

# EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE QUESTÃO AGRÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

---

## **AILA CRISTINA COSTA DE JESUS**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, ailacristinacj@gmail.com

## **ALINE DOS SANTOS LIMA**

Doutora em Geografia pela UFBA, Professora do IF Baiano Campus Santa Inês, aline.lima@ifbaiano.edu.br

## **ANGELA ANDRADE CALHAU**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo Universidade Federal da Bahia - UFRB, aacalhou@aluno.ufrb.edu.br

## RESUMO

O presente texto tem por objetivo tecer reflexões sobre a relação entre a questão agrária e a formação de professores e professoras das escolas do/ no campo tendo como base empírica a realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo. Executado pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq (NEQA-IF Baiano/CNPq), como parte das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de extensão “Debatendo com/na escola básica: o uso de tóxicos no agro brasileiro”, o Curso teve como objetivo contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica a partir da socialização de experiências articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos nas Escolas do Campo. Metodologicamente, o trabalho em tela recorre: 1) levantamento bibliográfico; 2) observação em ambiente virtual; 3) coleta de dados e registro (orais e escritos) e, por fim, 4) sistematização, análise e discussão dos dados coletados. A realização do Curso é fruto das reflexões teórico-empíricas realizadas pelo NEQA-IF Baiano/CNPq por meio da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão ao longo dos últimos dez anos e surge como importante espaço na construção e socialização de experiências das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a centralidade da discussão e do fazer docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação do Campo, Produção de alimentos, Agroecologia.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto consiste em tecer reflexões sobre a relação entre a questão agrária e a formação de professores e professoras das escolas do/no campo tendo como base empírica a realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo (CFEPEC) e a realidade dos cursistas. Para tanto, nos debruçamos sobre o perfil do e das cursistas e os paralelos entre a questão agrária, a formação de professores e professoras e a produção de alimentos no Brasil.

A inspiração para pensarmos em “experimentos pedagógicos” para escolas do campo ocorreu a partir da leitura de Caldart (2012, p. 265) quando a autora diz que acontece no âmbito da Educação Campo importantes ações que constroem uma escola mais próxima das lutas dos sujeitos. E foi isso que tentamos construir com o CFEPEC, construir e socializar experiências que tragam as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a centralidade da discussão e do fazer docente.

O objetivo geral do curso consistiu em contribuir com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá<sup>1</sup> a partir da socialização de experiências/saberes articulados com a sistematização de conhecimentos produzidos nas Escolas do Campo. Para isso, o curso foi executado em quatro módulos, a saber: 1) Questão Agrária e Estrutura Fundiária; 2) Educação do Campo; 3) Agrotóxicos e a produção de alimentos e 4) Agroecologia.

Esta experiência formativa foi executada pelo Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano/CNPq – conhecido como NEQA<sup>2</sup> – como

- 1 Inicialmente, o Curso foi pensado para professores e estudantes das licenciaturas dos vinte municípios que fazem parte do recorte espacial denominado como Território de Identidade Vale do Jiquiriçá no Estado da Bahia (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). No entanto, no período de inscrição, recebemos manifestações de interesse de profissionais de outros estados. Dessa forma, decidimos destinar uma parcela das vagas para pessoas de outras regiões.
- 2 O Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA) desenvolve atividades desde 2011. Sua formalização foi realizada, em junho de 2012, mediante cadastro no antigo Núcleo de Extensão do IF Baiano Campus Santa Inês. Em fevereiro de 2018, foi solicitado 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,

parte das atividades desenvolvidas 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 (LIMA, 2020).

As motivações para o projeto em questão, e o curso em si, surgem a partir de uma série de ações de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelo NEQA – IF Baiano/CNPq apoiadas na missão do Instituto Federal Baiano que prevê a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão<sup>3</sup>. Consequentemente, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa partem da concepção que esse tripé é essencial na formação inicial e continuada de professores e professoras, da mesma maneira que também é necessário para atender as demandas e os desafios colocados pela sociedade contemporânea frente às questões sociais, educacionais, econômicas, políticas e ambientais do nosso país (BRASIL, 2008); (IF BAIANO, 2019).

Pensando nas problemáticas da sociedade brasileira, podemos destacar o cenário que o país ocupa frente ao uso intensivo de agrotóxico, causador de impactos na saúde humana e na contaminação das águas e solos. É sabido que a produção agrícola no Brasil ocupa uma

É importante posição na geração de trabalho e renda, em especial, a partir da agricultura familiar camponesa. No entanto, essa produção não está desvinculada do modelo de produção pautada no uso de agrotóxicos, que no contexto brasileiro, é intensivo e em grande escala, colocando o país como um dos principais consumidores de agrotóxicos do mundo (LIMA, JESUS, PEDREIRA, 2019).

Esse cenário, no qual o Brasil se coloca como “campeão” no consumo de agrotóxicos e, consequentemente, as implicações desse processo na saúde humana e na natureza, mobilizaram e mobilizam que os integrantes do NEQA – IF Baiano/CNPq a realizar estudos destinados à temática dos agrotóxicos. Isto é, essa realidade demanda reflexão dos/as pesquisadores/pesquisadoras das instituições que ofertam ensino superior, dos professores da Educação Básica e dos movimentos sociais frente ao modelo de produção com base nos agrotóxicos que se instalou no campo brasileiro (LIMA, 2019).

---

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 e Serrinha, além de egressos e membros da comunidade externa.

3 Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 12 out. 2021.

## METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos percorridos para a construção deste texto extrapolam no tempo-espaço os limites impostos pela pandemia provocada pelo vírus nomeado de Síndrome Respiratório Aguda Grave do Coronavírus (Sars - Cov-2) causador da COVID-19, doença infecciosa altamente transmissível. Tal situação escancarou as desigualdades sociais e nos obrigou a pensar novas estratégias de re-existências, seja no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, ou nas redes de solidariedades construídas, o que, de certa forma, nos permitiu a construção do presente texto (LIMA; CALHAU; SOUZA, 2021).

