o latifúndio, minifúndio, agricultura familiar, agronegócio, impactos ao meio ambiente, a água, o solo. Trabalharia ainda as questões indenitárias, a cultura local e a agricultura como fator gerador da economia rural, podendo levar os alunos até a prática na roça onde seus pais plantam. Em relação a formação do território brasileiro, tomaria como referência os índios como “descobridores” das terras do país. Enfim buscaria estar sempre relacionando os conteúdos geográficos ao cotidiano dos alunos, visando sempre o seu empoderamento, sua resistência e a construção de uma visão crítica e mais atuante.”

Participante DBS:

“Construir estratégias de ensino aprendizagem embasadas nos modos de vida e nos direitos fundamentais dos sujeitos do campo, dialogar sobre histórias de vida e sua conexão com as questões históricas, geográficas e sociais sobre temas ligados a questão agrária, à luta pela terra no Brasil, educação do campo, reforma agrária, produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos e desenvolvimento sustentável com justiça social para todo país.”

Participante IOS:

“Através de propostas pedagógicas, trazendo a historicidade por meio de discussões e debates de forma que demonstre o fortalecimento da Educação no campo e da importância da reforma Agrária; para que os educandos compreendam sobre as lutas, conquistas e culturas dos movimentos sociais pela terra. Entendo que é relevante trabalhar esse tema em questão na sala de aula, pois existe uma grande disparidade entre o olhar e a interpretação do mesmo perante a sociedade.”

Cabe aqui destacar pontos nas falas relativas à necessidade de criar estratégias para discussão com relação a importantes que atingem a toda sociedade no que diz respeito as implicações que apropriação privada da natureza e as relações de produção. Destacamos que a questão agrária pode ser compreendida como

(...) as questões referentes às relações sociais de produção, ou seja, como e de que forma se produz no campo. Questões que remetem a estrutura de propriedade da terra, as relações sociais de produção que são estabelecidas entre os distintos e antagônicos grupos sociais que coexistem no tempo-espaço. Isto é, quem se apropria de um pedaço da natureza e a forma que o faz vai definir a condição em que realiza sua produção e, também, sua posição numa dada sociedade (GERMANI, 2010, p. 271).

Deste modo, compreendemos, a partir de Lima (2017, p. 46), que o “pano de fundo” da questão agrária é “(...) a contradição estrutural do modo de produção capitalista que, historicamente, se reproduz pela concentração dos meios de produção (terra e água) e pela exploração da força de trabalho”. Logo, problematizar e refletir sobre esta temática é por demais relevante.

No módulo 3 - Agrotóxicos e a produção de alimentos, teve como objetivo um momento de reflexão, a partir das temáticas abordadas, uma construção coletiva com sugestões para trabalhar a temática agrotóxicos em sala de aula, e dos 25 participantes apenas 6 colaboraram. A proposta era que a partir da exposição e do debate sobre os usos e os impactos de Agrotóxicos no Brasil realizada no momento síncrono, fosse realizada uma breve reflexão sobre a temática sendo elencado possíveis sugestões de como trabalhar na Educação Básica.

Das reflexões foi possível sistematizar e aperfeiçoar material com sugestões de como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula a fim de auxiliar na inserção da temática no chão da sala de aula que foi a cartilha: “Metodologias e recursos didáticos para trabalhara temática dos Agrotóxicos em sala de aula”⁴, contendo uma diversidade de informações que auxiliarão a execução de atividades abrange diversas formas de abordar a temática de maneira diversa e com ludicidade.

A referida cartilha, conta com incentivo à leitura e a escrita, a partir de textos diversos (notícias, artigos, cartilhas, livros, poemas, letra de músicas entre outros) a fim de haver uma diversidade de familiaridade com os textos, bem como por criar

⁴Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642758> Acesso: 15 dez 2022

repertório que estimule a escrita. A análise fílmica, foi abordada como um importante ferramenta, uma vez que a partir dela é possível abordar de forma interdisciplinar questões indispensáveis. Também é sugerido no material que este tipo de abordagem seja utilizado para ultrapassar os muros das escolas.

Outro ponto abordado no material foi o incentivo a pesquisa e análise de dados, uma vez que ao incentivar uma educação emancipatória, que com estudantes que sejam protagonistas de seu processo de ensino aprendizagem, estes descubram onde e como selecionar as informações, neste caso para um controle social importante. A produção de arte e outras linguagens entra como incentivo na produção de material visual para socialização, utilizando aplicativos acessíveis.

Dentre o que foi produzido há sugestões de como realizar diálogos comunitários, fazendo com que os limites entre escola e comunidade seja ultrapassado com o objetivo de compartilhar informações de acordo com a realidade. A horta na escola também foi apontada por ser uma opção importante experimento para refletir sobre produção sem veneno, sendo este um projeto interdisciplinar.

