

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO
DO ENSINO COM A PESQUISA
E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES E EDUCADORAS
DO VALE DO JIQUIRIÇÁ

Patrícia Carla Alves Pena
Arlene Andrade Malta
Aline dos Santos Lima

 **Pedro & João**
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patrícia Carla Alves Pena; Arlene Andrade Malta; Aline dos Santos Lima [Orgs.]

Educação e diversidade: experiência de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadores e educadoras do Vale do Jiquiriçá . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 214p.

ISBN: 978-65-5869-234-8 [Digital]

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Formação de professor. 4. Pesquisa e extensão. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Capa principal: Angela Andrade Calhau – Ubaira (2021)

Capa (fundo) – foto superior: Aline dos Santos Lima – Jiquiriçá (2014)

Capa (fundo) – foto inferior: Aline dos Santos Lima – Mutuípe (2011)

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO
A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS NO
COLÉGIO MUNICIPAL AURINO FAUSTO DOS SANTOS
EM UBAÍRA-BA**

Aline dos Santos Lima¹
Emilina Isabel da Costa Neta Souza²
Maíra Vitória Moreira dos Santos³
Reinalda de Jesus Pedra⁴

Introdução

A Educação do Campo é um fenômeno da realidade brasileira atual que nomeia o protagonismo do conjunto de trabalhadores do campo e suas organizações com o propósito de pautar os interesses de suas comunidades na política de educação. Ou seja, é uma categoria de análise que abarca práticas e políticas de educação que remetem as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e dos embates entre distintos projetos de sociedade, de país, de campo, de agricultura e de formação humana (CALDART, 2012).

¹ Doutora em Geografia, Coordenadora do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa”, Professora do IF Baiano *campus* Santa Inês e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq. E-mail: aline.lima@ifbaiano.edu.br.

² Professora de Geografia do Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos. E-mail: emilinaisabel@hotmail.com.

³ Integrante da equipe executora do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” como voluntária, discente do Curso de Licenciatura em Geografia e Membro do Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais (GEOTER) do IF Baiano *campus* Santa Inês. E-mail: moreiravitoria35@gmail.com.

⁴ Integrante da equipe executora do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” como bolsista, Licenciada em Geografia e Membro do GEOTER do IF Baiano *campus* Santa Inês. E-mail: nalda_rjp20@hotmail.com.

Com isso, o que se espera é que para os trabalhadores do espaço rural não seja ofertada uma educação qualquer, mas que seja feita por eles mesmos, buscando a sua valorização e vinculação à realidade concreta.

Partindo desse pensamento, cabe ressaltar a importância do alinhamento entre as unidades escolares situadas no espaço rural e os princípios da Educação do Campo, dentre os quais o respeito à diversidade; a valorização da identidade; e a participação da comunidade⁵ (BRASIL, 2010). A adesão aos princípios citados é fundamental, pois as escolas do campo atendem a um público específico em um contexto que difere das escolas localizadas nas cidades. Entretanto, pode-se observar que em parte das escolas do campo a educação “é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo” (SOUZA & REIS, 2009, p. 11).

Como exemplo do mencionado acima, podemos citar o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS), localizado na comunidade de Jenipapo, no município de Ubaíra-Ba. O Colégio, embora esteja situado no espaço rural, não oferta uma Educação do Campo como sugere os movimentos sociais.

Visando, como diria Caldart (2012, p. 265), “fazer a luta pela escola”, propusemos um “experimento pedagógico” capaz de contribuir para a construção de uma educação mais próxima da realidade dos estudantes. Dessa maneira, concebemos um projeto cuja temática abordasse uma questão com aderência à comunidade do Colégio Aurino, qual seja a relação entre a produção de alimentos e o uso de agrotóxicos a partir da disciplina Geografia. A exploração da temática dos agrotóxicos, assim como a discussão sobre formas alternativas de produção de alimentos, precisa fazer parte do cotidiano das escolas de educação básica, sobretudo, das escolas

⁵ Os cinco princípios da Educação do Campo foram regulamentados pelo Decreto n°. 7.352 de 04/11/2010. Além dos três princípios que são diretamente assumidos pelo Projeto em tela, há outros dois, são eles: incentivo à formulação de projeto político-pedagógico específico; e desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação (BRASIL, 2010).

localizadas no campo cuja comunidade escolar, majoritariamente, tem seu cotidiano marcado pela produção agrícola.