Este texto, bem como a realização do CFEPEC, é fruto das reflexões teórico-empíricas realizadas pelo NEQA-IF Baiano/CNPq por meio das atividades de pesquisa-ensino-extensão ao longo dos últimos dez anos. A execução do CFEPEC é resultado dessa caminhada que se concretiza com a proposta de contribuir com a formação dos professores e professoras das escolas do campo. Neste sentido, para a sistematização do presente texto recorreremos aos seguintes procedimentos: 1) levantamento bibliográfico; 2) observação em ambiente virtual; 3) coleta de dados e registro (orais e escritos) e, por fim, 4) sistematização, análises e discussão dos dados e informações coletadas. As metodologias de pesquisa utilizadas para coleta de dados, a observação e registros dos encontros se apoiam nos estudos de Bueno, Bueno & Maciel (2020) sobre as pesquisas no contexto da pandemia, apresentando possibilidades para adequar ao “novo normal”.

O levantamento bibliográfico aconteceu ao longo da realização do Curso, no processo de formação da equipe executora. Os referenciais teóricos foram escolhidos com o propósito de problematizar as temáticas da Questão Agrária, da Educação do Campo e da produção de alimentos no Brasil. Foram selecionados e estudados textos de livros, teses, dissertações, periódicos, anais de eventos e cartilhas. Nesse período, realizamos ações de estudos coletivos intituladas “Roda do vai quem quer” onde membros do grupo de pesquisa se debruçaram na discussão das obras e textos selecionados.

Devido a pandemia, as aulas do curso aconteceram no formato remoto por meios de plataformas de videoconferências. Por esse motivo, utilizamos como ferramentas de pesquisa a observação em ambiente virtual e registros dos relatos orais e escritos. A observação se deu a partir do acompanhamento das aulas síncronas, das gravações e análises das listas de presenças com comentários sobre as aulas e as análises das atividades assíncronas dos

módulos do curso<sup>4</sup>. Para coleta de dados, aplicamos questionários via *Google Forms*<sup>5</sup> com intuito traçar um perfil dos cursistas e das suas experiências formativas. Além disso, os questionários eram aplicados durante os módulos para acompanhar o processo do Curso e construir reflexões coletivas sobre as temáticas abordadas.

Sobre o Curso, é importante ressaltar que as atividades tiveram início em 14 de abril e foram finalizadas em 18 de junho de 2021. A carga horária foi distribuída em momentos síncronas e assíncronas. De forma geral, a metodologia utilizada foi orientada a partir da dialogicidade freiriana (FREIRE, 1987). Para tanto, partimos das discussões de textos selecionados, das reflexões com base da realidade concreta dos/das cursistas e trocas de experiências entres os educadores. Vale frisar que mesmo no modelo remoto, o diálogo era constante por meio de e-mails e em grupos de troca de mensagens (*WhatsApp*) para acompanhar as atividades dos cursistas e a disponibilização de materiais para estudo. Além disso, as aulas foram gravadas e disponibilizadas para estudos devido boa parte dos cursistas sinalizaram dificuldades com relação ao acesso de internet<sup>6</sup>.

- 4 Com base na Resolução 90/2020, que regulamenta e normatiza as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) no Instituto Federal Baiano, as atividades síncronas são aquelas que exigem a presença simultânea do/a docente e do/a discente. Já as atividades assíncronas são aquelas postadas em ambientes virtuais de aprendizagem pelo/a docente para acesso do/a discente em tempo e espaço determinados (IF BAIANO, 2020).
- 5 A utilização do *Google Forms* tem sido é muito útil no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, principalmente no contexto pandêmico, pois permite a possibilidade do questionário ser respondido em qualquer local e horário, sendo enviado por meio de link. Depois de concluído, a ferramenta cria planilhas e gráficos o que facilita no processo de análises dos dados coletados (MOTA, 2019).
- 6 Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019 sobre o "Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019" do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um crescimento recente na utilização de internet no Brasil. Com isso, em 2019, 82,7% dos domicílios utilizavam internet. No entanto, apesar disso, nas áreas rurais somente 55,6% dos domicílios têm acesso à internet, enquanto, nas áreas urbanas esse número chega a 86,7%. Dentre os motivos listados pela não utilização da internet pela população das áreas rurais, temos: a falta de disponibilidade do serviço de internet e os valores dos serviços caros, bem como os equipamentos necessários para utilização com custo caro para aquisição. Isso só reforça o caráter desigual do acesso à Educação, se pensarmos na oferta do ensino remoto durante a pandemia. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

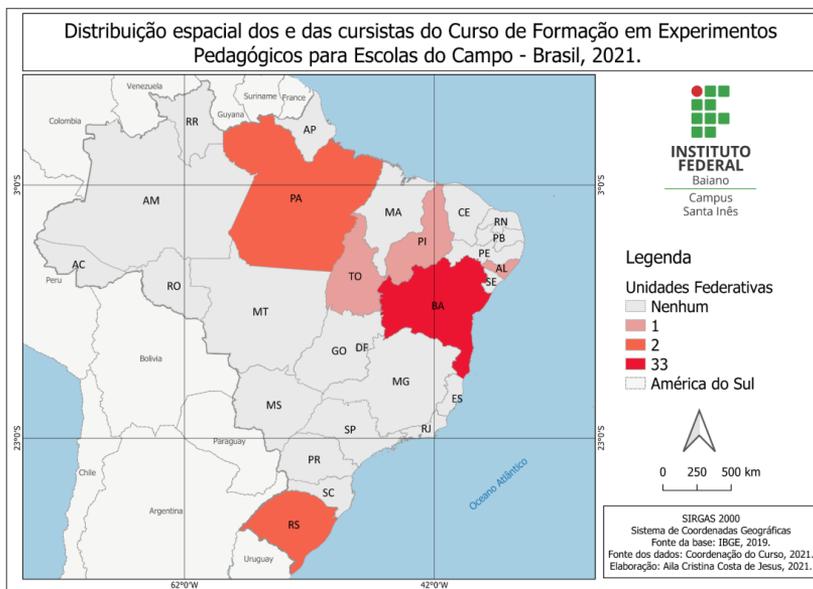
## Conhecendo os cursistas e suas realidades: quem são os professores e professoras das escolas do campo?

