UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto n.º 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais – DTCS III

Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT)

EDVALDA PEREIRA TORRES LINS AROUCHA

EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA – PEDAGOGIA COM OS PÉS NO CHÃO EXTENSÃO RURAL PARA A AGRICULTURA FAMILIAR NO SEMIÁRIDO

Juazeiro

2025

EDVALDA PEREIRA TORRES LINS AROUCHA

EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA – PEDAGOGIA COM OS PÉS NO CHÃO EXTENSÃO RURAL PARA A AGRICULTURA FAMILIAR NO SEMIÁRIDO

Tese apresentada ao Departamento de Tecnologias e Ciências Sociais (DTCS III), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito acadêmico para a obtenção do título de Doutora em Agroecologia

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eliane Maria de Souza Nogueira

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Del Monte Cocozza

Juazeiro
2025

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

ATA

SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA DA TESE E DO PRODUTO TÉCNICO - TECNOLÓGICO

Em 15 de Agosto de 2025, às 15h00, no Auditório Tadeu Severino, Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS), Campus III da UNEB, reuniu-se de forma hibrida, com transmissão pela plataforma TEAMS, a Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), composta pelos Membros Internos: Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros (PPGADT/UNEB), Prof. Dra. Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (PPGADT/UNIVASF) e pelos Membros Externos: Prof. Dr. Felipe Sotto Maior Cruz (UFBA) e Profa. Dra. Edneida Rabelo Cavalcanti (CEDIST/(FUNDAJ), com a finalidade de julgar a Tese da discente **Edvalda Pereira Torres Lins Arocha,** intitulada: **"Educação Agroecológica – Pedagogia com os pés No chão: Da Extensão Rural para agricultura familiar no Semiárido".** Por motivo de logística, a orientadora Profa. Eliane Maria de Souza Nogueira não pôde estar presencialmente na Banca, sendo esta presidida pelo co-orientador Prof. Dr. Fábio Del Monte Cocozza, que desenvolveu as atividades seguindo o roteiro de sessão de Defesa Pública. Primeiramente realizou a abertura da sessão solene, na sequência agradeceu aos componentes da banca e apresentou os seus currículos, cedendo em seguida a palavra à doutoranda para apresentar o seu trabalho. Decorridos o tempo regulamentar da apresentação, os membros da Banca arguiram a doutoranda que respondeu e fez suas considerações sobre a arguição de cada membro da Banca. A sessão teve a duração de **3h30mm**. Após esta etapa, os membros da Banca Examinadora em ambiente secreto deliberam pelo conceito abaixo:

CONCEITO	APROVADO (X)	APROVADO COM RESTRIÇÃO ( )	REPROVADO ( )

NOTA/PARECER

A nota final atribuída, após somatório e divisão das notas nas fichas de avalição dos cinco membros da Banca Examinadora foi **9,7**. Conforme o Art. 67-§1° do Regimento Interno do PPGADT, a versão definitiva da tese, com as devidas correções e ajustes recomendados pela banca examinadora, deverá ser entregue à Secretaria do Programa em até 60 (sessenta) dias antes do término do prazo máximo para integralização do curso, sob pena de não expedição do diploma, devendo a mesma assinar o termo de compromisso anexo que passa a fazer parte integrante desse documento.

Para lavrar a presente Ata, eu, Prof. Dr. **Fabio Del Monte Cocozza**, presidente da Banca, encerro a presente ATA, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca.

Juazeiro-BA, 15 de agosto de 2025.

Membros da Banca

gov.br Documento assinado digitalmente
FABIO DEL MONTE COCOZZA
Data: 15/09/2025 14:56:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Fabio Del Monte Cocozza
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Co-orientador e Presidente da Banca

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE MARIA DE SOUZA NOGUEIRA
Data: 10/12/2025 14:23:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br FELIPE SOTTO MAIOR CRUZ
Data: 13/09/2025 20:01:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr Felipe Sotto Maior Cruz
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Avaliador Externo

Documento assinado digitalmente
gov.br EDONILCE DA ROCHA BARROS
Data: 03/09/2025 15:38:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Edonilce da Rocha Barros
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br EDNEIDA RABELO CAVALCANTI
Data: 15/09/2025 04:48:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Edneida Rabelo Cavalcanti
Centro de Estudos em Dinâmicas Sociais e Territoriais (CEDIST/FUNDAJ)
Avaliadora Externa

LUCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA:26413710578
LUCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA:26413710578
2025.09.16 14:55:08 -03'00'

Drª Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
Univ. Fed. do V. do S. Francisco (UNIVASF)
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br EDVALDA PEREIRA TORRES LINS AROUCHA
Data: 05/12/2025 08:42:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha
Discente

Dedico esta tese,

À Mauricio Lins Aroucha, por ser quem mais sonha nossos sonhos, aquece nossas almas, abranda nossos corações, sustenta nossas mãos e cuida amorosamente do nosso chão.

A minha filha, Dulce Emanuelle, e ao meu filho, Galilleu Galilei, pelo amor sem medidas, incentivos, colos e lições de vida.

Aos meus queridos netos, Igor e Hugo, e as minha querida neta, Alice, na esperança que seja para eles(as), um alumiar de lutas e humanidades.

À memória do meu pai, José Rodrigues, e de minha mãe e guardiã, Irene Torres, por manterem minhas raízes fincadas nas caatingas e em suas gentes.

As minhas irmãs, Coca, Penha, Vera, e meus irmãos, Marcelo e Eduardo, para quem devoto esta caminhada.

À João Marcilio, Natália e Sarah, por terem me adotado e acarinhado. À memória de dona Edylla e seu Marcílio, pelas dimensões de beleza.

À Marcone, Neli e familiares, pelos cuidados e afetos em minha trajetória de vida. À Luciene Marilac, por acreditar no sonho que se sonha junto.

Aos meus queridos amigos e parceiros, Maciel, Fabiano e Daniel.
À Bruna Graziela e Rafa, que além da editoração, encantam esse trabalho. À Mariana, pelo carinho e presteza.

A minha querida orientadora, professora Dra. Eliane Nogueira, por acreditar e estar ao meu lado em toda carreira acadêmica; gratidão eterna! Ao professor Dr. Fábio Cocozza, coorientador, que incluiu uma pedagoga em sua equipe.

À querida amiga-irmã, Dra. Luciana Khoury, com quem aprendo o que é liderança afetiva e a fazer o contorno das águas na vida e no percurso do Velho Chico; à Dra. Ângela P. Deiró Damasceno e Tatiana Scalco, pelas carícias argumentais neste trabalho.

À querida amiga, Dra. Edneida Cavalcanti, por ser minha anja da guarda terrestre.

AGRADECIMENTOS

A AGENDHA, especialmente aos fundadores, diretoria, coordenadores e equipes pelo trabalho incansável de ATER com as famílias agricultoras, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais do árido e do semiárido das caatingas.

Aos que fazem o *Campus* Intercultura OPARÁ – *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA.

Ao amigo-irmão, Dorival Oliveira Pereira, por compreender minhas ausências.

Ao Fórum Baiano de Agricultura Familiar (FBAF), ao lutar por uma ATER pública, continuada e de qualidade, com carinho para Célia Firmo, Vasco e Juliano.

À Fiscalização Preventiva Integrada (FPI) da Bahia, especialmente a Dra. Luciana Khoury, Dra. Ângela P. Deiró Damasceno, Me. Tatiana Scalco, Me. Dilmar e equipes, por acreditarem em meu trabalho como coordenadora do Programa Socioeducador.

À turma “ruralinda”, Ritinha, Joseilde, Cicinho, Jardel, Evanildo e Neide, pelas amizades e afetuosas presenças, amorosidades, paciências, inspirações e motivações, especialmente a Claudilson, que nunca me deixou remar sozinha.

À Jerônimo Rodrigues, por sua história, em defesa e fortalecimento da agricultura familiar camponesa e dos povos e comunidades tradicionais.