Com essa perspectiva, foi apresentado para a comunidade do CMAFS a possibilidade de se realizar o Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa”⁶. Mediante anuência da comunidade escolar, o Projeto foi proposto com o objetivo de refletir sobre o processo de inserção e do uso de agrotóxicos na produção de alimentos no Brasil a partir do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá⁷.

O Projeto foi realizado, entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020, em três fases: a) qualificação da equipe executora, através do estudo do tema do uso de agrotóxicos na produção de alimentos; b) sondagem da escola parceira, através da realização de trabalho de campo no CMAFS com o objetivo de conhecer o cotidiano escolar; c) troca de saberes entre a equipe executora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *campus* Santa Inês e a comunidade do Colégio Aurino. Esta fase se subdividiu em duas etapas: realização de rodas de conversas com os estudantes e oficina sobre formas alternativas de produção de alimentos.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de inserção e uso de agrotóxicos na produção de alimentos a partir das ações do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” à luz da Educação do Campo. Para tanto, será feita uma breve discussão sobre a Educação do Campo e, em seguida, a apresentação, descrição e análise do Projeto realizado.

⁶ O Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” foi executado com recursos do Edital Interno nº 04/2019/PROEX/CPPEX/IF Baiano e proposto por docentes e discentes que integram o Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais e o Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano – NEQA/CNPq.

⁷ O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios baianos, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira.

Contextualizando a Educação do Campo

No Brasil, a educação escolar do campo historicamente teve um caráter “periférico” e “residual” o que repercute no ordenamento jurídico (CAMACHO, 2013, p. 412). As Cartas Magnas mantiveram silêncio acerca da escolarização formal no campo. A atenção ao tema só foi dada a partir da Constituição de 1934, mesmo assim “com um viés evolucionista, visando a superação do atraso dos camponeses” (KUHN, 2015, p. 38).

Já as Constituições de 1937 e de 1946 adquirem um tom diferente ao expor a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. No contexto da indústria nascente, a educação foi integrada como forma de trabalho. É somente na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos, apesar de não mencionar a Educação do Campo (CAMACHO, 2013).

Segundo Oliveira & Campos (2012, p. 239), “a década de 1990 foi importante para consolidar [...] movimentos pela universalização do direito à educação básica e à diversas modalidades de educação”, dentre as quais destacamos a Educação do Campo. Na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza como uma modalidade, significa dizer que “somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos” (CALDART, 2002, p. 18).

Para Kuhn (2015, p. 45), o primeiro marco na luta pela Educação do Campo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado, em 1997, em Brasília. Neste Encontro, cujo mote foi a comemoração pelos dez anos do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “foi usado pela primeira vez o termo ‘Educação do Campo’, em contraposição ao termo Educação Rural”. Para Caldart (2012), logo após o Enera, o MST foi desafiado a levantar proposições mais amplas sobre a educação no meio rural brasileiro. Começaram, então, as discussões e a preparação para a realização da I

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, em 1998.

Neste sentido, o MST teve papel fundamental nas lutas para a constituição da Educação do Campo e para transformação da realidade educacional, especialmente nas áreas de reforma agrária. De acordo com Molina & Freitas (2011, p. 19), o Movimento contribuiu com a luta nacional pela garantia do direito à terra em articulação com a luta pelo direito a educação defendendo que

(...) a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Outro aspecto a acrescentar é que a Educação do Campo emerge como contraponto a chamada Educação Rural. Segundo Kuhn (2015, p. 39), para a Educação Rural, o “campo se configurava como apenas a base física, o cenário em que os processos educativos se davam. E os grupos sociais do campo como sujeitos que não precisavam de uma educação de qualidade”. Portanto, atrelada a ideia de uma educação precária, de má qualidade, pouco ou não crítica da realidade e, principalmente, nada preocupada com a transformação das relações sociais e econômicas que se processavam no campo.

Essa educação é a que esteve presente no espaço rural brasileiro e, historicamente, se vinculou a um projeto produtivista do campo. Por sua vez, a Educação do Campo surge por meio de lutas dos movimentos sociais que se organizam para construir uma educação contextualizada e que defenda a emancipação humana. Por isso, segundo Caldart (2003, p. 66), as escolas do campo só conseguem “ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas

de organização e de trabalho dos povos do campo” se construídas “política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo”.