Tomando como base os dados coletados a partir do questionário “Conhecendo os cursistas”, apresentamos algumas informações que permitiram tecer considerações sobre o perfil dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo. Ao todo, foram 40 inscritos no Curso, deste total, em sua maioria, foi composto por mulheres (75%) e homens (25%), dos quais, 52% se autodeclararam pardos e 48% se autodeclararam pretos. Ao analisar a partir da leitura da classificação de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos concluir que a turma era composta, majoritariamente, por mulheres negras.

Os participantes do Curso, em sua maioria, foram professores e professoras (83,3%) atuantes desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Os demais eram coordenadores pedagógicos de Escolas do Campo, secretário, gestores/diretores e estudantes das licenciaturas. As áreas de formação dos participantes foram diversas, sendo profissionais e estudantes das Ciências Biológicas, Filosofia, História, Geografia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia e Tecnólogo em Agroecologia. Desse total, 76% possuíam o Ensino Superior completo, enquanto 24% estavam cursando. É importante destacar que o tempo de atuação varia bastante, entre 4 e 30 anos. Algo que durante a realização do Curso, possibilitou a realimentação de práticas já realizadas e a troca de experiências desde o “chão” das escolas.

Os cursistas eram residentes dos seguintes municípios/estados: Amargosa/BA, Belém/PA, Buriti dos Lopes/PI, Dom Macedo Costa/BA, Governador Mangabeira/BA, Gurupi/TO, Ipirá/BA, Jacobina/BA, Jequié/BA, Laje/BA, Lençóis/BA, Mascote/BA, Montenegro/RS, Mutuípe/BA, Nazaré/BA, Palmeiras dos Índios/AL, Santa Cruz Cabrália/BA, Santa Inês/BA, Santo Antônio de Jesus/BA, São Domingos/BA, Serrinha/BA, Ubaíra/BA, Vigia/PA e Valença/BA. Conforme demonstrado na Figura 01, foram trinta e três cursistas do Estado da Bahia, dois cursistas do Estado do Pará, dois cursistas do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que dos Estados de Alagoas, Piauí e Tocantins tivemos a presença de um/uma cursista de cada unidade federativa.

**Figura 01.** Distribuição espacial dos/das cursistas do CFEPEC, 2021.



**Fonte:** IBGE, 2019. Dados da Coordenação do Curso, 2021.

**Elaboração:** Aila Cristina Costa de Jesus, 2021.

Consideramos positiva a diversidade geográfica presente no Curso. Foi possível perceber as semelhanças, as particularidades e especificidades das diferentes realidades apresentadas durante os momentos de socialização das experiências e avaliações. Com isso, ficou evidente que, apesar das especificidades, algumas questões se apresentam como centrais no cotidiano das escolas do campo e das comunidades campestres. Ou seja, aspectos ligados à questão agrária se materializam e se expressam de forma semelhante, mas também particulares, no cotidiano dos professores e professoras e dos estudantes da licenciatura ali presentes.

Caldart (2003) argumenta sobre o ganho que as trocas de experiências e vivências trazem para o processo de autoformação dos professores e das professoras. Sair dos limites do “chão” que eles pisam, é a possibilidade de ampliar as leituras e visões de ações educativas para além da escola, ações educativas de fora, mas que colaboram na construção de uma prática vinculada às lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por isso, para a autora,

Pisar em outros territórios, conversar com outras gentes, ouvir outros sotaques, mudar de ambiente, ver outras coisas, produz um ‘arejamento’ indispensável para a formação de

um educador. Isto ajuda a multiplicar suas raízes, ou enrolá-lo numa coletividade maior, que pode ser a coletividade do movimento social ao qual se vincula [...] ou a coletividade dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, ou a coletividade dos lutadores e das lutadoras do povo, ou todas elas, combinadas e em movimento (CALDART, 2003, p. 75-76).

Vale registrar que a maioria dos cursistas 62,5% residem em áreas urbanas e 37,5% em áreas rurais. Sobre a atuação política dos professores e das professoras do Curso em outros espaços formativos de luta e militância, 52% afirmaram participar ou já ter participado, enquanto 48% diz não participar. Dos movimentos indicados, temos, associações, sindicatos e movimentos sociais e estudantis, sendo eles: APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia, Associação de Mulheres das Duas Barras do Fojo, Associação dos Moradores Rurais, Associação de Portadores de Deficiência da Ilha de Caratateua, Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barroão de Cima, Grupo de Oração da Igreja Católica, Movimento Luta Camponesa, Movimento pela Implantação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano em Nazaré, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Movimento SOS Rio Jaguaripe e Movimento Estudantil da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. A atuação política dos professores e das professoras demonstram suas visões de mundo e sociedade. Sujeitos que lutam em diferentes espaços.

É interessante destacar os motivos que foram listados como motivações para a participar do CFEPEC. Por ordem de indicações, temos: vontade de aumentar/desenvolver as perspectivas/ideias pedagógicas; desenvolver novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino; desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas; partilhar ideias e experiências com colegas, prazer associado ao estudo, promover o desenvolvimento pessoal; mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem; aumentar/melhorar oportunidades profissionais; progredir na carreira; construir materiais didáticos; e possibilidade de pensar na continuação da formação a partir do mestrado em Educação do Campo.