Eventos como feira de ciência, saídas de campo e seminários envolvendo a comunidade com o objetivo de discutir para além da sala de aula. Indicações de materiais audiovisuais que têm um diálogo direto com o público jovem, como podcasts, *web* séries e programas em canais no Youtube, também foram sugeridos. Importante destacar que a partir de uma construção coletiva, a cartilha, tem em seu cerne uma abordagem inter/multidisciplinar, abrangendo a dimensão social, da saúde associada à alimentação e a perspectiva ambiental considerando os aspectos geográficos.

Neste processo, a produção da cartilha por se tratar de um produto com linguagem fácil, serve para ser usada como subsídio ao trabalho docente e é garantida ampla difusão com o objetivo de atingir um número elevado de pessoas, por se tratar de uma cartilha digital, possibilitando a popularização da ciência entre interessados pela temática, com: professores, estudantes de licenciatura, pessoas das comunidades em geral, sobretudo aos povos do campo, sem restrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, se debruçou a estudar a formação continuada dos professores da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá por meio da socialização de experiências produzidas nas escolas do campo. Tal formação se deu a partir da formação continuada derivada de ações extensionistas do NEQA - IF Baiano/CNPq, que ao longo dos últimos 10 anos, tem buscado garantir em suas indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tomou-se como referência a concepção de Educação do Campo no âmbito das instituições de Ensino Superior no Brasil. Para tanto foi apresentado o histórico das lutas e (r)existências que a Educação do Campo vem vivenciando ao longo dos seus 20 ano de existência através dos movimentos populares de luta. Neste sentido, a desigualdade fundiária no território brasileiro segue apresentando muita concentração da posse da terra no Brasil, com uma estrutura agrária, impressa desde o que chamamos de civilização brasileira, extremamente concentrada, potencializando a partir da propriedade privada a acumulação de capital, ampliando as desigualdade e a pobreza, sobretudo no campo.

Para tanto a articulação dos povos do campo, segue sendo base para a construção de um modelo de educação como direito de todos, que garanta, como aponta Caldart (2011), uma educação “do” e “no” campo, ou seja, uma educação pensada a partir do lugar onde vive e com sua efetiva participação. Uma educação que contrapõe a estrutura existente, tendo os povos do campo como sujeitos históricos, contestando a educação a favor ao capitalismo agrário.

Por ser fruto de uma experiência de uma ação extensionista, o CFEPEC, possibilitou a análise de como se dá a difusão de conhecimentos diversos em benefício do aperfeiçoamento individual e também coletivo. E a partir dos dados exploratório da pesquisa afirmaram que as trocas de experiências foram relevantes, uma vez que a diversidade de profissionais, inclusive de lugares diferentes, se constituía em um rico espaço de autoformação, a partir de um coletivo de educadores que seguem dando movimento nas escolas do campo da educação básica Brasil a fora.

Ainda, de acordo com Caldart (2003, p.76) o “campo do Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores

e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” e é nesse movimento que está sendo produzida a Educação Básica do Campo, que ainda segundo autora, “é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (p. 61).

A formação continuada é uma demanda para auxiliar no processo formativo tanto dos docentes, quando dos indivíduos que tem contato com estes, sobretudo, para a socialização de saberes articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos no chão da escola, colaborando para a ampliação de habilidades e melhoria da prática docente.

O CFEPEC, concretizou-se em sua base a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e teve possibilidade de construção e execução devido a vasta experiência a partir das atividades desenvolvidas pelo NEQA - IF Baiano/CNPq que possibilitou o acúmulo conhecimento experimentado e sistematizados pelo referido grupo. O impacto que este curso ocasionou em cursistas, que se distribuem em seis estados da federação, que atuam na rede pública de ensino e quem tem ligação com o campo é imensurável. Auxiliou na formação de professores do Vale do Jiquiriçá, ampliou as trocas profissionais junto com a possibilidade de mais parcerias com profissionais e estudantes de outros municípios/estados bem como instituições.

Em linhas gerais, a análise da questão agrária na formação de professores e na produção de alimentos no Brasil proporcionou uma vasta reflexão sobre uma temática que interessa a toda sociedade. Toda experiência foi tecida a partir do “chão” das Escolas do Campo possibilitando a construção de um sentimento de coletividade e pertencimento entre os participantes, que mesmo após o término do curso por meio de grupo do *WhatsApp*, seguem trocando materiais, experiências e atividades. Deste modo, a experiência do CFEPEC colaborou sobretudo para a sistematização de conhecimento produzidos em escolas do campo a partir do TIVJ.

Vale salientar que a sistematização da cartilha: “**Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos agrotóxicos em sala de aula**” fruto de uma experiência digital em tempos de pandemia, se apresenta como importante produto costurado a muitas mãos. E o fato de estar cadastrado junto a eduCAPES, que se caracteriza como portal de objetos educacionais para uso de estudantes e professores da educação básica, superior e pós-graduação, possibilita a continuidade a propagação de conhecimentos no formato digital com uma alcance incalculável.

