

Educação Popular e agroecologia na perspectiva da formação de educadoras e educadores do campo

Arlete Ramos dos Santos¹   Ricardo Alexandre Castro²  
Gilvan dos Santos Sousa³  

Resumo

Contexto: Nesse texto buscamos pontuar algumas questões históricas da Educação Popular (EP) e sua relação com a Agroecologia e da Educação do Campo, e tem como **objetivo** observar a relevância no contexto atual das políticas educacionais homogeneizadoras pelo modo de produção capitalista e de exploração da classe trabalhadora. A **justificativa** apresenta como aporte teórico utilizado para fundamentar as discussões está pautado no materialismo histórico dialético, e a **metodologia** teve dados coletados por meio de análise documental e questionário de perguntas abertas e fechadas elaborado no *Google Forms*. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores, coordenadores e gestores das escolas do campo na Bahia/Brasil, e os **resultados** no referencial teórico consultado demonstrou que no contexto da América Latina, a Educação Popular emergiu como uma resposta às condições de opressão e desigualdade que eram perpetuadas pelos processos de colonização e pelos governos autoritários. Ela se tornou uma ferramenta fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, inclusive em suas manifestações atuais como bandeiras de movimentos sociais a exemplo do Movimento Sem Terra (MST) e *La Via Campesina*. Desse contexto de lutas contra-hegemônicas, surge a Educação do Campo, a qual traz a agroecologia como elemento fundamental a ser utilizado no currículo escolar, para construir soberania alimentar, produção de alimentos saudáveis, respeito à cultura e identidade dos camponeses. Os dados coletados no questionário evidenciaram que a agroecologia ainda não está presente nos currículos de todas as escolas, assim como, os cursos de formação docente não têm oferecido essa temática como componente curricular. Destacamos que a interlocução entre a Agroecologia, a Educação Popular e a Educação do Campo, constituem fundamentos necessários para uma formação omnilateral, que contribui para o processo formativo fundamentalmente emancipatório dos camponeses.

Palavras-chave: Termo1, Termo1, Termo1, Termo1, Termo1.

Popular Education and agroecology from the perspective of rural educator's training

Abstract

Context: In this text we seek to highlight some historical questions about Popular Education (EP) and its relationship with Agroecology and Rural Education, and we aim to **objective** observe their relevance in the current context of homogenizing educational policies driven by the capitalist mode of production and exploitation of the working class. The **justification** presented as a theoretical contribution used to substantiate the discussions is based on dialectical historical materialism, and the **methodology** had data collected through documentary analysis and a questionnaire of open and closed questions prepared in Google Forms. The subjects participating in the investigation were teachers, coordinators and managers of rural schools in Bahia/Brazil, and the **results** and the results and the theoretical framework consulted showed that, in the context of Latin America, Popular Education emerged as a response to the oppressive and unequal conditions perpetuated by colonization and authoritarian governments. It became a fundamental tool for strengthening social movements and building a more just and democratic society, even in its current manifestations as a rallying cry for social movements like the Landless Workers' Movement (MST) and *La Vía Campesina*. From this context of

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: arler@hotmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: ricardoacastro@me.com

³ Secretaria Municipal de Educação (Smed), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: gil-uesb@hotmail.com

counter-hegemonic struggles arose Rural Education (Educação do Campo), which incorporates agroecology as a fundamental element in the school curriculum to build food sovereignty, produce healthy food, and respect the culture and identity of rural communities. The data collected in the questionnaire revealed that agroecology is not yet present in the curricula of all schools, and teacher training courses have not offered this topic as a curricular component. We emphasize that the dialogue between Agroecology, Popular Education and Rural Education constitutes necessary foundations for an omnilateral training, which contributes to the fundamentally emancipatory formative process of the peasants.

Keywords: Agroecology, Rural Education, Popular Education, Formacampo.

Educación Popular y Agroecología en la perspectiva de la formación de docentes para Educação do Campo

Resumen

Contexto: En este texto buscamos señalar algunas cuestiones históricas de la Educación Popular (EP) y su relación con la Agroecología y la Educação do Campo, y hay como **objetivo** observar su relevancia en el contexto actual de las políticas educativas homogeneizadoras impulsadas por el modo de producción capitalista y de explotación de la clase trabajadora. La **justificación** presenta como aporte teórico utilizado para fundamentar las discusiones se basa en el materialismo histórico dialéctico, y la **metodología** teve datos fueron recolectados por medio de análisis documental y un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas elaborado en *Google Forms*. Los sujetos participantes de la investigación fueron profesores, coordinadores y gestores de las escuelas del campo en Bahía/Brasil, y los **resultados** y el referencial teórico consultado demostró que, en el contexto de América Latina, la Educación Popular emergió como una respuesta a las condiciones de opresión y desigualdad que eran perpetuadas por los procesos de colonización y por los gobiernos autoritarios. Se convirtió en una herramienta fundamental para el fortalecimiento de los movimientos sociales y para la construcción de una sociedad más justa y democrática, incluso en sus manifestaciones actuales como banderas de movimientos sociales, como el Movimiento Sin Tierra (MST) y La Vía Campesina. De ese contexto de luchas contrahegemónicas surge la Educação do Campo, la cual trae la agroecología como elemento fundamental a ser utilizado en el currículo escolar, para construir soberanía alimentaria, producción de alimentos saludables, respeto a la cultura e identidad de los campesinos. Los datos recolectados en el cuestionario evidenciaron que la agroecología aún no está presente en los currículos de todas las escuelas, así como los cursos de formación docente no han ofrecido esta temática como componente curricular. Destacamos que la interlocución entre la Agroecología, la Educación Popular y la Educação do Campo constituyen fundamentos necesarios para una formación omnilateral, que contribuye al proceso formativo fundamentalmente emancipatorio de los campesinos.

Palabras clave: Agroecologia, Educação do Campo, Educação Popular, Formacampo.

INTRODUÇÃO

A América Latina, em cada um dos países que formam essa parte sul do continente americano, tem em sua história diversas semelhanças no que se refere à história escrita de seu passado mais recente, ou pelo menos naquilo que sobreviveu à violência ou a história contada pelos assim chamados vitoriosos daquele período. Tratar nesse curto texto da história das invasões europeias a partir do movimento de expansão sobre as terras até então desconhecidas é falar também de um constante exercício de imposição de ideias e costumes alheios aos povos que aqui viviam, da sua forma de produzir e reproduzir a vida.

O período das grandes navegações que favoreceu a invasão nas Américas pelos povos da Europa era marcado por uma lenta transição de contextos sociais, políticos e econômicos, da redução do poder direto da igreja sobre o Estado, da decadência do feudalismo e berço de um novo modo de produção que viria a se chamar capitalismo. Junto a isso

ocorreu o florescimento de uma ciência que rapidamente acendia uma vela para iluminar a escuridão e o medo impostos pela igreja católica na sociedade ocidental, e por isso, um período de muitos conflitos entre as forças e classes dominantes da época e contra os povos e modos de vida subjugados, escravizados e massacrados (Vicentino, 2019; Galeano, 2015 & Sagan 2006).