Por mais do que alguns dos motivos acima apresentados perpassam pelos desejos individuais, por questões ligadas à subjetividade dos sujeitos, alguns pontos merecem ser analisados na tentativa de melhor compreender e constatar expectativas dos cursistas em relação ao processo formativo. Assim, destacamos pontos como: desenvolver ideias pedagógicas para o trabalho e ensino, desenvolver projetos de investigação, colaboração com

colegas, partilhar ideias e experiências e a construção de materiais didáticos, entre outros. Estas foram questões que durante o Curso, e a partir da análise das falas dos cursistas, nos leva a afirmar que a experiência formativa foi capaz de desempenhar. Por mais que não houvesse tempo hábil para o aprofundamento de algumas discussões, as impressões centrais sobre as temáticas foram apresentadas e referências foram socializadas para estudos futuros

Foi com esse coletivo diverso de educadores que construímos o CFEPEC e sobre ele que falaremos a seguir.

## Os pressupostos teóricos e a construção do CFEPEC

Os pressupostos teóricos que orientaram a organização e a execução do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo partem da premissa da permanência da questão agrária e seus desdobramentos na sociedade brasileira (GERMANI, 2010; STEDILE, 2011; LIMA, 2017; WANDERLEY, 2019). 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).

A apropriação privada da natureza e as relações de produção são questões centrais aqui. Por isso, 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, pensar a questão agrária como centralidade na execução do Curso, perpassa por compreendê-la em suas diversas dimensões, seja pela dimensão territorial, política, econômica, social ou histórica, como muitos estudiosos brasileiros vem pesquisando (STÉDILE, 2011) ou pelas suas implicações diretas na formação de professores (SANTOS, 2015) e/ou na

produção de alimentos, conseqüentemente, na segurança e na soberania alimentar do país (GOMES & GOMES Jr., 2014).

No entanto, a questão agrária sempre terá uma dimensão territorial que perpassa no campo e na cidade (GERMANI, 2010). Essa dimensão pode ser exemplificada a partir dos dados da estrutura fundiária do nosso país. Segundo o Censo Agropecuário (IBGE, 2017), os estabelecimentos agropecuários com dimensões acima de 1.000 hectares representam cerca de 1% e detém quase metade (47,52%) das áreas rurais do país. A professora Guiomar Inez também reforça isso ao dizer que, por 86 anos [quase um século], aproximadamente metade das terras do país permanecem na mão dos proprietários do grupo de 1.000 hectares a mais (GERMANI, 2010). Segundo Oliveira (2013), no Brasil é onde estão localizados os maiores latifundiários do mundo. O autor também alerta que “os latifundiários vem aumentando”, o que confirma, mais uma vez, a permanência da questão agrária no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

Tal questão não se resume às discussões sobre o campo brasileiro. O sociólogo José de Souza Martins enfatiza como a questão agrária afeta todos e todas na sociedade. Nas palavras do autor “(...) a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer” (MARTINS, 1994, p. 12-13). Em consonância a essa afirmação, a socióloga Maria de Nazareth Baudel Wanderley defende que a questão agrária permanece como uma questão central para a sociedade brasileira, desde a ocupação inicial até os dias atuais (WANDERLEY, 2019).

Um ponto em comum entres os pesquisadores citados, e tantos outros intelectuais brasileiros, é a defesa da tese da permanência da questão agrária. Diante disso, o CFEPEC teve como base pressupostos teóricos da permanência da questão agrária, seus desdobramentos e implicações na produção de alimentos no Brasil, na Educação do Campo e na formação de professores e professoras, entendendo que é a questão agrária é um elemento central na organização social, política, econômica e territorial da sociedade brasileira. É justamente por essa compressão que o Curso teve como proposição as discussões sobre a questão agrária. Dado a isso, como mostra o Quadro 01, a referida temática foi a primeira a ser apresentada como base conceitual para pensarmos a experiência de formação continuada.

**Quadro 01.** Conteúdos/temáticas trabalhadas durante o CFEPEC, 2021.

Módulo 01	Questão Agrária e Estrutura fundiária no Brasil – Bahia - Vale do Jiquiriçá - Condições históricas e sociais de acesso à terra no Brasil - Estrutura fundiária no Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá - Sujeitos do campo
Módulo 02	Educação do Campo - História, concepção e marcos legais - Sujeitos do campo, movimentos sociais e a luta pela Educação do Campo- A formação do Educador do Campo
Módulo 03	Agrotóxicos e produção de alimentos - Conceito, consumo e usos de agrotóxicos no Brasil - Impactos do uso de agrotóxicos - Panorama do uso de agrotóxicos no Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá
Módulo 04	Agroecologia: desafios e possibilidades para educação básica - Conceito de Agroecologia - Desafios e possibilidades para a transição agroecológica - Agroecologia e relação com educação básica - Vivências na agroecologia: desafios e caminhos percorridos

**Fonte:** Coordenação do CFEPEC, 2021.  
**Elaboração:** Aila Cristina Costa de Jesus.

Ao discutirmos no Curso a temática da questão agrária, tomamos como referência as condições históricas e sociais de acesso à terra no Brasil (GERMANI, 2006) e a questão agrária enquanto uma questão territorial (GERMANI, 2010). Para tanto, discutimos a estrutura fundiária do Brasil – Bahia – Vale do Jiquiriçá. Neste módulo propomos uma reflexão sobre a relação entre a questão agrária e a Educação do Campo. Nas falas listadas a seguir fica evidente a compreensão de alguns cursistas sobre a questão

A Educação do Campo luta contra a lógica do campo como lugar de negócio e surge em contraposição à Educação Rural. A Questão Agrária por sua vez, desvela as formas de apropriação e uso da terra, nessa perspectiva, a relação entre a Educação do Campo e a Questão Agrária ocorre no sentido contrapor-se à lógica do capitalismo e na defesa da Reforma Agrária, de relações humanizadas entre sujeitos concretos (CURSISTA VSS, 2021).