O perfil dos cursistas se desenha em maioria pessoas pretas e pardas e em mulheres, sendo as mulheres maioria na docência e gestão da educação básica como aponta os dados do Censo Escolar 2022, ou seja, do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) é do gênero feminino. (BRASIL, 2022) Também sua maioria tinham a formação acadêmica concluída com formação tanto de graduação quanto de pós-graduação que dialogam com a proposta do curso, sendo um potente plano de fundo para as discussões realizadas nos módulos: Questão Agrária e Estrutura fundiária no Brasil - Bahia e Vale do Jiquiriçá; Educação do Campo; Agrotóxicos e a produção de alimentos e Agroecologia: desafios e possibilidades para Educação Básica.

As ações extensionistas buscam a construção de conhecimento participativo, no qual não se deve “verticalizar” a extensão ao modo de desumanizar o homem, mas deve sim estar na realidade histórica deste. (FREIRE, 1980) Deste modo, ao analisar realidade das ações do NEQA- IF Baiano/CNPq, os seus integrantes em suas ações seguem buscando contrapor a extensão qualificada como ação assistencialista, ou seja, aquela que forja uma transmissão vertical do conhecimento, desconhecendo o saber popular de forma unilateral, quando segue das instituições de ensino superior para a sociedade. (GADOTTI, 2017, p. 2)

Dentre os aspectos relevantes o CFEPEC compor um espaço de integração foi possível a formação de um coletivo de professores e estudantes interessados nas temáticas vinculadas à Educação do Campo; bem como a interação entre os estudantes das licenciaturas, professores atuantes e os professores ministrantes em um momento delicado da humanidade e com uma diversidade de conhecimentos por áreas e por experiências especializadas nos mais diversos territórios do Brasil.

A pandemia de COVID 19, proporcionou que novas rotas fossem tomadas e estratégias inesperadas foram traçadas para que seguíssemos, de forma ativa, porém de modo remoto e seguro a socializar experiências e conhecimentos. Experiências estas, que aqui construídas “no chão” (dentro e fora) das escolas do/ no campo, possibilitando o fortalecimento de reflexões teóricas vinculadas à realidade concreta, uma retroalimentação das práticas docentes por meios dos debates realizados. Também foi possível um aprofundamento teórico nas temáticas discutidas à luz da Educação do Campo, todos os desafios que atravessam que experiência a luta por educação.

A diversidade metodológica e de abordagens apresentadas/socializadas também foi um aspecto que evidenciou a valorização do conhecimento popular e do acúmulo de experiências das comunidades e povos do campo, das águas e das florestas. A todo momento do desenvolvimento das atividades, a valorização das experiências e vivências dos cursistas era evidenciada, partindo constantemente das experiências que os atravessam a partir de suas lutas e memórias campesinas.

Também, o diálogo entre o Curso e práticas no ambiente de trabalho a partir da reflexão-ação-reflexão e o fortalecimento da Educação do Campo como um projeto para o campo que perpassa por diversas dimensões esteve presente em todo bojo das experiências do CFEPEC. Mudanças significativas em âmbito educacional por conta da pandemia de COVID 19, desenharam em nossa rotina no impulsionando a uma utilização de atividades digitais, e nos obrigaram a realizá-las de forma remota. Entretanto além das dificuldades em lidar com as ferramentas digitais, por falta de habilidade, acesso à internet e/ou ausência de equipamentos adequados para acompanhamento das aulas foi uma dificuldade de comunicação enfrentada por todos.

A duração do Curso se apresentou curto diante potencialidade que cada momento de socialização proporcionou. E seguimos em frente como aponta Caldart (2003, p.77) “Que este diálogo possa prosseguir, produzindo e reproduzindo novas e antigas lições de nossa caminhada coletiva, que ela continua...”

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19**. CoDAS, v. 34, n. CoDAS, 2022 34(4), p. e20200373, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mar. 2023

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2023]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf Acesso em: 20 ago. 2023

_____. Ministério da Saúde, **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso: 12 mar. 2023.

_____. Resolução 46, de 29 de julho de 2019. Regulamento das Atividades de Extensão do IF Baiano. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7ao-46.pdf> Acesso em: 25 set. 2021

_____. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/rces007_18_-_mec_cne.pdf > Acesso em: 06 jul. 2021.

_____. IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a construção da excelência– 2015-2019.** Salvador, BA. 2015. Disponível em: < <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2015-2019.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2023

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm> . Acesso em 18 ago. 2022.

_____. **Portaria n. 86, de 01 de fevereiro de 2013.** Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.**

_____. 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, DF, p. 1, 5 nov. 2010a.

_____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010b.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União,** Poder

_____. **Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Corrêa.** Coordenação Nacional do FORPROEX. -- Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>> Acesso: 15 dez 2021

_____. **Referenciais para Formação de Professores.** Ministério da Educação, Brasília/ Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dez.1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.

_____. Secretaria de Ensino Superior. **O ensino superior no Brasil - 1974-1978**; relatório, Brasília, MEC/SESu/CODEAC, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002283.pdf>. Acesso: 10 dez 2022

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 3 dez. 1968.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 147-158.