Para isso, é preciso fazer valer as marcas da trajetória do “movimento por uma educação do campo” que “vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo” (CALDART, 2002, p. 21). Logo, é preciso lutar por políticas públicas para uma educação que seja no e do campo. Uma educação que seja no e do campo indica que

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Fruto desses processos, tanto as Conferências quanto outras manifestações, se sucederam ao longo 1990-2000. Nesse contexto, por pressão dos movimentos sociais, o governo federal alinhou políticas públicas para a educação e para o trabalho e renda através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação, e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁸ (OLIVEIRA & CAMPOS, 2012).

Desde então, a Educação do/no Campo se constitui como uma luta pela “transformação da realidade educacional” (CALDART, 2012, p. 261) para o conjunto dos trabalhadores do campo, aqui denominados como camponeses em sua diversidade, a saber: agregados, assentados/reassentados, boias-frias, caboclos, caipiras,

⁸ A existência da SECADI e do MDA foram passageiras. O Golpe contra a presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2015 e 2015-2016), mudou o cenário político nacional e provocou a reformulação da organização da Presidência da República. Com a cassação do mandato de Dilma e a chegada de Michel Miguel Elias Temer Lulia à Presidência (2016 e 2016-2018), o MDA foi extinto pela Lei n.º. 13.341 de 29/09/2016. Não bastasse as perdas e o retrocesso nas políticas sociais e populares perpetuadas – pelo processo que Lombardi & Lima (2018) nomeiam – por sucessivas contrarrevoluções preventivas, somos surpreendidos com a ofensiva do atual chefe do Executivo Federal que extinguiu a SECADI no seu segundo dia de governo através do Decreto n.º 9.465 de 02/01/2019.

indígenas, lavradores, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, povos das florestas, quilombolas, ribeirinhos, roceiros e/ou sem-terra (VIERO & MEDEIROS, 2018).

Portanto, a Educação do/no Campo é resultado de muitas lutas e resistência dos camponeses visando uma educação de qualidade. Assim, a Educação do/no Campo é um processo de transformação de valores na forma de política do movimento social do campo. Para Molina & Freitas (2011, p. 17), nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais “organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação”.

É necessário que a Educação do Campo forme os camponeses para que sejam capazes de reivindicar e lutar por seus direitos, além de provocar a juventude a concluir seus estudos e a permanecer no campo, tendo em vista, a importância desses sujeitos para dar continuidade aos trabalhos que já são desenvolvidos pelos seus familiares. Como diz Molina (2002), a Educação do Campo tem um grande desafio que é contribuir com o repensar e o redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro. Mas, não se pode ignorar que para a escola do campo

(...) se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 24).

Em consonância com Caldart (2002), a concepção da Educação do Campo é de educar o povo do campo, ou seja, as pessoas que trabalham no campo com o propósito de que as mesmas se articulem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. A educação deve ser dos sujeitos do campo e não para o

campo. A educação não deve ser pensada na tentativa de formar pessoas que vivem no campo ignorando sua vivência e sua realidade. Ao contrário, é preciso que esses sujeitos participem da construção da educação que os interessa. Ou melhor, é preciso contextualizar o conteúdo à sua realidade. É preciso abordar suas diferenças culturais, materiais e, ao mesmo tempo, criar estratégias de fortalecimento da autoestima e da identidade em prol da formação de cidadãos críticos no campo.

Nas palavras de Caldart (2002, p. 20), o movimento em defesa da Educação do Campo deve contrapor ‘pacotes’. O que se deseja e o que se quer é

(...) participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas enquanto classe trabalhadora do campo enquanto sujeitos das transformações em nosso país enquanto cidadãos do mundo.

A Educação do Campo não é nova, mas ela modifica as formas de fazer enfrentamento ao lutar por políticas públicas que garantam aos camponeses direitos à educação, mas que seja no e do campo, fortalecendo os sujeitos sociais, pois uma escola do campo