O contexto histórico de ocupação territorial do Brasil mostra que o acesso à terra é um privilégio de classe. Esse processo se inicia com a colonização e perdura até a contemporaneidade. A questão agrária está intrinsecamente relacionada com a educação do campo, pois trata-se dos sujeitos que formam excluídos historicamente do processo educacional e do acesso à terra (CURSISTA SDS, 2021).

A partir dessa reflexão inicial, seguimos com as discussões sobre a Educação do Campo. Apoiadas em Caldart (2008), entendemos a Educação do Campo como um conceito novo, em movimento, que representa as especificidades e a materialidade da realidade concreta dos sujeitos sociais do campo. Por isso, ele só é compreendido a partir do próprio contexto histórico que o criou. A realidade que o conceito expressa perpassa pelas contradições no campo brasileiro. Ao mesmo tempo, empregar o conceito de Educação do Campo requer que se compreenda que seu uso está ancorado em uma disputa teórico conceitual e política que reflete as tensões sociais nos territórios camponeses. Portanto, devemos compreender que esse conceito “não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo ou por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social” (CALDART, 2008, p. 69).

A Educação do Campo deve ser entendida como fruto das lutas dos movimentos sociais, sendo, portanto, um dos enfrentamentos travados pelos sujeitos dos campos frente à questão agrária e ao sistema capitalista. A Educação do Campo é uma proposta de pensar um novo projeto de sociedade e de educação para a classe trabalhadora. Dentre os movimentos que lutam e lutaram para consolidação da concepção de uma Educação do Campo pensada para a classe trabalhadora, emancipatória e contra-hegemônica, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) a partir da atuação do Setor de Educação (SANTOS, 2015)

Esses pontos indicados pelas autoras citadas devem estar presentes na formação (inicial e continuada) dos professores e professoras das escolas do/no campo, pois o processo formativo deve estar vinculado às lutas dos sujeitos do campo. Pensando, então, desde as lutas dos sujeitos do campo é fundamental compreender os significados do acesso à terra e, por consequência, na produção de alimentos e na pauta da segurança e soberania alimentar. Logo, é necessário que os professores e professoras, atuantes e em formação, tenham acesso a essas discussões e, ao mesmo tempo, construam um currículo que dê conta das especificidades das comunidades camponesas.

Para Caldart (2012, p. 263), a Educação do Campo deve combinar a “luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à **soberania alimentar**, ao território (grifo nosso)”. Portanto, é necessário que a formação dos educadores e educadoras do campo trate de questões que englobam todas as dimensões da vida dos sujeitos do campo, como as questões que põem em risco a sua reprodução social, por exemplo,

a soberania e segurança alimentar ameaçada pelo modelo de produção agrícola com base no uso indiscriminado de agrotóxicos.

A produção de alimentos com a utilização intensiva de agrotóxicos no Brasil ocorreu paralelamente ao processo de “modernização do campo”. Tais processos acentuaram as contradições no campo brasileiro, aumentaram a concentração de terra e poder, ao mesmo tempo que elevaram o desemprego no campo e expulsaram famílias no movimento campo-cidade (RIGOTTO & ROSA, 2012).

O uso de agrotóxicos atua em dualidade e contradição. Por um lado, rende lucros e ganhos às grandes empresas e eleva a produtividade/ exportação de *commodities*. Porém, faz isso em detrimento da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e da sociedade brasileira como todo, e por consequência, afeta a condição de segurança alimentar e nutricional de todos (GOMES; GOMES Jr, 2014).

Portanto, para trazer a discussão para dentro do Curso, propomos uma reflexão sobre a produção de alimentos e o uso de agroquímicos, intercalando a exposição e o debate do conceito de agrotóxico com a trechos dos documentários “O Veneno está na mesa I e II” de Silvio Tendler (2011; 2014). O propósito era evidenciar como se deu a inserção do uso de agrotóxicos no Brasil a partir da revolução verde. Além disso, destacamos o caráter lucrativo por trás do uso de venenos entre as multinacionais e o agronegócio brasileiro (BOMBARDI, 2017); (LIMA; JESUS; PEDREIRA, 2019). Esse caráter lucrativo e restrito a uma minoria também pode ser observado a partir da estreita ligação entre as áreas plantadas com monoculturas (que culmina com o acirramento da concentração das terras) no país e o aumento da comercialização/uso dos agrotóxicos por área, bem como, o aumento dos casos de intoxicações (BASSI, 2018). Nas palavras de Larissa Bombardi, o modelo de produção do agronegócio é baseado na “maior concentração fundiária, menor produção de alimentos [produção de *commodities*], condições de trabalho degradantes e impactos sobre o ambiente e sobre a água” (BOMBARDI, 2017, p. 32)

Tal situação afeta diretamente a produção de alimentos. Mas, quem produz alimentos no Brasil? Segundo dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017), 77% dos estabelecimentos agropecuários do país são da agricultura familiar camponesa<sup>7</sup>. Apesar de deter somente 23% das terras rurais, esses

7 Para classificar os estabelecimentos enquanto da agricultura familiar ou não familiar, o IBGE utiliza os critérios do Decreto 9.064, de 31 de maio de 2017, que dispõe sobre a Unidade

sujeitos são responsáveis pela ocupação (emprego e renda) de 10 milhões de pessoas (quase 70% dos 15 milhões de pessoas ocupadas nas atividades agropecuárias). São também, nestes estabelecimentos, que a maioria dos alimentos que estão na mesa dos brasileiros e brasileiras são produzidos. Gomes & Gomes Jr (2014) em consonância com Mitidiero Jr; Barbosa & Sá (2017) reforçam a importância da agricultura familiar camponesa na produção de alimentos no Brasil. Os dados do Censo também evidenciam essa realidade. Considerando as culturas típicas da agricultura familiar camponesa, temos a seguinte participação desse segmento na produção nacional de algumas lavouras, a saber: mandioca (aipim, macaxeira) (70%), abacaxi (67%), cebola (58%), abóbora (58%), milho (56%), feijão (56%), melancia (48%), dentre outros (IBGE, 2017).