Nos cabe então, nesse texto, tratar de um dos aspectos desse processo de invasão, que veio a tornar-se um instrumento do capitalismo, inclusive em sua fase imperialista e neoliberal, fascista e de necropolítica na atualidade, ou seja, o processo de colonização dos saberes e epistemicídio, geralmente amparado na destruição, descrédito, assimilação e imposição daquilo que é considerado como valores que precisam ser mantidos e forçados aos povos dominados. Tal dominação não foi um estágio na história, é um exercício constante, sobretudo no atual estágio do capitalismo, no qual a educação assume a forma de um processo de adestramento e homogeneização cultural úteis ao processo de acumulação de riquezas e conformação dos sujeitos ao trabalho explorado.

Da quase total destruição dos registros culturais dos povos que habitavam as américas, sobretudo das referências religiosas locais, em nome de sua substituição pela Bíblia, e sua assim chamada visão civilizada, esse exercício de imposição do que vem de fora assume papel importante no desenvolvimento do continente, a fim de favorecer os interesses externos. Inclusive, em questões mais compartimentadas, como na educação. Por isso, nossa discussão orbita a educação, mas a partir da trincheira de luta construída pela Educação do Campo, como resposta da classe trabalhadora em busca de uma educação emancipadora dos sujeitos do campo, e analisar como a Educação Popular (EP) e a Agroecologia pode contribuir nesse processo. Nossa perspectiva parte do ponto de vista do processo de formação continuada de professores, e busca alinhar tais contribuições à legislação vigente, observando os dados de pesquisa coletados durante a execução do Programa de extensão, Formação de Educadores de Escolas do Campo–Formacampo, que surge em 2021, a partir de um projeto de pesquisa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cujos resultados evidenciaram a necessidade de formação para os docentes que atuam no campo⁴.

Em sua quarta edição, em 2024, o Programa Formacampo contou com a adesão das secretarias de educação de 412 municípios da Bahia, de um total de 417, distribuídos entre os 27 Territórios de Identidade, e com a inscrição de 9.323 cursistas. Entre outros fatores, o Formacampo é uma resposta à evidência apontada em pesquisa, de que cerca de 50% dos professores e professoras que atuam nas áreas rurais da Bahia/Brasil não possuem licencia-

⁴ Este texto apresenta resultados de um recorte da pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq) intitulada: Políticas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas do/no campo da Bahia no contexto da pandemia da COVID-19, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB com o nº 6.005.077, CAAE 67379823.1.0000.0055. Pesquisa financiada com recursos do CNPq (Bolsa Produtividade em Pesquisa).

tura, e mais de 80% não têm acesso a formação continuada sobre a Educação do Campo, tanto nas redes municipais quanto estadual (Santos & Guimarães, 2021).

Isto posto, adotamos aqui como método o Materialismo Histórico-Dialético por entendermos que ele nos permite contextualizar nosso tempo tanto a partir da totalidade da Educação dentro do processo civilizatório da humanidade e suas relações na América Latina, quanto na especificidade das lutas no território brasileiro por uma educação construída por e com os povos do campo⁵, como resposta ao processo destrutivo, desumanizador e mercantilista imposto pelas forças hegemônicas do capital, que no processo de ampliação de sua acumulação e lucros, ignora e destrói as especificidades da produção e do modo de produção dos camponeses, sua cultura, tradições e o próprio ambiente de vida, gerando a crise climática em que nos situamos. Por isso, a EP e a Agroecologia são adotadas aqui como categorias de análise dentro da Educação do Campo.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA SINERGIA PARA A TRANSFORMAÇÃO

De acordo com Paiva (2023), a Educação Popular busca promover a transformação social por meio da conscientização, da participação ativa e da emancipação dos sujeitos e de suas comunidades. Em conformidade com a autora, Paludo (2019) reitera que essa abordagem educacional tem como princípio a valorização dos saberes e experiências populares, garantindo voz e poder às pessoas que historicamente foram excluídas e marginalizadas. A aprendizagem nessa perspectiva é vista como uma construção coletiva, na qual todos os envolvidos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros. Nesse sentido, a educação não é apenas um processo de transmissão de informações, mas sim, uma prática de libertação e transformação.

No contexto da América Latina, a EP emergiu como uma resposta às condições de opressão e desigualdade que eram perpetuadas pelos processos de colonização e pelos governos autoritários. Ela se tornou uma ferramenta fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. De acordo com Souza (2011), a população da América Latina passou de 168,3 milhões de pessoas em 1950, e agora engloba em torno de 700 milhões de habitantes, e se espera que comece a decrescer em aproximadamente 34 anos⁶. Está distribuída em 33 países, sendo 12 da América do sul, 07 da América Central e 14 do Caribe, ou seja, os países que se estendem

⁵ A legislação brasileira, e mais recentemente, através da Portaria MEC Nº 538, de 24 de Julho de 2025, define os povos do campo como “População do Campo, das Águas e das Florestas: “agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em 14 nov. 2025.

⁶ <https://www.cepal.org/pt-br/noticias/america-latina-o-caribe-perderam-quase-tres-anos-esperanca-vida-nascer-2019->

do Rio Grande, fazendo fronteiras com os Estados Unidos, até a Patagônia. Sua extensão tem em média 21.000 Km², tendo como idiomas principais o português, o espanhol, o inglês e diversas línguas indígenas.

O termo “América Latina” é um constructo histórico surgido no século XIX. Bethell (2009) o atribui ao discurso imperialista francês de Napoleão III, que tinha como intuito unificar os povos de língua latina contrapondo-os aos anglo-saxões. Morse (1988) corrobora com essa análise destacando o caráter “geoideológico” desse discurso. Todavia, a autoria da expressão é controversa. Enquanto alguns atribuem sua origem a intelectuais franceses, Feres Jr (2004, p. 69) aponta para o poema “*Las dos Américas*” de José Maria Torres de Caicedo, em 1856, como a primeira utilização do termo na literatura, “enquanto América Latina em espanhol e na forma francesa *Amérique Latine* começaram a ser usadas a partir de meados do século XIX, porém, a sua tradução inglesa, *Latin America*, só aparece na última década daquele século” (Idem, p.70).

Além da ausência de consenso no tocante a autoria do conceito, outro ponto que gerou divergências no início do século XIX foi a questão do pertencimento do Brasil à América Latina. Essa divergência se deve principalmente às distintas colonizações na região, promovidas pela Espanha e por Portugal. A aceitação do Brasil como integrante da América Latina é um fenômeno consideravelmente recente. Nos séculos XVIII e XIX, a ideia de uma identidade latino-americana comum, que incluísse tanto os países de língua espanhola quanto o Brasil, era pouco consensual. Bethell (2009) ressalva que, nessa época, ele era visto como parte da América do Sul ou da América Meridional, e não de um bloco latino-americano. Somente a partir da década de 1920, com a propagação do termo “América Latina” no contexto geopolítico internacional, o Brasil passou a ser sistematicamente incluído nessa categoria.

A formação de uma unidade política na América espanhola foi um ideal perseguido por líderes como Simón Bolívar no início do século XIX. No entanto, as divergências de interesses entre as ex-colônias espanholas impediram a concretização desse projeto, de modo que o Brasil, por sua vez, fosse frequentemente excluído das discussões sobre a identidade latino-americana. Assim, a inclusão do referido país nesse contexto só se consolidou a partir da segunda metade do século XX, com a difusão do termo “América Latina” no cenário internacional. Essa mudança terminológica foi acompanhada por uma crescente interação econômica e cultural entre os países da região (Idem). Para enfrentar os desafios educacionais, a crença na educação do povo como sinônimo de EP, defendida por pensadores como Martí (Cuba), Sarmiento (Argentina) e Varela (Uruguay) emergiu como uma alternativa que busca a emancipação dos sujeitos e a transformação social, tendo em vista a superação do analfabetismo, que o início da última década ainda é muito alta.