_____, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>> Acesso em: 15 jun.2021

_____, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-escola-do-campo-em-movimento> . Acesso em: 20 mai. 2023.

_____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

CALHAU, Angela Andrade. **Trajatória do NEQA-IF Baiano/CNPq**. nov. 2022. Apresentação Power Point . color. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1QBTz3bwtCd3T4dWfE3kKGa2_5s1MIGhi/e/dit?usp=drive_web&ouid=115847931584967382116&rtpof=true

CÂMARA, Lourival. **A concentração da propriedade agrária no Brasil**. Boletim Geográfico, Rio de Janeiro-RJ, v. 7, n.77, p. 516-528, ago.1949.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia**: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. 2006. Disponível em: <http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/Agroecologia%20%20Novo%20Paradigma%2002052006-Itima%20Verso1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

CNE. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Brasília, 2020b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita**. In: SADER, Emir. (org). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

_____. Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’**: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. B. M. Conflitualidade e Desenvolvimento Territorial. In: BAUINAIN, A. M. *et al.* (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2008. p. 173-230.

_____, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salette. (Org.) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, maio 2012. Disponível em: <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GERMANI, Guiomar Inês. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro**. GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006.

_____, Guiomar Inês. **Questão agrária e movimentos sociais**: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). (GEO)grafias dos movimentos sociais. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

GEOGRAFAR – **A Geografia dos Assentamentos na Área Rural**. Histórico. Salvador, 2021. Disponível em: <<https://geografar.ufba.br/historico>>. Acesso em 05 ago 2021.

GUHUR, Dominique Michele Perieto; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2013.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **O complexo agroindustrial**. Revista Reforma Agrária, ano 7, n. 6, nov./dez. 1977.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. **Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 12 mar. 2023.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> > Acesso em: 10 ago de 2021.

IBGE, *Atlas do espaço rural brasileiro, Coordenação de Geografia*, 2ª. ed, Rio de Janeiro, IBGE 2020, Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IF BAIANO. **Regulamento das atividades de Extensão do IF Baiano**. Salvador: SETEC/MEC, 2019. (Resolução nº. 46 de 29/07/2019).

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. Santa Inês: SETEC/MEC, 2017.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2004. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1mW8hY8YdrV_qunDRmNNEaGE_eizGuKka

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195> Acesso em 12 ago. 2021

LIMA, Aline dos Santos. **IV Encontro do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA-IF Baiano/CNPq**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2022. Edital nº 9 de Fluxo contínuo de registro das Ações de Extensão – 2022.

_____. **Comida e saúde em tempos de coronavírus**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2020a. (Edital nº 52/2020 para seleção de Projetos de Extensão Tecnológica, Pesquisa e Inovação que objetivem o enfrentamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus – SARS-CoV-2/Covid-19).

_____. **Mapeando a produção (in)sustentável de alimentos em Assentamentos de Reforma Agrária em Santa Inês-BA**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2020b. (Edital Nº 53, de 07 de abril de 2020 – Chamada Interna PROPES Nº 01/2020).

_____. A. dos S. **Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2020c. (Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO).

_____. Aline dos Santos. **A territorialização do capital na lavoura de mandioca: a educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA).** Salvador: UFBA, 2017. (Doutorado em Geografia).

LIMA, Aline dos Santos; CALHAU, Ângela Andrade. Estrutura fundiária e acesso à terra no vale do Jiquiriçá-Bahia. **Revista Perspectiva Geográfica**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 1-19, 2012. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/9450>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LIMA, Aline dos Santos Lima; CALHAU, Ângela Andrade; SOUZA, Edilene Jesus Souza Santana. Pandemia do coronavírus: entre o acirramento das desigualdades e estratégias de r-existências. In: SITOIE, Carlitos Luís; VERDIAL, Ana David (Orgs.). **Dinâmicas socioambientais do novo coronavírus (COVID-19)**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2021. (p. 115-136).

LONDRES, Flavia **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida.** – Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO / Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn.** Salvador, 2015.

MACEDO, Roberto, Sinei. **Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARQUES, Rosa Maria, Marcel Guedes Leite, Solange Emilene Berwig e Marcelo Álvares Depieri. **Pandemias, Crises e Capitalismo.** São Paulo, Expressão Popular, 2021

MEDEIROS, Josiane Lopes, PIRES, Luciene Lima de Assis. **Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária.** In: SEMINÁRIO DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA, 2.; SEMANA DE LICENCIATURA, 11., 2014, Jataí. Anais [...]. Jataí, GO, 2014. Disponível em: <http://eventos.ifg.edu.br/semlic/semlic2014/> . Acesso em: 23 fev. 2021.