Mesmo diante do cenário apresentado, Gomes & Gomes Jr. (2014) e Bombardi (2019) alertam para a diminuição das áreas plantadas para a produção dos alimentos que são pilares da alimentação brasileira (arroz, feijão, trigo e mandioca) e o aumento de áreas das lavouras ligadas ao agronegócio, como, por exemplo, a soja que consome mais de 50% dos agrotóxicos vendidos no Brasil.

Toda essa lógica de produção provoca inúmeros danos, tanto para a saúde humana, como para o meio ambiente, pois interfere em “mecanismos fisiológicos de sustentação da vida”. Dentre seus efeitos crônicos, podemos listar: alterações cromossômicas, malformações congênitas, infertilidade masculina, câncer, interferência endócrina, doenças hepáticas, doenças renais, doenças respiratórias e doenças dermatológicas. Por isso, as populações, do campo ou da cidade, estão expostas diariamente a agroquímicos que vão bioacumulando nas células animais e vegetais, contaminando o solo, o ar e os locais de reprodução da vida dos camponeses e camponesas (RIGOTTO & ROSA, 2012, p. 90).

Além disso, a temática dos agrotóxicos se coloca como necessária na formação inicial e continuada de professores e professoras do campo, na medida que oferece meios de compreensão de questões sociais, ambientais, geográficas e históricas, de abrangência que vão desde o local ao global, uma vez que, de modo geral, boa parte da população brasileira está exposta

---

Familiar de Produção Agrária e regulamenta a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. Os critérios considerados são: o tamanho dos estabelecimentos (até quatro módulos fiscais), a mão-de-obra familiar, renda familiar sendo originada do estabelecimento e a gestão familiar da unidade ou do empreendimento (IBGE, 2017).

aos impactos e consequências do uso dos agrotóxicos. Logo, a problemática do uso dos agrotóxicos é integral no sentido de permitir uma abordagem interdisciplinar que engloba múltiplas dimensões e capaz de ser problematizada em uma educação que se propõe contextualizada (FERNANDES & STUANI, 2015); (FONSECA; DUSO & HOFFMANN, 2017); (RIGOTTO & ROSA, 2012)

Para além da discussão teórica sobre as temáticas apresentadas, o CFEPEC prezou pela socialização das experiências construídas no “chão” das escolas do campo. Uma forma que encontramos de registrar e socializar as experiências já realizadas foi a partir da construção do material intitulado “Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos Agrotóxicos em sala de aula”. Nele, abordamos possibilidades para trabalhar os impactos sobre o uso de agrotóxicos nas escolas do campo e da cidade. O material foi construído de forma colaborativa entre as educadoras ministrantes do curso, a equipe executora do curso e os/as cursistas<sup>8</sup>.

A partir do material construído evidenciamos as diferentes dimensões e perspectivas na abordagem sobre o uso de agrotóxico, seja na dimensão social, econômica, ambiental ou geográfica, podendo ser uma abordagem no campo da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade. Devido à diversidade de experiências formativas dos cursistas e das ministrantes, o material apresenta uma vasta possibilidade de abordagens com momentos dentro e fora da escola, com a comunidade, entre outros, a saber: leitura e escrita a partir de notícias; produções textuais; análise fílmica; pesquisas e análises de dados; artes e linguagens a partir da produção de cards e colagens; diálogos comunitários por meio de entrevistas; realização de feira de ciências; construção de horta na escola; realização de trabalhos de campo (intercâmbios de experiências); criação de podcast, seminários, eventos e formações nas atividades complementares. Além disso, indicamos materiais audiovisuais que contribuem com a formação dos docentes e dos estudantes.

Neste sentido, a sistematização do material didático significa uma possibilidade para construir uma relação direta com a agricultura camponesa, a produção agroecológica e o trabalho coletivo, no qual a vida humana se

8 Neste sentido, a equipe executora do Curso sistematizou a produção do material intitulado “Metodologias e recursos didáticos para trabalhar a temática dos agrotóxicos em sala de aula”. O mesmo foi enviado para a Biblioteca do Campus Santa Inês para elaboração da ficha catalográfica. Em seguida, o material, em forma de cartilha será postado na plataforma do Edu-Capes.

mistura com a terra, se entrelaça com a produção de alimentos saudáveis, sem exploração da natureza e dos homens e mulheres. Por isso, a contribuição do CFEPEC caminha no sentido da produção de conhecimento a partir de um coletivo de produtores-pesquisadores sobre a própria realidade, sobre a prática de formação, frutos das experiências de pesquisa, ensino e extensão com os movimentos e povos do campo (ARROYO, 2012).

O exercício de sistematizar as experiências já executadas pelos professores e professoras do Curso foi um esforço de garantir o caráter dos “experimentos pedagógicos” para as escolas a partir das trocas e do intercâmbio promovido pelo coletivo de educadores mediante a socialização das suas experiências e do exercício de elaboração de “novas” (destaque nosso) metodologias e abordagens para temáticas tão caras aos sujeitos do campo, como são as discussões sobre o acesso à terra e ao uso de agrotóxicos.

Além do mais, as sugestões apresentadas caminham no sentido de provocar nos professores e professoras o compromisso político de apresentar a agroecologia e a transição agroecológica 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 agroecologia para dentro do currículo.

Pensando nisso, no último módulo do Curso proporcionamos um encontro com a participação de uma agricultora-assentada com experiências na transição agroecológica. Na ocasião, houve uma troca, apelidada pelos cursistas de “academia e lida”. A educadora-agricultora abordou o conceito de agroecologia e as práticas da transição agroecológica por meio das suas experiências no âmbito na produção no campo, mas também na formação política e acadêmica.

A partir das vivências, dos desafios enfrentados, dos diálogos com as instituições de ensino, das experiências de camponeses a camponeses, nossa convidada provocou os professores para pensarem nas suas realidades e no compromisso de cada um/uma com um novo projeto para o campo brasileiro que perpassa por uma produção de alimentos sem agrotóxicos e com respeito a diversidade da vida.