(...) não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

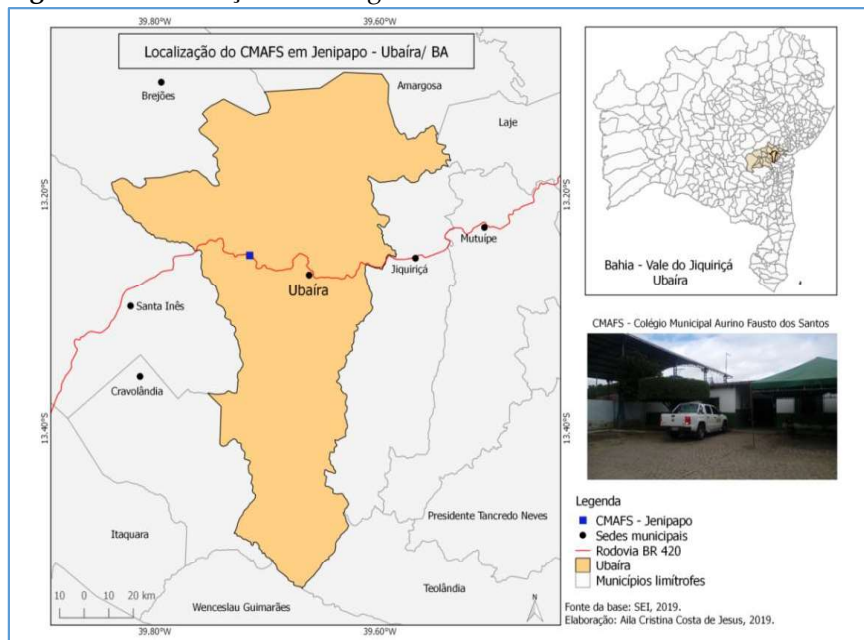
Considerando – nos termos de Germani (2016) – o IF Baiano como uma “trincheira da resistência” e o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos – nos termos de Caldart (2012) – como possibilidade para se “fazer a luta pela escola”, apresentamos a seguir a tentativa de contextualizar o ensino formal em uma escola do campo ao cotidiano do mundo do trabalho da maioria dos

estudantes que cursam o Ensino Fundamental II na comunidade de Jenipapo em Ubaíra-Ba.

O Projeto de Extensão no Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos

O Colégio Municipal de Jenipapo foi criado em junho de 2001 e, em março de 2002, passou a ser denominado como Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos com funcionamento na Praça São José, na comunidade rural de Jenipapo, no município de Ubaíra-BA⁹ (Figura 1).

Figura 1 – Localização do Colégio Aurino Fausto dos Santos:



Fonte: SEI, 2019. Elaboração: Aila Cristina Costa de Jesus, 2019.

⁹ O Colégio Municipal de Jenipapo, foi criado pelo Decreto Municipal n°. 48 de 27/06/2001 e passa a ser denominado como CMAFS pela Lei n°. 219 de 13/03/2002.

Em 2020, o Colégio Aurino contava com 129 estudantes matriculados em sete turmas no Ensino Fundamental II. Dentre os estudantes matriculados, 52% eram do sexo masculino (67 estudantes) e 48% do sexo feminino (62 estudantes). Dos 129 alunos, 95% viviam no campo (123 estudantes) e 5% viviam na cidade (6 estudantes). Outro aspecto importante de ser mencionado, é que 81% do alunado era composto por estudantes pardos e negros (104 estudantes), enquanto somente 19% se declararam como brancos (25 estudantes) nos registros do Colégio. Além disso, 83% das famílias (107 pais/responsáveis) eram chefiadas por pessoas que trabalhavam como lavradores, ao passo que 17% das famílias (22 pais/responsáveis) tinham membros exercendo atividades no comércio, como doméstica, agente comunitário de saúde, motorista e/ou pedreiro.

Os dados apresentados apontam alguns aspectos relacionados a diversidade do campo brasileiro/baiano/ubairense no que tange ao gênero, a situação social, étnico-racial e econômica. Fica patente que os estudantes e suas famílias se dedicam ao trabalho na roça e por conseguinte à produção de alimentos. Essa relação ratifica a importância de uma Educação efetivamente do/no Campo exigindo que as “relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas” sejam identificadas como “elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 19).

Como não identificamos o protagonismo dos movimentos sociais no sentido de tensionar para que a comunidade do Colégio Aurino passasse a elaborar projetos educativos capazes de torná-lo efetivamente uma escola do campo, propusemos o Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa”. Vale mencionar, conforme dados divulgados pelo Fórum de Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá (EDUCAVALE), em agosto de 2019, que o município de Ubáira – assim como Amargosa, Irajuba, Nova Itarana e Santa Inês – são os únicos da região que possuem as diretrizes específicas para

Educação do Campo (SILVA, 2019). Mesmo assim, essas diretrizes não se expressam no processo de ensinar e aprender.