Tabela 1: Taxas de analfabetismo nos espaços Urbano e Rural na América Latina (2023)

País	Escolaridade obrigatória	População maior de 20 anos concluiu a educação secundária	Analfabetismo		Ano
			Urbana	Rural	
Argentina	14 anos	63,3%	0,7%	—	2022
Bolívia	14 anos	54,5%	2,6%	11,8%	2021
Brasil	14 anos	55,9%	4,2%	15%	2022
Colômbia	10 anos	58,8%	3%	10,8%	2022
Costa Rica	13 anos	44%	—	—	2022
Cuba	9 anos	—	—	—	—
Chile	13 anos	69,2%	2,3%	7,4%	2022
República Dominicana	13 anos	46,8%	5,2	11,6%	2022
Equador	15 anos	—	5%	10%	2022
El Salvador	12 anos	51,2%	4,2%	10,9%	2022
Guatemala	12 anos	30,6%	7,6%	17,6%	2022
Haiti	12 anos	15%	13,9%	28,6%	2014
Honduras	12 anos	—	6,2%	18,4%	2019
México	15 anos	42%	3,2%	10,4%	2022
Nicarágua	7 anos	30,60%	7,7%	23,5%	2014
Panamá	11 anos	55%	—	—	2022
Paraguai	13 anos	54%	2,8%	8,2%	2022
Peru	14 anos	59%	4,6%	18,1%	2022
Uruguai	14 anos	35,50%	1%	1,8%	2022
Venezuela	15 anos	—	4,2%	—	2011

Fonte: Siteal/Unesco (2023)⁷.

De acordo com o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal), verificamos que o analfabetismo em 2023 nos países da América Latina é maior nas áreas rurais. Pois, conforme a Tabela 1, o Brasil apresentou 4,2% de analfabetismo nas áreas urbanas e 15% nas áreas rurais. Na Nicarágua, em 2014, evidencia 7,7% no espaço urbano e 23,5% no contexto rural; nesse mesmo ano, a Guatemala apresenta 13,9% nas áreas urbanas e 28,6% nas áreas rurais, o que demonstram índices muito altos para falta de escolarização. Todavia, o Uruguai tinha 1,4% no contexto rural e apenas 1% no espaço urbano. A Argentina está em uma posição melhor, com apenas 0,7% nas áreas urbanas, mas seus dados rurais não foram disponibilizados. Além disso, países como Cuba e Costa Rica não tiveram os dados informados no sítio.

Conforme descreve Streck (2018), ao longo da história latino-americana, distintos métodos e práticas pedagógicas emergiram, mas foram encobertos pela ideologia das clas-

⁷ Disponível em SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt>. Os espaços em branco correspondem aos dados que não foram disponibilizados.

ses hegemônicas. Essas práticas, muitas vezes, manifestaram-se de forma clandestina e podem ser descritas como pedagogias da sobrevivência, resistência e da relação. Nesse contexto, é possível identificar na obra de José Martí elementos que, posteriormente, viriam a formar a base dos pressupostos político-pedagógicos da Educação Popular, que propõe uma educação crítica e emancipadora voltada para as classes populares. Para Martí (2001, p.308),

A educação precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem em não prepará-lo. A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica.

Estamos na segunda década do século XXI, e a EP continua sendo uma abordagem importante no campo da educação, aplicada em distintas instituições educacionais, organizações sociais e movimentos populares ao redor do mundo. Ela desafia as formas tradicionais de ensino, promovendo uma educação pautada na participação, no diálogo e na busca coletiva por mudanças.

Os princípios que as práticas da EP se manifestam e fundamentam a organização pedagógica, tem como base a elaboração de métodos e técnicas de estudos e de socialização buscando criar estratégias participativas e dialógicas de ensino-aprendizagem, que estimulem a reflexão crítica e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o conhecimento local promovendo a integração entre saberes tradicionais e científicos, incentivando a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados nas comunidades, assim como também acontece na Educação do Campo.

Por meio dos diálogos de saberes, ou seja, pela interação entre diferentes formas de conhecimento a EP reconhece a diversidade de saberes existentes no campo e busca estabelecer diálogos entre diferentes conhecimentos, sejam eles científicos, populares, tradicionais, culturais, dentre outros. A EP busca promover uma postura crítica e participativa nos processos educativos, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa das pessoas envolvidas nas suas comunidades campesinas. Com o protagonismo dos movimentos sociais, dessa prática surge a Educação do Campo, por meio da utilização de espaços democráticos de discussão e decisão, onde todos/as têm a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para a construção coletiva do conhecimento, e por conceber que

[...] em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes de educação formal, na perspectiva de um currículo em ação que considere a relação de convivência dos assentados com o trabalho e a educação do campo (Oliveira, 2008, p. 47)

Os conhecimentos da EP valorizam e reconhecem o trabalho camponês como fonte de conhecimento e como base para o desenvolvimento da comunidade. Promovem a valorização do trabalho e a autonomia dos/as agricultores/as, buscando melhorar as condições de vida e de trabalho no campo. Segundo Barbosa (2014, p.5),

Dotar o conhecimento de uma perspectiva racional objetiva universal não só veta outras formas de conhecimento e de racionalidade oriundas dos diferentes povos, senão também classifica hierarquicamente quem são os sujeitos do (des)conhecimento, bem como determina desde onde e para quê ou para quem esteja destinada a produção do conhecimento. Reside, neste aspecto, a colonialidade do saber: a negação da natureza ontológica das diferentes culturas que dotam de sentido o ser – sentir – pensar de um sujeito histórico, isto é, seu posicionamento sociocultural e político desde /com o mundo.

Dentre outros objetivos a EP busca descolonizar o conhecimento, a partir da valorização dos saberes tradicionais, bem como das experiências de vida dos sujeitos, e evidencia que o conhecimento científico não é a única forma de saber válido e que os camponeses possuem um conhecimento sobre a natureza e sobre suas próprias realidades.

A EP e o reconhecimento do trabalho camponês estão intrinsecamente ligados, formando uma relação dialética de mútua influência e transformação. Ao analisarmos essa dinâmica, compreendemos como ela se torna um instrumento primordial para a valorização do trabalho no campo, que por sua vez, impulsiona o desenvolvimento da Educação Popular. Partimos do pressuposto que o educador popular, comprometido politicamente, deve optar por uma educação que problematize a realidade dos educandos por meio do diálogo, de forma que os sujeitos tenham o direito de contribuir com suas opiniões, colaborando, assim, para uma consciência crítica a respeito da realidade. De acordo com Brighente (2016, p.107),

Da mesma forma Johann Heinrich Pestalozzi, na obra *Écrits sur la méthode* (Vol. III, 2009, p. 160) não considerava o(a) educando(a) como “um vaso vazio que se deve encher”, mas, como “uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento”. Freire, a rigor, substituiu a jarra de Plutarco e o vaso de Pestalozzi por banco, com o mesmo sentido dado pelos seus antecessores. Esse é o sentido do que Freire chama de “educação bancária”.