MARTINS, J. S. O poder do atraso. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____, José de Souza. **A questão agrária brasileira e o papel do MST.** In: STÉDILE, João Pedro (org.). A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRALHA, Wagner. **QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: ORIGEM, NECESSIDADE E PERSPECTIVAS DE REFORMA HOJE.** REVISTA NERA, [S. l.], n. 8, p. 151–172, 2012. DOI: 10.47946/rnera.v0i8.1445. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445> Acesso em: 25 mar. 2023.

MOLINA, Monica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Isabel. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>> . Acesso em: 10 jul. 2021

RIBEIRO, Dionara Soares *et al.* (org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural.** In: CALDART, Roseli (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293- 299

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **A Trajetória da Extensão Universitária no Brasil.** In: Perfil da extensão universitária no Brasil. MEC; Sesu. Rio de Janeiro: UERJ, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002057.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Janeide Bispo Dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa.** Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21471> . Acesso em: 10 de mai. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Histórico da educação do campo no Brasil – Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24758/22819> . Acesso em: 13 set. 2019.

SANTOS, Tiago Rodrigues. Introdução. In: SANTOS, Tiago Rodrigues. **Entre terras e territórios: luta na/pela terra, dinâmica e (re)configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA).** Campinas: UNICAMP, 2017. p. 15-46. (Doutorado em Ciências Sociais).

SILVA, José Graziano da, **O que é questão agrária/** São Paulo: Brasiliense, 2001. – (Coleção primeiros passos; 18)

SEPLAN. Secretaria do Planejamento da Bahia. **Territórios de Identidade.** Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> . Acesso em 27/12/2020.

STEDILE. João Pedro (Org.) **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980/** João Pedro Stedile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.—São Paulo : Expressão Popular, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** In: Wojnar, Irena; Mafra, Jason F. (Org.). Bogdan Suchodolski. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 51-88.

WEBER, Silke. **Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira.** Estudos de Sociologia. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. IS. n. 2, p. 121 – 136, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235325/0>> Acesso: 15 ago 2021.

Apêndice A - Formulário conhecendo os cursistas: padrão NEQA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA /CNPq

Conhecendo os cursistas

O Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo é uma das atividades realizadas no âmbito do "Projeto Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro" (Edital de Extensão nº 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO) executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq.

Objetivo: Contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá a partir da socialização de experiências/saberes articulado com a sistematização do conhecimento produzidos nas Escolas do Campo.

Este questionário objetiva conhecer o perfil dos/as cursistas e deverá ser respondido até 19/05/2021.

Só preencha se estiver inscrit@ na Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo.

Em caso de dúvidas, enviar e-mail para: cursoexperimentospedagogicos@gmail.com.

- 1- Nome completo
- 2- Nome social
- 3- E-mail

4- CPF

5- Número de telefone

6- Cor

7- Sexo

8- Município/ Estado em que nasceu

9- Município/ Estado em que reside

10- Localização/ zona de residência

11- Você participa de movimento social, associação, sindicato, outra organização, organização não governamental

Sim

Não

12- Tem formação em nível superior?

Sim

Não

Se a resposta anterior for sim, informe o Curso em nível superior:

13- Qual nome da instituição onde cursou/cursa o nível superior?

14- Em relação a sua formação em nível superior:

Está cursando

Concluiu

Está cursando

Concluiu

Se a resposta anterior for sim, informe o ano de conclusão em nível superior.

15- Tem formação em curso de especialização?

Não

Sim

Se a resposta anterior for sim, informe o Curso de especialização. 16 respostas

16- Qual nome da instituição onde cursou/cursa a especialização?

17- Em relação ao seu curso de especialização

Está cursando

Concluiu

Se a resposta anterior for sim, informe o ano de conclusão do Curso de especialização.

18- Tem formação em curso de mestrado?

Sim

Não

Se a resposta anterior for sim, informe o Curso de mestrado.

19- Qual nome da instituição onde cursou/cursa o mestrado?

20- Em relação ao seu curso de mestrado

Está cursando

Concluiu

Se a resposta anterior for sim, informe o ano de conclusão do Curso de mestrado.

21- Tem formação em curso de doutorado?

Sim

Não

Se a resposta anterior for sim, informe o Curso de doutorado.

22- Qual nome da instituição onde cursou/cursa o doutorado?

23- Em relação ao seu curso de

Está cursando

Concluiu

Se a resposta anterior for sim, informe o ano de conclusão do curso de doutorado.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

24- Você trabalha atualmente?

Sim

Não

Informar o setor:

25- Caso trabalhe em escola/educação, informe sua função:

26- Se for professor/a, informe o ano em que passou a atuar na área

27- Caso trabalhe em escola, qual o nome da unidade escolar onde exerce suas atividades

28- Localização/zona da escola onde trabalha

Urbana

Rural

29- Caso trabalhe em escola, indique se a unidades escolar possui alguma das dependências listadas abaixo:

Biblioteca

Cantina
Laboratório
Orientação educacional
Pátios
Quadra De Esportes
Sala De Professores
Sala Para Coordenação Pedagógico
Sala Para reuniões
Auditório
Secretaria
Banheiros

30- Caso trabalhe em escola, indique a situação das salas de aula:

sim não

Bem iluminada?