Como já sinalizado, a realização do Projeto se constituiu em três fases. A primeira foi pautada no levantamento e no estudo de textos sobre o uso de agrotóxicos em reuniões com os membros do GEOTER e do NEQA-IF Baiano/CNPq, proponentes do Projeto. Além disso, essa fase de qualificação da equipe executora ocorreu através da produção, submissão e apresentação de resumos/textos e da realização de oficinas em eventos científicos, aspectos que favorecem o processo formativo das estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia (coautoras do texto) que participaram como bolsista e voluntária no Projeto.

A segunda fase consistiu no momento de conhecer a comunidade que compõe a escola parceira, ou seja, direção, professora de Geografia (parceira do Projeto e coautora do texto), pais/responsáveis e estudantes. Nessa perspectiva, o contato com o universo escolar permitiu observar em quais conteúdos a temática dos agrotóxicos poderia ser trabalhada na disciplina de Geografia ofertada no Colégio Aurino. Esta fase contribuiu, também, para que, tanto a direção quanto o corpo docente, observassem a importância da valorização da identidade da escola do campo por meio de um projeto de extensão de caráter pedagógico que propunha trabalhar com os conteúdos curriculares a partir de metodologias adequadas às realidades dos alunos do campo, um relevante princípio da Educação do Campo.

Em se tratando da disciplina Geografia, identificou-se que o tema dos agrotóxicos poderia ser problematizado nas turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, conforme Quadro 1. O levantamento dos conteúdos serviu como definidor para selecionar as turmas/séries que estariam envolvidas na terceira fase do Projeto e, também, para mostrar que o Projeto poderia ser problematizado ao longo de todo ano letivo.

Quadro 1 – CMAFS: conteúdos de Geografia do Ensino Fundamental II que podem dialogar com a temática dos agrotóxicos:

7º Série	8º Série	9º Série
-Brasil: de país agrário a país industrial -A organização do espaço nordestino	-Capitalismo e espaço mundial -A globalização -Desenvolvimento econômico e social -Estados Unidos da América: a superpotência mundial	-Geopolítica atual -Globalização -Europa-dinâmicas da natureza

Fonte: CMAFS, 2019. Elaboração: Aline dos Santos Lima.

Ainda na segunda fase, foi possível conhecer os pais/responsáveis dos estudantes quando participavam de uma reunião no Colégio. Na oportunidade, apresentamos o Projeto e suas ações. A participação dos pais/responsáveis foi importantíssima. Em primeiro lugar, por estreitar os laços entre família-escola-IF Baiano. Neste sentido, é mister registrar a relação com o quinto princípio da educação do campo, qual seja o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade (...)” (BRASIL, 2010).

Em segundo lugar, por qualificar as discussões do Projeto, uma vez que as famílias dos alunos vivem e trabalham no campo – nas comunidades de Cachoeirinha, Comum da Carlota, Engenheiro Franca, Jenipapo, Lagoa do Boi, Otis, Pindobas, Pedrinhas, Sapucaia e Volta do Rio – e fazem uso agrotóxicos na produção agrícola. Por meio desse contato, os pais/responsáveis dos estudantes, fizeram uma provocação para a Coordenação do Projeto: a oferta de um “curso” sobre produção de alimentos sem veneno, o que não estava proposto inicialmente.

Essa solicitação foi muito bem aceita, especialmente se levarmos em conta que o município de Ubaíra: a) é predominantemente rural, ou seja, 55% da população permanece no campo contrapondo-se a tendência de urbanização; b) os 10.928

ubaienses que permanecem no campo realizam suas condições materiais de existência em um dos 2.740 estabelecimentos da chamada agricultura familiar (90%) ou nos 311 estabelecimentos da agricultura não familiar (10%); c) essas mulheres e homens do campo, que são as mães e os pais/responsáveis pelos estudantes do Colégio Aurino, se dedicam a produção agrícola de lavouras permanentes como cacau, banana e café (principais lavouras permanentes com base na média para área colhida) e lavouras temporárias como mandioca, cana-de-açúcar e fumo (principais lavouras temporária com base na média para área plantada) na série histórica 1988-2018; d) e, por fim, os estudantes do Colégio Aurino são majoritariamente pardos e negros e seus familiares estão ocupados como lavradores (LIMA, 2019). Logo, podemos deduzir que compõem o grupo étnico-racial que mais sofreu por intoxicação por agrotóxico de uso agrícola no estado da Bahia, entre 2007-2014, como pode observado em Bombardi (2017).