De acordo com Brandão (2006), Fávero (2013) e Autor (2019), dentre outros, a trajetória da EP no Brasil é marcada por três contextos históricos diferentes. Em um primeiro momento, durante a Primeira República, estava associada à ideia de instrução pública, com foco na alfabetização e na formação básica. A partir da década de 1930, com a industrialização e a urbanização do país, passou a se vincular às lutas sociais e aos movimentos populares, visando a emancipação da classe proletária. A partir da década de 1960, com a intensificação da repressão política, se fortaleceu como um instrumento de resistência e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Fontanella & Machado (2023, p.1) ressaltam que

A educação popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos, nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc.

Percebe-se que com o passar dos anos ela vem se configurando como uma resposta às demandas e desafios de cada momento histórico, buscando promover a autonomia e a participação dos sujeitos sociais. Segundo Vale (1992), até à Segunda Guerra Mundial, a EP era vista como uma extensão da educação formal, voltada a todos, e de forma especial às pessoas que viviam nas áreas rurais e nas periferias das cidades. Após 1960, enfrentou grandes desafios e transformações, por consequência do contexto político, social e econômico do país. A partir do golpe militar de 1964, sofreu uma forte repressão, mas também, se fortaleceu como um instrumento de resistência e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A imposição da ditadura militar no Brasil levou à censura, ao exílio de inúmeros educadores e à repressão violenta de qualquer movimento social que desafiasse o regime. A EP, por estar diretamente vinculada às lutas populares e à transformação social, tornou-se um dos principais alvos da repressão durante esse período. Com o processo de redemocratização iniciado na década de 1980, a EP começou a se fortalecer novamente, impulsionada pela reivindicação de direitos sociais. No período ditatorial, Paulo Freire foi uma das pessoas mais importantes no campo da Educação Popular, e seu trabalho foi durante o período militar no Brasil (1964-1985). Ele defendia uma educação crítica e libertadora, voltada para a conscientização dos oprimidos. Sua pedagogia buscava promover a autonomia dos sujeitos por meio de um processo de diálogo, onde o educando não era um receptor passivo de informações, mas, um agente ativo na construção do conhecimento.

Seu método de alfabetização, que envolvia a conscientização política dos trabalhadores e camponeses, tornou-se uma ameaça ao regime autoritário. Em 1964, foi preso e, posteriormente exilado. Nos anos seguintes, ele continuou a desenvolver suas ideias em países como Chile, Suíça e outros, sempre associando a educação à luta contra a opressão. Para Freire (2007, p. 103-105),

Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo.

A partir da assertiva freiriana compreendemos que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, deve motivar os sujeitos a lidar de maneira autônoma com os pro-

cessos de sua própria libertação. No contexto da Educação do Campo, as ideias de Paulo Freire também exercem uma grande influência. Dessa forma, assim como a Educação Popular, a Educação do Campo se articula com movimentos sociais e defende uma educação contextualizada, que respeite os saberes locais e suas peculiaridades. A escola, nesse sentido, configura-se com um espaço de resistência e de luta por transformações sociais.

Destacamos que as ideias de Marx & Engels (2011) a respeito da educação também exerceram uma grande influência sobre a EP, pois a concepção marxista da educação como instrumento de transformação social e a crítica à educação burguesa são elementos fundamentais da pedagogia popular. De acordo com a análise marxista, o Estado burguês utiliza a escola como um aparelho ideológico para difundir os valores e a visão de mundo que correspondem aos interesses da classe dominante. Dessa forma, a escola contribui para a naturalização das desigualdades sociais e a manutenção do sistema capitalista.

É inevitável falar da educação brasileira e da educação popular sem mencionar os ataques por parte de forças conservadoras que buscam minar os princípios do marxismo e de outras pedagogias críticas. Grupos religiosos, militares e ultraliberais, unidos em um projeto de retrocesso buscam impor à escola uma visão de mundo restrita e alinhada com seus interesses, colocando em risco a pluralidade de ideias e a formação de cidadãos. No âmbito educacional, observa-se um movimento conservador que busca implementar um sistema de ensino com o intuito de retroceder os avanços democráticos e impor uma visão de mundo homogênea e restrita, buscando ocupar as instituições e submetê-las a uma agenda ideológica que limita a liberdade de pensamento e expressão.

Acreditamos que quando a educação é utilizada como instrumento de dominação, as classes e grupos subalternos são atendidos de forma desproporcional. Os povos indígenas e trabalhadores rurais, por exemplo, foram submetidos a processos de aculturação que visavam negar suas identidades e culturas. Dessa forma, é fundamental a luta dos movimentos sociais para promover uma educação intercultural que valorize a diversidade e permita que todos os grupos sociais se reconheçam e se desenvolvam plenamente. Freitas (2005, p.110-111), ao discorrer sobre as contribuições de Lênin a respeito da escola e da educação, destaca algumas prerrogativas, dentre elas,

A reforma pedagógica. Entretanto, na perspectiva marxista-leninista nenhuma reforma pedagógica, verdadeiramente popular e democrática, será efetivada antes que a classe – sujeito-objeto do processo histórico – interessada no seu concurso assuma controle dos meios e instrumentos de produção material e intelectual. [...];

A educação política. Diferente da educação capitalista ela contempla especialmente os interesses da classe operária e dos camponeses pobres. Essa educação é indispensável para que a classe social dominada retire o mando dos meios e instrumentos de produção, do Estado e seus aparelhos ideológicos e repressivos, das mãos da burguesia, assumindo-os para implementar o desmanche do velho sistema, *pari passu* com a construção de uma nova sociedade. [...] A prática social do educador laborando no controverso caminho da universidade pública, não pode ficar condicionado aos estritos limites impostos pela nomenclatura acadêmica, nos quais a ordem burgue-

sa põe por objetivo sinecuras e prebendas. [...] A transformação estrutural da escola passa, necessariamente, pela transformação estrutural da sociedade capitalista. Contudo, deve ficar claro que a escola é um importante espaço na luta pela solução das contradições materiais e sociais imanentes ao capitalismo. Com efeito, a ambiguidade permite afirmar não ser a escola apenas mais uma época, mas também lócus onde se trava a luta de classes e ideias heréticas circulam.

Em consonância com as ideias de Marx & Engels (2001, p.33-34), há uma relação dialética entre educação e trabalho, e uma dicotomia entre trabalho intelectual e manual presentes na pedagogia burguesa. A proposta da “escola unitária” surge nesse contexto, como um projeto educacional que busca a formação integral do indivíduo, superando as fragmentações do saber e promovendo a transformação social. Para tanto, faz-se necessário

[...] abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientações profissionais, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A divisão entre o trabalho manual e intelectual, defendida pela burguesia desde a Revolução Industrial, tem suas raízes nas teorias de filósofos como Adam Smith. Essa por sua vez, se aprofundou com a industrialização, com o intuito de otimizar a produção, visando a acumulação de capital. Ao delegar aos trabalhadores tarefas repetitivas, não apenas aumenta a produtividade, mas também reforça as hierarquias sociais legitimando o domínio. Essa dicotomia, ainda presente em diversos sistemas educacionais, impossibilita a realização plena do potencial humano e perpetua as desigualdades sociais. No mesmo diapasão, Kolling, Cerioli e Caldart, (2002, p. 19) declaram:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

A luta pela Educação do Campo é antes de tudo uma luta por justiça social e por uma reconfiguração das relações de poder na sociedade brasileira. Historicamente, os trabalhadores rurais foram submetidos a diversas formas de exploração e exclusão, incluindo o acesso limitado à educação. Ao reivindicar uma educação que valorize seus saberes e suas experiências, os movimentos sociais questionam um modelo educacional que reproduz as desigualdades sociais e as hierarquias de poder. Essa luta é fundamental para a construção de um país mais justo e democrático, onde todos tenham as mesmas oportunidades. Para romper com a dicotomia entre teoria e prática presente no ensino burguês, faz-se necessá-

rio uma proposta de educação que integre o conhecimento acadêmico à experiência prática dos trabalhadores e trabalhadoras em uma perspectiva que objetive formar sujeitos capazes de atuar na transformação da realidade dos espaços que estão inseridos.

AGROECOLOGIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A Agroecologia compartilha, junto da Educação do Campo, de um histórico de lutas e resistência à hegemonia imposta pela classe dominante. Se constrói como ciência a partir do resgate e manutenção das práticas e tradições populares, e no cenário atual também se apresenta, não mais como alternativa, mas como o caminho viável para amenizarmos as mudanças climática instaladas pelo atual estado de desenvolvimento das forças de produção do sistema capitalista.

O conceito de Agroecologia pode ser entendido a partir de três aspectos importantes. O primeiro é como prática de produção agrícola, que se baseia no estudo e entendimento de como as culturas alimentares se desenvolvem naturalmente, suas relações com o ambiente ao seu redor e com outras plantas, animais e com o clima, e a partir desse conhecimento, surge a prática do seu cultivo com a intenção de sustento e preocupação com o equilíbrio do ambiente onde se trabalha. O segundo aspecto é o da agroecologia como ciência, ou seja, como os conhecimentos e as práticas de produção dos povos tradicionais se manifestam e podem ser entendidos e aperfeiçoados através da inspeção cuidadosa do método científico das ciências agrárias. E por fim, o terceiro aspecto diz respeito à agroecologia como movimento social, de ação política, como forma de um coletivo pensar e agir sobre o local onde vive de forma ecológica, respeitando os limites e necessidades de seus integrantes e do meio ambiente ao seu redor e apoiando a criação de políticas públicas em defesa desses aspectos. Inclusive entendendo a educação como mecanismo de organização da luta ideológica em favor da justiça social (Autor, 2019).

Nesse sentido, nos cabe aqui diferenciar aspectos relevantes na relação entre a Agroecologia e a Educação Popular e suas implicações na formação continuada de professoras e professores, sobretudo daqueles que atuam na Educação do Campo, e seu contraste quanto ao atual sistema capitalista e seu modo de produção no campo. Falar de Agroecologia é falar de Agricultura e Trabalho, e de processos de compartilhamento de conhecimentos, hora controlados pela necessidade imediata dos sujeitos envolvidos, hora determinados por mecanismos formais desenvolvidos ao longo da história, como a educação formal, aquela que se realiza em escolas sob o controle do Estado, que também controla o processo de formação de nossas professoras e professores. E é nesse aspecto que nosso campo de disputas se instala.

O Trabalho é a categoria que define nossa perspectiva metodológica de análise, partindo de sua essência como característica que também nos define como seres humanos,

capazes de atender nossas necessidades imediatas no real, e no plano da consciência planejar resultados e desdobramentos, tanto como indivíduos quanto no coletivo, que quando executados num tempo futuro, se materializam como o nosso real concreto. Tudo isso, modificando o espaço à nossa volta, e usando a natureza ao nosso redor como instrumento e matéria-prima para nosso trabalho. No modo de produção capitalista, o trabalho ganha um adjetivo que muda o rumo da história e se torna então trabalho explorado, externo aos interesses pessoais dos indivíduos. A natureza é também expropriada do acesso coletivo e torna-se propriedade privada daqueles que acumulam poder e recursos. O próprio rumo da civilização é determinado a partir do interesse daqueles que detém o poder, os recursos e o controle sobre a grande massa, que alienada da natureza como meio de produção, se vê obrigada a morrer de fome ou vender seus corpos como força de trabalho (Engels, 2017; Marx, 2017; Antunes, 2020).

E nesse cenário, um resumo dos últimos 14 mil anos, desde o fim da última era glacial e a consequente invenção da agricultura, envolto em inúmeras outras determinações que não nos cabe adentrar nesse texto, que as crises se instalam, e provocamos nosso debate no cenário que parte da Agricultura no modo capitalista de produção e emerge na constatação da fragilidade crítica de nossa comunidade docente diante dos processos de formação, tanto nas licenciaturas quanto na formação continuada em relação ao papel da agroecologia em nosso atual estágio civilizatório.

O desenvolvimento da Agricultura a partir da mudança de hábitos predatórios e nômades, do período em que os grupos humanos dependiam exclusivamente da caça e catação de vegetais já dispostos no espaço por eles habitado, tem sido um processo longo, inicialmente, aproximado da própria natureza, cultivando aquilo que era conhecido e próximo da comunidade formada, e, basicamente atendendo suas necessidades imediatas. A partir disso, o aumento da população forçava também o aumento da produção e a própria complexidade que se instalava e demandava divisão de trabalho, a partilha de conhecimentos e a criação do comércio, para obtenção daquilo que não se conseguia ali produzir. A Agricultura então toma centralidade como atividade coletiva no processo de acumulação de riquezas e como principal criadora de mercadorias para atender esse fim, se afastando dos processos naturais de produção, até seu momento de ruptura brusca, alavancada pela revolução industrial e concretizada naquilo que hoje chamamos de Agronegócio, ou *Agribusiness*, na sua forma internacionalizada, como foi definido em 1957, por pesquisadores na escola de administração de negócios, em Harvard (Molina, 2018; Santos, Silva & Maciel, 2019).

No Brasil, a chegada do assim chamado Agronegócio, especialmente a partir de 1945, trouxe avanços inegáveis no sistema de produção agrícola nacional, incentivado por políticas fiscais, apoio político e manipulação da mídia sobre a opinião pública, e com apoio internacional, inclusive nas instituições de ensino nacionais, provocou um processo rápido de mudança nas bases do sistema de produção que não encontrou barreiras em meio à clas-

se dominante e seus representantes da época. Firmou-se ali o termo Revolução Verde, uma bandeira que visava criar uma imagem de que havia chegado uma solução para a escassez de alimentos, introdução de novas tecnologias, reestruturação das condições de produção e manejo das culturas agrícolas e pecuárias, e no combate à fome (Pereira, 2012).

Apesar do sucesso, a maior promessa não foi cumprida, ainda há fome. O relatório sobre o “Estado de nutrição e segurança alimentar” –SOFI-FAO (2024)⁸, reporta a existência hoje de 14,3 milhões de brasileiros vivendo sob o estigma da insegurança alimentar extrema, mantendo o país no mapa da fome. Como um sistema, o Agronegócio vai muito além do processo de produção, envolve a manufatura, o sistema de distribuição, a cadeia de produção de insumos artificiais, que vai dos adubos aos agrotóxicos e seus resíduos maléficos, a logística de captação de água e a estrutura de trabalho, que cada vez mais emprega menos pessoas e precisa de mais espaço, resultando na expulsão dos povos do campo em favor de sua constante expansão em busca de lucro, que raramente produz alimentos, e se concentra em grãos que são negociados com a indústria como matéria-prima para produção de outras mercadorias, algumas delas, alimentos (Castro, 2019; Novaes, 2018; Esteve, 2017).