Bem arejada?

Pintada com tom claro?

31- Caso trabalhe em escola, indique como os alunos são distribuídos:

em carteiras

individuais

em círculo

em fileiras

em grupos

numa mesa grande

32- Caso trabalhe em escola, indique se a unidade escolar realiza Atividades Complementares (A.C.) por:

Área

Série

Turno

Não realiza

33- Caso trabalhe em escola, indique o número de alunos matriculados em 2020

34- Caso trabalhe em escola, indique o número de alunos matriculados em 2021

35- Caso trabalhe em escola, relate como a unidade escolar tem desenvolvido as atividades após a suspensão das aulas presenciais. A direção tem conseguido estabelecer relação (reunião/planejamento) com os professores? Os professores têm conseguido estabelecer relação com alunos (mandam atividade)? Como isso tem funcionado?

36- A Secretaria de Educação e/ou a Escola tem conseguido fornecer alimentação escolar para os estudantes? Como isso tem ocorrido?

37- Tem experiência com Educação do Campo? Em caso afirmativo, especifique:

38- Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo:

Progredir na carreira

Prazer associado ao estudo

Aumentar/melhorar oportunidades profissionais

Promover o meu desenvolvimento pessoal

Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino

Aumentar a minha autoestima

Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho

Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas

Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem

Saber mais vale sempre a pena

Partilhar ideias e experiências com colegas

Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas

Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas

Construir recursos didáticos com colegas

Dúvidas ou sugestões

Construção coletiva do Curso de Formação em Experimentos
Pedagógicos para Escolas do Campo

**METODOLOGIAS E RECURSOS
DIDÁTICOS PARA TRABALHAR
A TEMÁTICA DOS AGROTÓXICOS
EM SALA DE AULA**

Setembro de 2021

M593

Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos agrotóxicos em sala de aula [recurso eletrônico] / elaboração Aila Cristina Costa de Jesus, Aline dos Santos Lima e Angela Andrade Calhau. – 2021.

16 p. : il. color.

Material construído a partir das discussões do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo.

Projeto de Extensão “Debatendo com/na escola básica: o uso de agrotóxicos no agro brasileiro” executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano (NEQA/CNPq).

Edital de Extensão nº 02/2020/PPROEX/CPPEX/IFBAIANO.

1. Educação. 2. Ecologia agrícola. 3. Didática. 4. Ensino. 5. Produtos químicos agrícolas. I. Jesus, Aila Cristina Costa de. II. Lima, Aline dos Santos. III. Calhau, Angela Andrade.

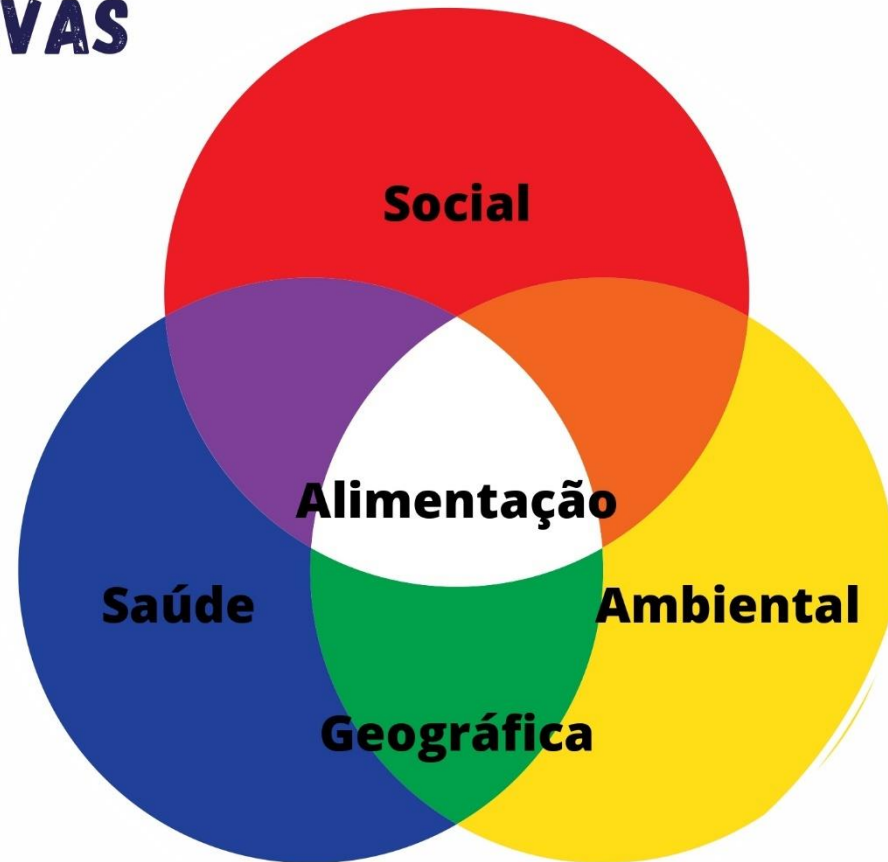
CDU: 37.02:632 – 2. ed.