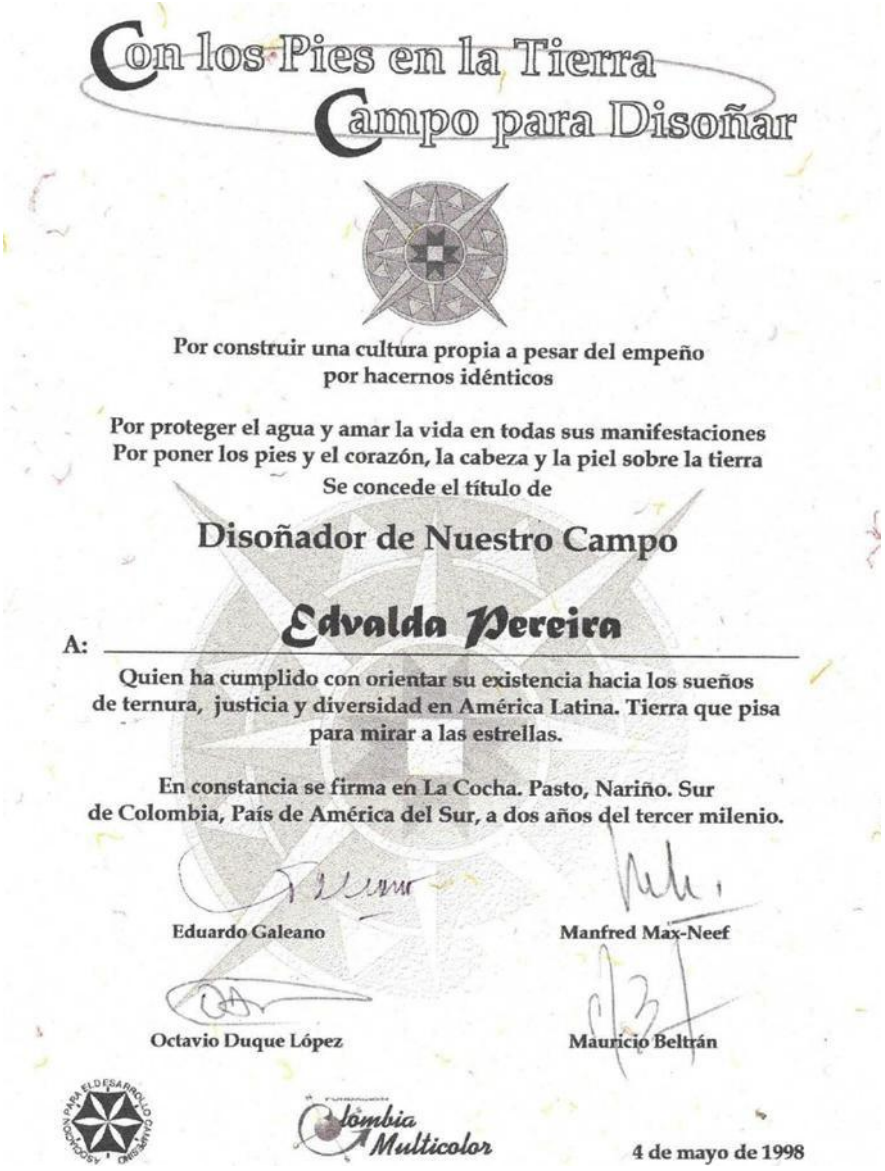
À BAHIATER, nas pessoas de Lans Filho e de toda equipe.

À Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), em nome de Jeandro Ribeiro, de Ivan Fontes e de toda equipe.

Às professoras Dra. Lucia Marisy e Dra. Edonilce Barros, que me acompanham desde a minha primeira experiência de educação agroecológica.

À Marcos Sorrentino, por saber integrar a educação ambiental e agroecológica, e por me estimular a ser ecopedagoga todos os dias.

A Dr. Natanael Doria e Dra. Júlia Ramires, por cuidarem da minha saúde mental. À Edicleide da Silva, por cuidar de nossas vidas.



Con los Pies en la Tierra
Campo para Disoñar

Por construir una cultura propia a pesar del empeño
por hacernos idénticos

Por proteger el agua y amar la vida en todas sus manifestaciones
Por poner los pies y el corazón, la cabeza y la piel sobre la tierra
Se concede el título de

Disoñador de Nuestro Campo

A: Edvalda Pereira

Quien ha cumplido con orientar su existencia hacia los sueños
de ternura, justicia y diversidad en América Latina. Tierra que pisa
para mirar a las estrellas.

En constancia se firma en La Cocha. Pasto, Nariño. Sur
de Colombia, País de América del Sur, a dos años del tercer milenio.