Quem permanece no campo, é então assujeitado às condições externas impostas pelos detentores dos meios de produção, veem suas tradições e técnicas de cultivo substituídas por processos muitas vezes além de sua habilidade de compreensão, e são apartados da cultura construída ao longo do tempo em suas comunidades. O Agronegócio desmonta todo o tecido de relações sociais, culturais e econômicas do povo sobre o qual ele avança, inclusive através de um processo de doutrinação a partir de uma educação pensada pela classe dominante para esses povos.

No Brasil, a Educação Rural é então atravessada, por um lado pela constitucionalidade do dever do Estado em ofertar a educação como um direito e garantia à cidadania, e por outro lado, a prática dessa mesma educação sofre a influência dos interesses do mercado, da classe dominante e desse Agronegócio, que ideologicamente influenciaram a forma como a sociedade olhava para o campo como lugar de produção de riquezas, e seus sujeitos como instrumentos de obtenção dessa riqueza.

A constante luta dos povos do campo, organizados em movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fez com que estes buscassem uma educação que os valorizassem como camponeses, e daí, surgiu a Educação do Campo como parte de um projeto histórico de sociedade para promover mudança nesse contexto social, uma vez que esta deve ser pensada pelos povos do campo e com esses povos. É nessa mesma perspectiva que o modo de produção e reprodução da vida começa a ser pensado pelo MST, a partir das turbulências políticas e disputas ocorridas no enfrentamento

⁸ Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/brasil-sem-fome/balanco/2024/relatorio_balanco_en.pdf#:~:text=In%20absolute%20numbers%2C%20in%20the%20three%2D%20year,however%2C%20%E2%80%9Cdiluted%E2%80%9D%20by%20the%20methodology%20of%20the

ao modo de produção do Agronegócio, que no final dos anos 1990 se intensifica, quando a mudança nas políticas de incentivo às cooperativas de produtores implica um duro golpe na forma organizativa já estabelecida nos assentamentos do referido Movimento, causando, na prática, a insustentabilidade no modelo de produção e distribuição até então adotado. A partir disso, o MST inicia um longo processo de debates junto a outro movimento social de abrangência global, o *La Via Campesina*, fundada em 1993, e que desde sua fundação, defende práticas agroecológicas no modo de produção de alimentos como o único caminho viável no enfrentamento do modo reconhecidamente insustentável de produção do Agronegócio (Caldart & Alentejano, 2014).

A mudança da perspectiva de produção no campo, aliada à luta pela reforma agrária e a Educação do Campo como meio de suprir necessidades específicas dos povos do campo, encontram caminho material para efetivação da práxis, dando conteúdo e forma ao exercício contínuo de uma prática educativa viva e a partir de uma fundamentação teórica alicerçada na perspectiva emancipatória.

Se faz importante também evidenciar que essa relação entre Educação Popular e Agroecologia é uma preocupação que avança as fronteiras nacionais e é discutida globalmente. Durante a realização da disciplina ‘Educação Rural e Educação do Campo na América Latina’⁹, que envolveu pesquisadoras e pesquisadores de nove países da América Latina, foi possível evidenciar o avanço nos estudos, pesquisas, experiências sobre Educação Rural e Educação do Campo, políticas públicas e movimentos sociais e no seu fazer pedagógico atravessados pelas preocupações ambientais, sociais fundamentados teoricamente em uma perspectiva crítica sobre a Educação Rural. Um exemplo disso foi a aula apresentada com o tema sobre a ‘Educação ambiental em territórios rurais desde perspectiva socio-crítica’, apresentada pelo professor e pesquisador Dr. Felipe Marín, da Universidad Católica del Maule (Chile).

Se faz importante reafirmar que no Brasil firmou-se a categoria de análise Educação do Campo como um marco epistemológico de diferenciação e afastamento da assim chamada Educação Rural, construindo-se a partir dessa categoria todo o arcabouço de políticas públicas e orientação da *práxis* a partir do resultado das lutas dos movimentos sociais por uma educação pensada a partir e para os povos do campo (Santos, 2020).

É nesse contexto, ainda que dentro da lógica capitalista de educação instrumentalizada para o trabalho, submetida a grupos de interesses transnacionais e sua lógica de avaliação como finalidade educativa, que a Educação do Campo, aliada à Agroecologia se apresenta como trincheira de luta, tanto na formação discente quanto nos processos de formação continuada para o corpo docente, uma vez que as licenciaturas e a própria formação

⁹ Os registros da disciplina podem ser revisitados no endereço <https://redepecc-ms.com/disciplina.php>. Gravações das aulas, materiais utilizados para as discussões e registros fotográficos estão preservados para consulta e apreciação.

continuada ofertada pelo Estado e suas instâncias estaduais e municipais se limitam àquela educação desumanizada, tecnicista e instrumental (Santos, Rodrigues & Marques, 2026).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os resultados apresentados neste texto são oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documentos e questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores do campo da Bahia. Apesar de ser uma pesquisa guarda-chuva, neste texto apresentamos tão somente os resultados de um recorte que diz respeito ao componente curricular *Agroecologia* na formação dos docentes investigados. Quanto ao processo metodológico, este estudo aproxima do Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), nessa perspectiva, engloba todas as suas propriedades e todo o seu conteúdo numa perspectiva de totalidade (Matias, 2023).

O questionário de perguntas abertas e fechadas foi elaborado no *Google forms*, aplicado para os professores que atuam em escolas do campo em 2025, nos municípios que fizeram adesão ao Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo/UESB)¹⁰, perfazendo um total de 412 municípios distribuídos pelos 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia, atingindo 9.323 respondentes em um período de 30 dias. Para Günther & Lopes Júnior (2012, p.204), utilizar perguntas abertas e fechadas tem três grandes vantagens: (1) permitem ao respondente dar uma opinião completa, com todas as nuances possíveis; (2) permitem fazer distinções que geralmente não são possíveis em perguntas fechadas; e (3) permitem que o respondente se expresse em suas próprias palavras, portanto, estando mais à vontade.

Importante destacar que de acordo com dados do Censo (2022), a Bahia é o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6 % da região Nordeste e 6,64% do território nacional, com 564.692,669 km², e a população consta de 14.136.000 habitantes.

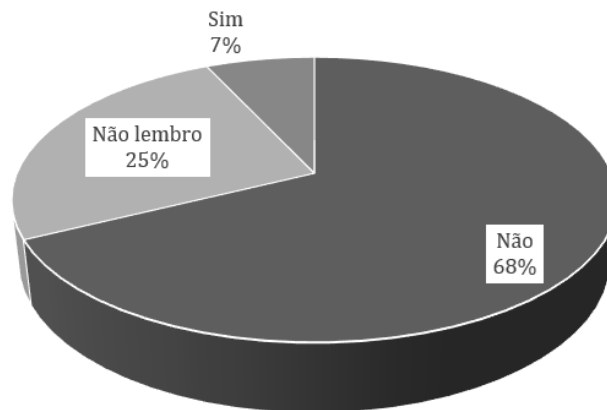
RESULTADOS DA PESQUISA

Os cursos de formação de professores para a educação básica dificilmente incluem a Agroecologia em seus currículos (Castro, 2019). Essa afirmação se dá a partir dos resultados que obtivemos ao perguntar os sujeitos se estudaram temas voltados para a Agroecologia nas suas licenciaturas, conforme demonstra o Gráfico 1.