Ficha catalográfica: Jessica Lima CRB-5/1791



DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

**Abordagem
interdisciplinar/
multidisciplinar**



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Leitura e Escrita

- Leitura e interpretação de textos
Exemplos: notícias, artigos, cartilhas, poemas, músicas, entre outros.
- Produções textuais. Exemplos: notícias, relatos de experiências, poemas, contos, entre outros.

Sugestão de música

Reis do Agronegócio - Chico César

Sugestões para consultar notícias e artigos

<https://contraosagrototoxicos.org/>
<https://apublica.org/>
<https://reporterbrasil.org.br/>
<https://deolhonosruralistas.com.br/>



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Análise fílmica

1. Assistir previamente a produção;
2. Fazer uma ficha com as principais informações da obra (ano, idioma, gênero, classificação, produção/direção, duração, entre outras)
3. Listar os assuntos abordados;
4. Identificar os conteúdos explícitos e implícitos;
5. Pensar em possíveis abordagens interdisciplinares.

Para além da escola

Cine Comunidade

Exibir um documentário/filme aberto para a comunidade;

Sugestões para consultar

O veneno está na mesa I

O veneno está na mesa II

O mundo segundo a Monsanto

Nuvens de veneno



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Pesquisas e análises de dados

- Pesquisa individuais e coletivas em materiais com fontes confiáveis;
- Leitura e interpretação de dados
Exemplos: gráficos, tabelas e mapas.
- Apresentação de dados a partir da elaboração de tabelas, gráficos e mapas.

Sugestões para consultar

Atlas Geografia e o Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia.

Atlas do Agronegócio (2018)

IBGE Censo Agropecuário (2017)



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?



Artes e linguagens

- Produções artísticas: desenhos, colagens, entre outras.
- Produções de cards e panfletos informativos - socialização com a comunidade via redes sociais.

Para além da escola

Exposição virtual ou presencial das produções dos alunos.

Aplicativos para utilizar

Canva
PowerPoint
Paint

Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Diálogos comunitários

- Entrevistas com os moradores da comunidade sobre a temática.
- Exemplos: pessoas que utilizam e que não utilizam agrotóxicos na produção de alimentos;

Para além da escola

Convidar alguém para conversar com a turma sobre a temática:

Sindicatos,
associações,
Secretarias municipais,
instituições de ensino e
organizações não-
governamentais.



Hortas na escola

A construção de uma horta na escola pode ser um experimento inicial na produção de alimentos sem agrotóxicos. Com isso, mostrar aos alunos como é possível produzir sem agrotóxicos e ao mesmo tempo, trocar experiências sobre a produção de alimentos.

Os alimentos produzidos podem ser consumidos na merenda escolar.

A horta escolar deve ser um projeto interdisciplinar, envolvendo toda a escola.

Para além da escola

Pesquisar sobre controladores naturais com os pais e moradores - formas alternativas de cultivo (sem agrotóxicos).
A partir disso, construir um acervo com "receitas" naturais.



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Feira de Ciências

- Elaborar projeto de Feira de Ciências com a temática Meio Ambiente (subtemas: Agrotóxicos, Agroecologia, Saúde, etc).
- Realizar junto com os alunos uma série de pesquisa sobre os impactos do uso de agrotóxicos no meio ambiente e na saúde humana. Como forma de socializar as pesquisas, propor a construção de materiais para serem distribuídos na escola e na comunidade.

Para além da escola

Convida a comunidade para participar das atividades da Feira;

Para além da escola

Exposição de alimentos produzidos sem agrotóxicos (horta escolar ou da comunidade);



Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Trabalho de Campo

A realização de trabalhos de campo com os alunos possibilitará o intercâmbio de experiências com comunidades/agricultores que produzem alimentos com base agroecológica ou orgânica.

O campo pode ser na própria comunidade, caso seja identificado produções nessa perspectiva ou comunidades circunvizinhas.



Possibilidades

A atividade pode ser interdisciplinar;

As atividades práticas aprendidas podem ser reproduzidas na horta da escola;

Incentivar o registro da experiência por meio da escrita, fotografias, vídeos, etc.

Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Comunicação

Construção de campanha de sensibilização com materiais construídos pelos alunos (vídeos, cartazes, cards, podcasts, entre outros).



Outras ações

Criação de Podcasts*

- Montar roteiro do podcasts;
- Convidar coletivos e movimentos sociais/ sindicatos para participar;
- Divulgar na escola e na comunidade.

*O que é um podcast?

"É um programa de rádio que pode ser ouvido pela internet a qualquer hora, por meio do celular ou do computador. Com temas e duração variadas, o ouvinte pode acessar conteúdos em áudio para se informar, para estudar ou para passar o tempo."

(Fonte: Brasil de Fato, 2021)

Como trabalhar a temática Agrotóxicos em sala de aula?