Eduardo Galeano

Manfred Max-Neef

Octavio Duque López

Maurício Beltrán

Colombia Multicolor

4 de mayo de 1998

Com os Pés na Terra, Campo para Sonhar
Por construir uma cultura própria apesar do esforço para nos fazer idênticos. Por proteger a água e amar a vida em todas as suas manifestações. Por colocar os pés e o coração, a cabeça e a pele sobre a terra, concede-se o título de Sonhadora do Nosso Campo a Edvalda Pereira. Que orientou sua existência para os sonhos de ternura, justiça na diversidade América Latina. Terra que pisa para olhar as estrelas. Em constância se firma, em La Cocha. Pasto, Narinho. Sul da Colômbia, País da América Sul, a dois anos do terceiro milênio.

Eduardo Galeano, Manfred Max-Neef, Octavio Duque López, Maurício Beltrán.
Asociacion para El Desarrollo Campensino e Fundacion Colombia Multicolor.
4 de maio de 1998.

RESUMO

A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) agroecológica demanda abordagens interdisciplinares capazes de articular dimensões técnicas, sociais, educativas e políticas do desenvolvimento rural sustentável. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a inserção e a atuação de pedagogas(os) em equipes multidisciplinares de ATER agroecológica, desenvolvidas por Organizações da Sociedade Civil, identificando suas contribuições para os processos formativos, organizativos e sociais junto às famílias agricultoras. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na aplicação de questionários semiestruturados a dirigentes de organizações, profissionais das ciências humanas e famílias agricultoras, além da análise documental de projetos pedagógicos de cursos de pedagogia. Os resultados evidenciam que a atuação das pedagogas transcende o espaço escolar, desempenhando papel estratégico na mediação de saberes, no fortalecimento da organização social, no empoderamento das mulheres e na qualificação das práticas agroecológicas. Contudo, identificam-se lacunas na formação inicial em pedagogia no que se refere à extensão rural e à agroecologia, o que faz com que a formação extensionista ocorra predominantemente no exercício profissional. Conclui-se que a integração entre pedagogia, agroecologia e extensão rural constitui um campo promissor para o fortalecimento da ATER agroecológica, apontando a necessidade de reorientações curriculares e de políticas públicas voltadas à valorização do componente educativo no desenvolvimento rural sustentável.

Palavras-chave: assistência técnica e extensão rural; agroecologia; pedagogia; educação do campo; desenvolvimento rural sustentável.

ABSTRACT

Agroecological Rural Extension and Technical Assistance (ATER) requires interdisciplinary approaches capable of articulating technical, social, educational, and political dimensions of sustainable rural development. In this context, this study aims to analyze the insertion and performance of pedagogues in multidisciplinary agroecological ATER teams developed by Civil Society Organizations, identifying their contributions to educational, organizational, and social processes among farming families. This is a qualitative study based on semi-structured questionnaires applied to organizational managers, humanities professionals, and farming families, as well as documentary analysis of pedagogy undergraduate curricula. The results show that pedagogues' performance goes beyond the school environment, playing a strategic role in knowledge mediation, social organization strengthening, women's empowerment, and the qualification of agroecological practices. However, gaps were identified in initial pedagogy training regarding rural extension and agroecology, leading professional qualification to occur mainly through practical experience. The study concludes that the integration of pedagogy, agroecology, and rural extension represents a promising field for strengthening agroecological ATER, highlighting the need for curricular reorientation and public policies that recognize and value the educational dimension of sustainable rural development.