¹⁰ O Programa Formacampo é um programa de extensão universitária que foi criado pelo Gepemdecc/UESB em 2021, a partir de pesquisas realizadas sobre formação de professores do campo, nas quais ficou evidenciada a carência de estudos sobre a Educação do Campo nas redes municipais da Bahia. Para conhecer o referido Programa consulte: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303

Gráfico 1: Inscritos que atuam na educação básica e que durante a licenciatura tiveram acesso a temas referentes à Agroecologia.

Agroecologia foi tema durante a formação inicial (Licenciatura)?



Fonte: Dados de inscrições do Programa Formacampo (2025).

O Gráfico 1 nos apresenta então, um ponto de partida devastador no processo de formação docente. Pois, de uma pesquisa que teve 9.323 respondentes, 5.612 professoras e professores, em sua formação inicial nos cursos de licenciatura, afirmam nunca terem visto o tema da Agroecologia como parte de seus conteúdos de formação. Soma-se então esse número aos 2.105 educadores que não mais se lembram se viram o tema ou não.

Mas este é um cenário estático. Precisamos entender que esse conjunto de educadores e educadoras pertencem a faixas etárias diversas, e é compreensível que o tema da Agroecologia não tenha expressado naquele tempo, a importância e relevância que assume nos dias atuais, especialmente quando nosso texto trata da Educação do Campo, que também, na forma de política pública, é um tema recente. Portanto, a análise segue somando dados referentes à formação continuada durante o exercício do magistério nas escolas atendidas por esse contingente de educadores, conforme demonstra a Quadro 1 sobre a aquisição de conhecimentos da temática Agroecologia na formação continuada.

Quadro 1: Outros processos de construção de conhecimentos sobre a Agroecologia

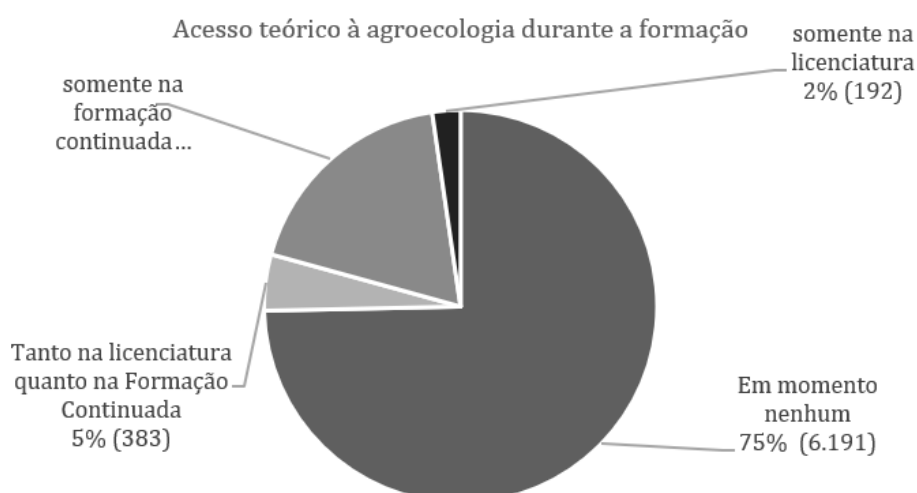
Você já participou de formações, palestras ou oficinas relacionadas à Agroecologia?	Quantidade
Não, mas a escola já ofereceu algum formato de formação pedagógica nessa área;	554
Não, a escola até o momento nunca apresentou o tema como parte das atividades pedagógicas;	2885
Não, Cheguei a menos de 1 ano e ainda não tivemos formação nessa área;	836
Ainda não participei de nenhuma formação relacionada ao tema;	2108
Sim, como parte dos processos de formação continuada;	836
Sim, mas em atividades fora da escola;	1073

Fonte: Dados do formulário de inscrições do Programa Formacampo (2025).

Mais uma vez, o cenário é preocupante. Do total de inscritos, 6.383 educadores não desenvolveram seus conhecimentos acerca da Agroecologia, em oposição a 1.909 que, nas

formas descritas na Quadro 1, tiveram a oportunidade de somar às suas habilidades, conhecimentos potencialmente aplicáveis ao seu trabalho pedagógico nas escolas do campo onde atuam. Nos cabe então uma triangulação dos dados entre a o Gráfico 1 e o Quadro 1, que nos ajuda a verificar entre os cursistas, quem, na sua formação inicial e ou formação continuada, teve algum acesso a conhecimentos sobre a Agroecologia para o seu trabalho docente nas escolas do campo. Assim, perguntamos sobre estudos da temática durante a carreira docente, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Contato com o tema da Agroecologia durante toda a carreira docente.



Fonte: Dados do formulário de inscrições do Programa Formacampo (2025).

O Gráfico 2 nos mostra o longo caminho que ainda devemos percorrer para que a Agroecologia seja incorporada nos processos de formação de nossos docentes e atender à própria essência da Educação do Campo, pensada a partir das necessidades, aspirações e particularidades dos povos do campo.

Isto posto, Caldart (2023) e Castro (2019) nos lembram que no contexto de destruição ambiental enfrentamos no presente, é fundamental entendermos a importância da proteção do meio ambiente em nossa sociedade, proteção aliada ao conhecimento prático sobre os sistemas de produção de alimentos, as iniciativas, tradições e técnicas incorporadas pelos povos do campo e construir a partir da realidade vivida por esses povos, estratégias de desenvolvimento e alinhamento daquilo que se aprende nas escolas e de como esses conteúdos dialogam e se transformam em práticas humanizadoras e emancipadoras, sob a bandeira da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo ao longo dos tempos tem se constituído em um espaço de resistência e de transformação social, ao problematizar as políticas educacionais e a realidade dos povos do campo, pensando uma educação na qual os saberes populares sejam valorizados e os direitos dos camponeses sejam garantidos.

Neste texto apresentamos reflexões sobre a interlocução da Educação do Campo com a Agroecologia e a Educação Popular, buscando aproximações teóricas sobre como elas podem dialogar no desenvolvimento das práticas educacionais, indicando sua viabilidade como temas enriquecedores dos processos de formação continuada de educadoras e educadores, sobretudo na perspectiva emancipatória da Educação do Campo. A partir de uma breve contextualização de seus fundamentos teóricos, alinhada à análise de alguns dos dados coletados na edição de 2025 do Programa de Formação de Educadoras e Educadores do Campo-Formacampo, e das experiências construídas pelos sujeitos participantes do programa, procuramos estabelecer um contraponto de apoio à resistência quanto à tendência do mercado em tratar a educação menos como um processo de formação humanizada, e mais como um modelo homogeneizador de instrumentação e adequação para o mundo do trabalho.