Seminários, eventos e formações

Outras formas de trabalhar a temática é trazer a discussões para o ambiente escolar a partir de seminários, eventos, debates entre os professores, com os estudantes e país.

Outras ações

Além disso, a temática deve estar presente nos encontros das Atividades Complementares (AC), nos cursos e espaços de formação continuada dos/das professores e professoras.



Indicações de materiais audiovisuais

Podcasts sobre alimentação e produção de alimentos*



Jornal do Veneno
Juliana Gomes



Prato Cheio
O Joio e o Trigo



Por Trás do Alimento
Agência Pública



As Árvores Somos nozes



Indicações de materiais audiovisuais

Vídeos sobre alimentação e produção de alimentos*

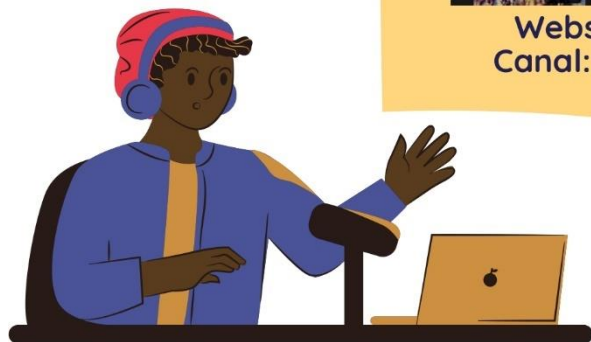


Webserie: AGRO.
Canal: Mídia NINJA



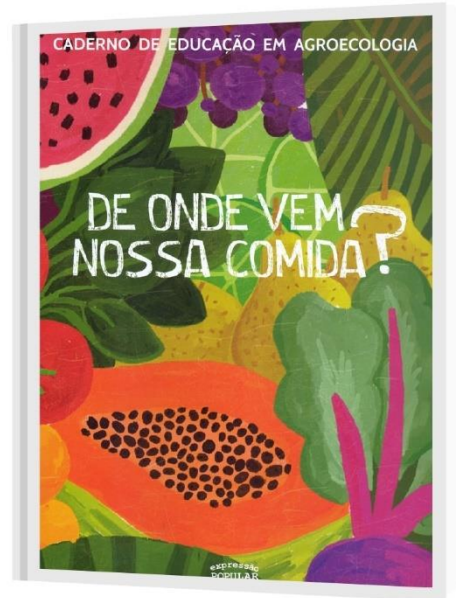
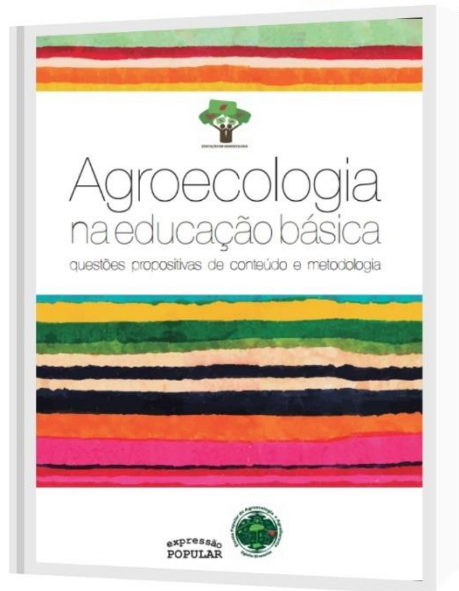
Programa AGRO E TÓXICO
com a Larissa Bombardi
Canal: Bob Fernandes

*Disponíveis no YouTube.





INDICAÇÃO DE LEITURA



Além das sugestões apresentadas, os professores e professoras devem assumir o compromisso político de apresentar a agroecologia, nesse caso, a transição agroecologia, como possibilidade. Compreendemos que os professores não farão isso sozinhos, mas construindo parcerias com as comunidades e com os movimentos sociais, trazendo o debate da agroecológica para dentro do currículo.

Material construído de forma coletiva a partir das discussões do **Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo**. O curso foi uma atividade desenvolvida no âmbito do "*Projeto Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro*" (Edital de Extensão no 02/2020/PROEX/CPPEX/IFBAIANO) executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq.

Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus

Aline dos Santos Lima

Angela Andrade Calhau

Equipe executora do projeto:

Aline dos Santos Lima (Coordenadora)

Aila Cristina Costa de Jesus (Educadora popular)

Angela Andrade Calhau (vice-coordenadora)

Emily Nascimento dos Santos (discente voluntária)

Taise Oliveira dos Santos (discente bolsista).

Que sirva de inspiração e suporte em nossas atividades diárias!

Cursistas colaboradoras/es

Dione Bispo dos Santos.

Iranilde Oliveira Dos Santos

João Cancio dos Santos Filho

Joseane Dias Da Silva Mota

Júlio Ricardo Hoerlle

Leidiane de Sousa Oliveira

Maíra Vitória Moreira dos Santos