Nesse seguimento, pode-se perceber a importância da presença dessas famílias na escola, sobretudo, porque “a presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnatura os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida” (MOLINA & FREITAS, 2011, p.24). Ou seja, permite que o processo de ensino-aprendizagem considere a realidade de vida dos estudantes. Desta forma, segundo Molina & Freitas (2011, p. 2)

(...) a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos.

Após esse contato inicial com a escola e com os pais/responsáveis, iniciamos a terceira e última fase do Projeto que ocorreu com a realização das rodas de conversas (Figura 2a) e a oficina sobre formas alternativas de produção de alimentos (Figura 2b). Foram realizadas

cinco rodas de conversas envolvendo 105 estudantes matriculados no ano letivo 2019. As rodas de conversas (Figura 2a) aconteceram da seguinte forma: os estudantes eram convidados a organizar as carteiras em forma de círculo. Em seguida, as discentes bolsista/voluntária do Projeto faziam suas apresentações e expunham a proposta do Projeto/rodas de conversas. O passo seguinte era uma breve apresentação dos estudantes.

Na sequência, os estudantes se dividiam por comunidade para preencher o esboço de um calendário agrícola (Figura 3), construído com o objetivo de identificar as lavouras/culturas produzidas na comunidade; o período do plantio e da colheita; os agroquímicos utilizados nas respectivas produções.

Figura 2 – Atividades do Projeto de Extensão no CMAFS:



2a – Roda de conversas



2b – Oficina formas alternativas de produção agrícola

Fonte: PIBIEX, 2019. Autora: Reinalda de Jesus Pedra.

Figura 3 – Calendário agrícola elaborado por estudantes do 9A do CMAFS:

INSTITUTO FEDERAL
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
 Projeto de Extensão: "Dícomer" e "dibeber" em tempos de veneno na mesa/Edital de Extensão n.º 04/2019/PROEX/CPPEX/IFRS

Vamos construir o calendário de produção! Preencham conforme orientações

1. LAVOURA/CULTURA: Preencham com os nomes das frutas, verduras e/ou hortaliças que vocês e seus familiares produzem (começar com o cultivo mais importantes, o segundo mais importante e assim sucessivamente).
2. MÊS: Na parte dos meses, preenchem com P para os meses que realizam PLANTIO e C para os meses que realizam COLHEITA.
3. "REMÉDIOS" UTILIZADOS: preenchem com o nome dos "remédios" que utilizam nas plantações.

LAVOURA/CULTURA	MÊS												"REMÉDIOS" UTILIZADOS	
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ		
Chuchu							P						C	Lamat
Tomate			C										P	Recop
Tijolo		C										P		óleo mineral e Abamec
Alface Americana		C											P	Nenhum
cebolinha												P	C	Nenhum
Moranga		C						P						Lamat
batata								P				C		Recop
mandioca								P					C	Nenhum
Milho			P			C								Nenhum

Data: 25/11/19 Série/turma: 9: A Comunidades onde vivem: Faz. Lagoa do João
 Aluno(a): Camilly Costa dos Santos

Fonte: PIBIEX, 2019. Autora: Reinalda de Jesus Pedra.

A elaboração do calendário agrícola permitiu que os estudantes tivessem autonomia durante a atividade proposta, evidenciando que a sua vivência pode fazer parte do processo educativo. Como apontam Molina & Freitas (2011, p. 26-27), é importante que o trabalho pedagógico incorpore a realidade de vida dos estudantes “a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos”.

Após essa etapa iniciavam as discussões sobre o uso de agrotóxicos, sempre mediada pelo uso de charges para facilitar a compreensão acerca das consequências causadas pela adoção de agroquímicos. As imagens foram utilizadas com a finalidade de dinamizar a atividade e envolver os alunos, pois “a charge e as tiras humorísticas são riquíssimas em intertextualidade, permitindo que o receptor das mesmas raciocine e analise o que é subentendido nas mesmas” (ALVES, PEREIRA & CABRAL, 2013, p. 421).

Na sequência, se procedia a “leitura” de imagens intercalada a exibição de trechos do documentário “O veneno está na mesa II – Agroecologia para alimentar o mundo com soberania para alimentar os povos” de Silvio Tendler (2014) e gráficos/mapas extraídos do “Atlas Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” de Larissa Bombardi.