Por um lado, a Educação Popular se baseia na ideia de que todo ser humano é detentor de conhecimentos e pode contribuir para o processo educativo, no qual a aprendizagem é vista como uma construção coletiva, em que todos os envolvidos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros. Nesse sentido, a educação não é apenas um processo de transmissão de informações, mas sim, uma prática de libertação e transformação. Por outro lado, a Agroecologia, tanto como prática de produção de alimentos, quanto em seu aspecto de reprodução do modo de vida dos povos campo, tem suas origens na transmissão tradicional de conhecimentos dos povos originários das Américas, constituindo-se como um registro cultural de suas relações sociais, se aproximando da Educação Popular e da Educação do Campo, como instrumento indispensável não apenas para o resgate de técnicas emancipadoras na produção de alimentos, como também, no resgate cultural do conhecimento desenvolvido pelos habitantes em suas comunidades e nas trocas entre estas ao longo do tempo.

Isto posto, é possível observar os atravessamentos entre a Agroecologia e a Educação Popular com a Educação do Campo, e a importância de uma abordagem de formação omnilateral, onde educadores e educadoras possam contribuir na construção de um processo formativo fundamentalmente emancipatório.

REFERÊNCIAS

- Antunes, Ricardo. (2020). **O privilégio da servidão**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- Barbosa, L. P. (2014). As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. **Reflexão e Ação**, 22(2), 143-169. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5105/3768> . Acesso em: 26 set. 2025.
- Bethell, L. (2009). O Brasil e a ideia de " América Latina" em perspectiva histórica. **Estudos**

- Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 289-321. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/wDjSryQpkTFYcKBMHqwfNKD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Brandão, C. R. (2006). **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2022). **Censo 2022**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Brighente, M. F. & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, 27(1), 155-177. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909> . Acesso em 10 de set. 2025.
- Caldart, Roseli Salete (2023). **Sobre as tarefas Educativas da escola e atualidade**. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete & Alentejano, Paulo (EDS.) (2014). **MST–Universidade e Pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Castro, Ricardo Alexandre. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste baiano**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. PPGED/UESB. Dissertação de Mestrado. 239fl. 2019.
- Engels, Friederich. (2017). **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 1ª ed. São Paulo: Lafonte.
- Esteve, Esther Vivas. (2017). **O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Fávero, Osmar (Org.) (2013). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. 9ª. ed. São Paulo: Graal, 2013. 60. 2ª. ed. São Paulo: Graal.
- Feres, Jr, João. (2004). Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes?”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 84, pp. 103-118, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qbS3XBPVF4MLGCnpD7wmcVG/?format=html&lang=pt> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Fontanella, Caren Rejane de Freitas & Machado, Maria Elizabete (2023). A trajetória da Educação Popular (EP) e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 15(2), 115-132. Disponível em https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fontella_machado.pdf. Acessado em 24 set.2025.
- Freire, Paulo. (2007). **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- Freitas, Francisco Máuri de Carvalho. **Lênin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário**. (2005). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Galeano, Eduardo. (2015). **As Veias Abertas da América Latina**. 1ª edição. Porto Alegre: L&PM.
- Gunther, H., & Lopes Júnior, J. (2012). Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas:: Uma Comparação Empírica. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 6(2), 203–213. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17094>
- Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Kolling, Edgar; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (Orgs.). (2002). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (Coleção por uma Educação do Campo).
- Marti, José. (2001). **La Habana**: obras completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital. (Edição Eletrônica).
- Marx, Karl & Engels, Friederich. (2011). **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando.
- Mark, Karl. (2017). **O Capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. v. 1.
- Matias, Geysa Novais Viana. (2023). **O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid-19**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, Vitória da Conquista-BA.
- Molina, Rodrigo Sarruge (2018). **Ditadura e educação agrícola**: A ESALQ/USP e a “gênese” do agronegócio brasileiro. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 321–341, jun. 2018. Disponível em: <https://adusp.org.br/wp-content/uploads/2024/11/6806.pdf> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Morse, Richard M. (1988). **O espelho de próspero**: cultura e ideias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras.
- Novaes, Henrique Tahan. (2018). **Produção destrutiva e agroecologia**: contribuições teóricas de István Mészáros para a crítica à “revolução verde”. **RTPS–Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 05, p. 141–162, 13 out.
- Oliveira, Alexandra Maria de. (2008). Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo (peasant’s knowledge and educational practices in the country). **Mercator**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. p. 47 a 58, nov. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/8> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- Pereira, Mônica Cox de Brito. (2012). Revolução verde. In: Caldart, Roseli Salete.; Pereira, Isabel Brasil; Aalentejano, Paulo & Frigotto, Gaudêncio. (Eds.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, p. 685–689.

- Paiva, Vanilda Perira. (2023). **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola.
- Paludo, Conceição. Educação Popular – dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: Pontual, Pedro; Ireland, Timothy (Orgs.). (2019). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação / Unesco, p. 41-61.
- Sagan, Carl. (2006). **O mundo assombrado pelos demônios**. Edição de bolso ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, Pascoal João & Guimarães, Cornélia. (Org.). (2021). **Programa Formação de Professores do Campo-Formacampo. Caderno Temático**: Projeto Político-Pedagógico da Educação do/no Campo: suas especificidades e a participação colegiada na construção/revisão. Vitória da Conquista: UESB. Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303 . Acesso em: 22 jan. 2026.
- Santos, Anderson David Gomes dos; Silva, Danielle Viturino da & Maciel, Kleciane Nunes. (2019). A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, v. 21, n. 1, p. 46–61, 18 mar. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/10910> Acesso em: 08 de mar. 2026.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689> . Acesso em: 12 ago. 2025.
- Santos, Arlete Ramos dos; Rodrigues, Vilma Áurea, & Marques, Tatyane Gomes. (2026). Docência universitária e a formação de professores para a educação do campo a partir da extensão: o Programa Formacampo. **Educar Em Revista**, 42. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97124>
- Siteal. (2023). Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina. [Brasília]. La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programa. UNESCO. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4102-la-alfabetizacion-personas-jovenes-adultas-america-latina-caribe-analisis> Acesso em: 10 nov. 2025
- Souza, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais. **UNIFAP**, Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011. Disponível em: <https://nepac.ifch.unicamp.br/index.php/node/59> Acesso em: 08 de mar. 2026.

Sousa, Gilvan dos Santos. (2019). **Literatura de cordel e educação de jovens e adultos: a cultura popular na perspectiva de valorização dos educandos.** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista.

Streck, Danilo. R. (2018). José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. In: Silva, A. M. (Org.), **Pedagogia Crítica e Educação Popular** (p. 101-120). São Paulo: Cortez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Kt3VswVz4Qz5FZ9rphhRYm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 de mar. 2026.

Vale, Ana Maria do. (1992). **Educação popular na Escola Pública.** São Paulo: Cortez.

Vicentino, Cláudio. (2019). **História Geral e do Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Scipione.

Apêndice - Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 25 de Enero de 2026.

Aprobado: 17 de Junio de 2026.

Publicado: 06 de Julio de 2026.

Como Citar — APA

Santos, A. R. dos., Castro, R. A., & Sousa, G. dos S. (2026). Educação Popular e agroecologia na perspectiva da formação de educadoras e educadores do campo. *PARADIGMA*, XLVII(2), e2026026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026026.id1807>.

Como Citar — ABNT

SANTOS, Arlete Ramos dos; CASTRO, Ricardo Alexandre; SOUSA, Gilvan dos Santos. Educação Popular e agroecologia na perspectiva da formação de educadoras e educadores do campo. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 2, e2026026, Jul./Dic., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026026.id1807>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo
Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2021-2024)**.