Para pensar sobre essa questão, recorreremos ao livro “Agroecologia na Educação Básica” organizado por educadores da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto no Extremo Sul da Bahia. Esta Escola é uma conquista do MST e vem construindo uma caminhada de luta e de formação no âmbito da agroecologia e da reforma agrária (RIBEIRO, *et al.*, 2017).

Inspirado no Curso e na obra de Ribeiro *et. al.* (2017) emergem algumas questões: Como as escolas do campo podem colaborar na construção de uma proposta de Agroecologia? Qual o papel do professor e da professora frente a essa questão? Com base nas autoras podemos pontuar que a discussão sobre agroecologia na Educação Básica parte da compreensão de um novo projeto para o campo. Para tanto, o coletivo de educadores deve propõe a construção de um currículo “(...) que possa contribuir com o processo formativo de toda a comunidade, buscando, com isso, levar as próprias famílias a transformarem o meio em que vivem a partir das experiências nas práticas escolares” (RIBEIRO, *et al.*, 2017, p. 09).

Nesse bojo, pensar uma nova organização curricular, perpassa em pensar a formação de educadores, as vivências comunitárias e práticas escolares, bem como, na elaboração de materiais didáticos. Portanto, nesse processo, a realidade deve ser analisada criticamente, num exercício de articulação entre teoria e prática. Não se trata de pensar uma proposta de currículo engessado, mas sim que seja flexível e capaz de responder às diferentes realidades (RIBEIRO, *et al.*, 2017).

Cabe então, aos educadores e educadoras construir um currículo em agroecologia que entrelace as reflexões e os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, que seja pensado a partir da realidade e que tenha a pesquisa como atividade central. A compreensão de currículo aqui é tida como “(...) conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e se expressa nas atividades organizadas da escola, mas aquilo que podemos chamar de currículo oculto”. Por “currículo oculto” podemos incluir as atitudes, as práticas, os valores, as regras, os materiais didáticos, as relações hierárquicas, as falas e todas as questões para além dos conteúdos a serem trabalhados (RIBEIRO, *et al.*, 2017, p. 31-32).

Porém, quando falamos em currículo e em escola do campo, não estamos falando de uma estrutura pedagogicamente engessada, focada somente em metodologias e avaliações. Partimos da compreensão de Caldart (2004, p. 23), ao defender a escola do campo no projeto de Educação do campo, pois

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Caldart (2004) nos convida a refletir sobre os principais aspectos do trabalho. Para ela, devemos pensar nos principais aspectos do trabalho da escola do campo. Ela pontua quatro pontos gerais, alertando que deve ser pensado coletivamente, a partir dos sujeitos, da escola, das realidades regionais e também depende da mobilidade da escola e do ciclo de vida de cada um. Por isso, fizemos uma comparação entre os pontos listados por Caldart (2004) e as atividades desenvolvidas no Curso na tentativa de compreender teoricamente como a realização da experiência formativa promovida pelo NEQA-IF Baiano/CNPq contribuiu com os aspectos do trabalho das escolas do campo. No Quadro 02, está a síntese relacionando os aspectos do trabalho das escolas do campo com as atividades e experiências realizadas durante o Curso. Um exercício de análise para compreender como o Curso desenvolveu aspectos ligados diretamente aos trabalhos nas escolas do campo.

**Quadro 02.** Aspectos do trabalho nas escolas do campo no CFEPEC, 2021.

Aspectos do trabalho nas escolas do campo Caldart (2004)	Atividades/experiências realizadas durante o curso
1. Socialização ou vivência de relações sociais	Momento da apresentação dos cursistas, das socializações de experiências e depoimentos;
2. Construção de uma visão de mundo	Exercício de pensar as discussões teóricas e as implicações com a realidade das suas escolas e das comunidades;
3. Cultivo de identidades	Místicas presentes em todos os encontros e os relatos dos cursistas a partir de suas realidades/vivências contribuíram com o cultivo de identidades camponesas;
4. Socialização e produção de diferentes saberes	Construção do material didático, socialização de experiências do “chão” das escolas; Troca de saberes com agricultora camponesa sobre agroecologia.

**Fonte:** Coordenação do CFEPEC, 2021.  
**Elaboração:** Aila Cristina Costa de Jesus.

Com isso, consideramos que o Curso como todo possibilitou reflexões importantes sobre o campo brasileiro, sobre a questão agrária, as escolas do campo e a produção de alimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Curso de Formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da caminhada dos últimos dez anos do NEQA - IF Baiano/CNPq.

Graças a uma série de ações que vêm sendo desenvolvidas que possibilitou o acúmulo (teórico e empírico) de leituras e experiências que permitiram a efetivação do curso.

A centralidade do CFEPEC foram as implicações da questão agrária na formação de professores e na produção de alimentos no Brasil. A realização do Curso superou as expectativas e objetivos iniciais. Além de contribuir com a formação de professores e professoras do Vale do Jiquiriçá, possibilitou diálogos e trocas de experiências com profissionais e estudantes de outros municípios/estados. Práticas e experiências construídas no “chão” das Escolas do Campo foram socializadas entre os cursistas, o que ajudou a construir um sentimento de coletividade e pertencimento entre os educadores que segue em contato após o término do curso por meio de grupo do *WhatsApp*, trocando materiais, experiências e atividades.