Os mapas com o recorte do estado da Bahia foram adaptados para destacar os municípios do Vale do Jiquiriçá e, com isso, problematizar a realidade dos sujeitos envolvidos e qualificar o debate sobre a agricultura chamada de moderna, mas marcada pelas “velhas formas de opressão e de exploração do trabalho” que podem ser representadas pelas seguintes características: perda de direitos trabalhistas; expulsão dos camponeses de suas terras; contaminação ambiental; intoxicação de trabalhadores rurais e camponeses pelo uso de agrotóxicos; supressão de áreas destinadas de produção de alimentos (BOMBARDI, 2017, p. 29).

Além disso, também eram apresentados dados sobre a contaminação das águas dos vinte municípios que fazem parte da região do Vale do Jiquiriçá, em conformidade com a base de dados Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano (SISAGUA) para 2014-2017¹⁰. A partir dos dados apresentados, os estudantes notavam que as águas de 13 – Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Planaltino, São Miguel das Matas e Ubaíra – dos 20 municípios do Vale estão contaminadas com, aproximadamente, 15 agrotóxicos. Sem contar nos outros 7 municípios – Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana e Santa Inês – sobre os quais não há registro (LIMA, JESUS & PEDREIRA, 2019).

A partir das rodas de conversas, foi possível notar a preocupação dos estudantes em relação ao que estava sendo apresentado. Muitos manifestavam suas inquietações fazendo

¹⁰ Os dados apresentados são do SISAGUA do Ministério da Saúde e foram organizados por uma investigação em conjunto da Repórter Brasil, Public Eye e Agência Pública.

questionamentos que eram problematizados. Tal postura faz recordar as palavras de Freire (1983, p. 34) quando este afirma que o

que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Diante das provocações, apresentávamos a agroecologia como caminho alternativo à produção de alimentos, pois essa forma de produção prega o direito à alimentação saudável e se preocupa com a qualidade de vida dos seres humanos e animais, a preservação do meio ambiente e a valorização do trabalhador rural. Oxalá esses estudantes possam incorporar esses saberes em suas práticas, já que

só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1983, p. 8-9).

Como já sinalizado, a experiência no Colégio Aurino demandou a realização de atividades que não estavam previstas no Projeto. A demanda veio da comunidade externa, ou seja, dos pais/responsáveis dos/pelos estudantes, interessados em conhecer outras possibilidades de produção de alimentos sem o uso de veneno. Mediante a solicitação convidamos duas pessoas para colaborar, um técnico agrícola do IF Baiano *campus* Santa Inês e uma moradora do Assentamento Força Jovem¹¹ do município de Ubaíra, ambos com experiências em práticas de transição agroecológica (Figura 2b).

Nesse sentido, fica evidente que uma educação voltada, também, a atender às necessidades do povo do campo é possível de ser

¹¹ O Assentamento Força Jovem, fruto do Programa Nacional de Crédito Fundiário mediado pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar e MDA, está localizado há 23km de distância da cidade de Ubaíra. O Assentamento é formado por 20 famílias que vem trabalhando, desde 2008, na produção de hortaliças e outras lavouras temporárias.

construída. Para tanto, se faz necessário a existência de políticas públicas eficazes, permitindo, portanto, uma via de mão dupla, em que a escola e família construam juntas possibilidades de um ensino condizente com a realidade do campo. Somado a isso, em consonância com Molina & Freitas (2011, p. 26) é importante considerar o seguinte

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, a partir da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades das comunidades nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Apesar dos equívocos, não há dúvida quando defendemos que a Agroecologia pode ser o melhor caminho para a produção de alimentos sem a utilização de agrotóxicos. De acordo com Guhur & Toná (2012, p. 61), o movimento de 'agricultura alternativa' surgiu no Brasil, no final da década de 1970, como uma contestação à Revolução Verde. Contudo, esse movimento permaneceu inicialmente restrito a um

pequeno grupo de intelectuais (...) foi somente a partir de 1989 que o termo agroecologia começou a ser utilizado (...) com maior força a partir do início dos anos 2000 [quando] os movimentos sociais populares do campo (...) incorporaram o debate agroecológico à sua estratégia política.

Desse modo, a agroecologia não é apenas um conjunto de técnicas agrônômicas, mas um processo político, social e transformador que oferece

ferramentas que dão às pessoas no direito de definir seus próprios sistemas de alimentação, agricultura, pecuária, pesca (...) a agroecologia não procura melhorar a agricultura industrial, mas substituí-la: não se trata de adaptação ou conformação, mas, sim, transformação (URHAHN & POHL, 2018, p. 50).