Avaliamos como positivo alguns pontos observados a partir do acompanhamento do Curso e das falas dos cursistas, sendo: a formação de um coletivo de professores e estudantes interessados nas temáticas vinculadas à Educação do Campo; a interação entre os estudantes das licenciaturas, professores e professoras atuantes e os professores ministrantes; a socialização de experiências construídas “no chão” (dentro e fora) das escolas do/no campo; o fortalecimento de reflexões teóricas vinculadas à realidade concreta; a retroalimentação das práticas docentes por meios dos debates realizados; a possibilidade de aprofundamento teórico nas temáticas discutidas à luz da Educação do Campo; a diversidade metodológica e de abordagens apresentadas/socializadas; a valorização do conhecimento popular e do acúmulo de experiências das comunidades e povos do campo, das águas e das florestas; a valorização das experiências e vivências dos cursistas - experiências atravessadas por lutas e memórias campesinas; 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.

As dificuldades encontradas para a realização do Curso foram referentes à forma de oferta remota. Destaca-se as dificuldades em lidar com as ferramentas de videoconferência - por parte dos cursistas, o acesso à internet e a ausência de equipamentos adequados para acompanhamento das aulas. Devido a isso, todas as aulas foram gravadas e eram disponibilizadas a quem solicitava. Além disso, o tempo de duração do Curso se apresentou curto diante das possibilidades de socialização que a experiência proporcionou.

Diante disso, como encaminhamentos e desdobramentos do Curso fica o indicativo da necessidade de realização de novas atividades referente a formação de professores e professoras do campo com um tempo de duração maior. A necessidade da realização da formação continuada para professores das escolas do campo, é uma realidade que demanda ações das instituições de ensino e dos sujeitos do campo, principalmente, quando esses professores não são oriundos do campo e/ou desconhecem as discussões teóricas e metodológicas que orientam (ou deveriam orientar) as práticas em escolas do campo.

Neste bodo, a criação de um curso de especialização para/sobre Educação do Campo se coloca como uma demanda a ser debatida no Instituto Federal Baiano *Campus* Santa Inês. Essa proposição de verticalização do ensino se coloca como possibilidade para somar esforços com a Especialização em Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional – primeiro curso de especialização do *Campus* e que recebeu sua primeira turma em novembro de 2019 – no sentido de pensarmos na oferta de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Popular com linhas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Relações Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

BASSI, B. S. Latifúndio: quem são os donos da terra no Brasil? In: SANTOS, M. GLASS, V. (Orgs). **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2018. p. 14-15.

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

BOMBARDI, L. M. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH - USP, 2017.

BUENO, I; BUENO, M. O. B.; MACIEL, R. F. A utilização da tecnologia em tempos de pandemia. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 60-81, 2003.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v. 7, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

FONSECA, E. M.; DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. Discutindo a temática agrotóxicos: uma abordagem por meio das controvérsias sociocientíficas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 3, p. 881-898, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3814/12028>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. Agrotóxicos no Ensino de Ciências: uma pesquisa na educação do campo. **Educação & Realidade**. 2015, v. 40, n. 3, pp. 745-762. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645796>. Acesso: 01. Out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 13. ed, 1987.

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 115-148, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. 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.

GOMES; R. M.; GOMES Jr, N. Questão Agrária Atual: o agronegócio e o ataque à soberania e à segurança alimentar. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA**. Questão Agraria e Desigualdades no Brasil, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2021.

IF BAIANO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução nº 90/2020 CONSUP**. Aprova o regulamento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Salvador, BA: IF Baiano, 2020. Disponível em: <[https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao-90\\_2020-OS-CONSUP\\_IFBAIANO-com-anexo.pdf](https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao-90_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO-com-anexo.pdf)> . Acesso em: 12 out. 2021.

IF BAIANO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução nº 46/2019 CONSUP**. Aprova o regulamento das atividades de extensão. Salvador, BA: IF Baiano, 2019. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7ao-46.pdf> . Acesso em: 02 out. 2021.

LIMA, A. S; CALHAU, A. A; SOUZA, E. J. S. S. Pandemia do coronavírus: entre o acirramento das desigualdades e estratégias de r-existências. In: SITOIE, C. L.; VERDIAL, A. D. (Orgs.). **Dinâmicas socioambientais do novo coronavírus (COVID-19)**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2021. p. 115-136.

LIMA, A. S; JESUS, A. C. C.; PEDREIRA, I. A. Modernidade e barbárie: reflexões sobre o uso de tóxicos no agro brasileiro. In: Simpósio Internacional de Geografia Agrária e Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 9., 2019, Recife-PE. **Anais IX SINGA**. Recife-PE: UFPE, 2019. Disponível em: [https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/aline\\_lima\\_et\\_al\\_ix\\_singa.pdf](https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/aline_lima_et_al_ix_singa.pdf). Acesso em: 02 maio. 2021.

LIMA, A. S. **A territorialização do capital na lavoura de mandioca**: a educação pelo trabalho da Aliança Estratégica do Amido no município de Laje (BA). 2017. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Geografando o uso de agrotóxicos no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá**. Santa Inês-BA: IF Baiano, 2019. (CHAMADA INTERNA PROPES Nº 02/2019/ PIBIC-Af/CNPq/IF Baiano)

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

MOTA, J. S. UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.6, n.12, p. 2019

MITIDIERO Jr, M. A.; BARBOSA; H. Jr. N.; SÁ, T. H. QUEM PRODUZ COMIDA PARA OS BRASILEIROS? 10 ANOS DO CENSO AGROPECUÁRIO 2006. **Revista Pegada** , 2017, vol. 18 n.3, p. 7-77.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE, J. P.; ESTEVAM, D. (Org.). **A questão Agrária no Brasil**: o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013, v. 7, p. 173-237.

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

RIGOTTO, R. M.; ROSA, I. F. Agrotóxicos. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

SANTOS, J. B. **Questão Agrária, Educação do Campo e formação de professores**: territórios em disputa. Salvador: UFBA, 2015. (Doutorado em Educação).

STEDILE, J. P. **Introdução**, In: \_\_\_\_\_. (Org.) A questão agrária no Brasil: o debate-tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WANDERLEY, M. N. B. A questão agrária, uma questão para a sociedade brasileira. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 26 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37370/raizes.2019.v39.78>. Acesso em 03. set. 2021.