No desejo pela transformação, precisamos propor mais experimentos pedagógicos para a construção de uma Educação do/no campo, sem esquecer da lição de Caldart (2002, p. 19): “basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram”. A educação do campo se faz no diálogo!

Considerações finais

A realização do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa” foi um marco para o Curso de Licenciatura em Geografia do IF Baiano *campus* Santa Inês, pois em se tratando dos Institutos Federais, mais especificamente, IF Baiano, a extensão é um princípio educativo que perpassa todas as ações, níveis e modalidades de ensino. Logo, a realização do Projeto em uma escola do campo, distante 17km do Instituto Federal Baiano, promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho.

O envolvimento da equipe executora com o cotidiano escolar – através da participação na reunião entre pais/responsáveis e professores/gestão, na realização das rodas de conversas e na promoção da oficina – possibilitou a troca de experiências e conhecimentos acerca do uso de agrotóxicos na agricultura/formas alternativas de produção de alimentos, entre discentes/docentes do IF Baiano *campus* Santa Inês e estudantes/pais de estudantes/professores da educação básica do Território de Identidade Vale do Jiquiriçá.

Durante as rodas de conversas foi possível notar que parte dos estudantes, sobretudo aqueles que ajudam os pais/responsáveis com o trabalho do campo, não tinham o conhecimento do quão perigoso para a saúde é a utilização de agroquímicos. Isso se justifica, principalmente pelo fato de os estabelecimentos que vendem esses produtos químicos não prestarem a informação no que se refere às consequências do uso de agrotóxicos, tanto para a saúde humana, quanto para o meio ambiente.

Desse modo, a execução do Projeto de Extensão “‘Dicomer’ e ‘dibeber’ em tempos de veneno na mesa”, possibilitou a articulação de forma contextualizada das instâncias que foram o tripé ensino-pesquisa-extensão. Logo, discentes do Instituto Federal Baiano refletiram sobre a aplicação dos conhecimentos do curso de Licenciatura em Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental à luz do tema do Projeto, ao mesmo tempo em que estudantes do Ensino Fundamental perceberam a relação entre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Geografia e sua vida cotidiana, seja ao se alimentar ou no ato de produzir e reproduzir a vida por meio do trabalho no campo.

Entretanto, cabe aqui uma autocrítica. Muito embora o Projeto de Extensão tenha sido concebido em articulação com a realidade concreta e tentando colaborar com a construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, precisamos aprender mais. Precisamos aprender, como ensina Caldart (2002, p. 22), que o projeto educativo que desejamos precisa dialogar com “a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação”. Nesta perspectiva, buscaremos ressignificar nossa prática e construir novas propostas de intervenção pautadas no diálogo e na escuta.

Referências

ALVES, T. L. B; PEREIRA, S. S; CABRAL, L. do N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria-RS, v. 38, n.º. 2, p. 417-432, mai./ago., 2013.

BOMBARDI, L. M. **Geografa do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões coma União Europeia**. São Paulo: FFLCH, 2017.

BRASIL. Decreto n.º. 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun. 2003. p.60-81.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4). p. 18-25.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. Presidente Prudente-SP: UNESP, 2013. (Doutorado Geografia).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERMANI, G. I. Discurso Título de cidadã baiana à professora Guiomar Inez Germani. In: ALBA. **49º Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 21 de outubro de 2016**. Salvador: ALBA, 2016.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 88-96.

KUHN, E. R. A. **Análise da Política de Educação do Campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. Salvador: UFBA, 2015. (Doutorado em Geografia).

LIMA, A. dos S. **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).

LIMA, A. dos S. JESUS, A. C. C. de. PEDREIRA, I. A. Modernidade e barbárie: reflexões sobre o uso de tóxicos no agro brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA-SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2019, Recife-PE. Anais **IX SINGA**. Recife-PE: UFPE, 2019. p. 1-20.

LOMBARDI, J. C; LIMA, M. Golpes de Estado e Educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2018. p. 47-62.

MOLINA, C. M; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 17-31.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. S. et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

SILVA, R. **Diagnóstico Vale do Jiquiriçá**. Itiruçu-Ba: EDUCAVALE, 2019.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo prática pedagógica**. Umuarama-PR: Esap/Univale, 2009. (Monografia em Ensino de Geografia e História).

URHAHN, J; POHL, C. Alternativas: em busca de um novo caminho. 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. 50-51.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria-RS: UFSM/NTE, 2018.