Keywords: rural extension and technical assistance; agroecology; pedagogy; rural education; sustainable rural development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Itinerário da pesquisa..... 19
Figura 2 – Síntese visual da introdução..... 22
Quadro 1 – Períodos na história da formação de professores no Brasil... 27
Quadro 2 – Alguns marcos legais de pedagogia, a partir de 1980..... 29
Quadro 3 – Alguns marcos regulatórios da educação escolar indígena e quilombola..... 31
Figura 3 – Pilares da Agroecologia (Petersen; Santos, 2007)..... 34
Figura 4 – Princípios fundamentais para a educação em agroecologia. 36
Figura 5 – Linha do tempo das políticas de ATER no Brasil..... 48
Figura 6 – Destaques das legislações baianas sobre ATER..... 49
Figura 7 – Mapa das Organizações da Sociedade Civil no Brasil..... 53
Figura 8 – Participação das mulheres na agricultura familiar..... 61
Figura 9 – Síntese da Fundamentação Teórica da Pesquisa..... 63
Figura 10 – Definições, metodologias e participantes da pesquisa..... 72
Quadro 4 – Núcleos pesquisados na AGENDHA..... 74
Quadro 5 – Entrevistas semiestruturadas..... 75
Quadro 6 – Critérios, cor indicativa e justificativas para selecionar disciplinas..... 76
Quadro 7 – Nomes representativos das pessoas entrevistadas pela avifauna da Reserva Ecológica Raso da Catarina..... 77
Quadro 8 – Procedimentos da pesquisa e coleta de dados..... 78
Figura 11 – Parcerias Diretas..... 86
Figura 12 – Agrupamento da composição das equipes por tipo de profissionais..... 87
Figura 13 – Participação de pedagogas em diferentes equipes..... 89
Figura 14 – Participação na extensão..... 89
Figura 15 – Atividades desenvolvidas nas OSCs..... 91
Figura 16 – Atuação nas OSCs..... 92
Figura 17 – Motivação da contratação de pedagogas..... 95
Figura 18 – Resultados obtidos com o trabalho das pedagogas e de outros profissionais de humanas..... 96

Figura 19 – Origem da experiência de trabalho das profissionais..... 97
Figura 20 – Disciplina de extensão rural na formação..... 98
Figura 21 – Percepção das famílias agricultoras sobre o trabalho das profissionais de ciências humanas com foco no de pedagogia..... 99
Figura 22 – Quantidade de Estudantes no *Campus* Intercultura OPARÁ 103
Quadro 9 – Disciplinas e ementas com base nos critérios pré-estabelecidos na metodologia..... 106
Quadro 10 – Disciplinas e ementas com base nos critérios pré-estabelecidos na metodologia..... 109
Quadro 11 – Disciplinas e ementas do projeto pedagógico do curso de pedagogia do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA..... 114
Figura 23 – Zona árida no Estado da Bahia (CEMADEN e INPE – Brasil, 2023c)..... 121
Figura 24 – Mobilização, Captação e Fluxo de Recursos..... 124
Figura 25 – Publicação das Experiências de ATER..... 125
Figura 26 – Síntese Visual dos Resultados e Discussão..... 132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABA	Articulação de Agroecologia na Bahia
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AECFARCIDA	Associação da Escola Comunitária Família Agrícola da Região de Cícero Dantas
AGENDHA	Assessoria e Gestão em Estudos da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia
ANA	Articulação Nacional de Agroecologia
ANATER	Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
ARCAS	Associação Regional de Convivência Apropriada ao Semiárido
ARESOL	Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda
ASA	Articulação do Semiárido
ASAMIL	Associação do Semiárido da Microrregião de Livramento
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
ATERA	Assistência Técnica e Extensão Rural Agroecológica
BAHIATER	Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural
CAA	Centro de Assessoria do Assuruá
CAATINGA	Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições não Governamentais Alternativas
CAF	Cadastro Nacional da Agricultura Familiar
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CASA	Centro de Agroecologia no Semiárido
CEAPO	Comissão Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica
CEDASB	Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia
CEDITER	Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra
CEDRS	Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável
CEMADEN	Centro Nacional de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais

CET-BA	Coordenação Estadual dos Territórios da Bahia
CNCD	Comissão Nacional de Combate à Desertificação
COFASPI	Cooperativa de Trabalho e Assistência à Agricultura Familiar Sustentável do Piemonte
CNDRSS	Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
CONFOCO	Conselho Estadual de Fomento e Colaboração
CONSEA-BA	Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional da Bahia
COOPSER	Cooperativa de Trabalho, Consultoria, Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Rural Sustentável
DCT	Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas
ECSA	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
EBAA	Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S.A.
EFAS	Escolas Famílias Agrícolas
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FATRES	Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia
FBAF	Fórum Baiano de Agricultura Familiar
FBOMS	Fórum Brasileiro de Organizações Não Governamentais
FEME	Filhos do Mundo
FNP	Frente Nacional de Prefeitos
FPI	Fiscalização Preventiva Integrada
FUND. APAEB	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
FUNDIFRAN	Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICEEI	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MGI	Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MST	Movimento Sem Terra
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPARÁ	Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEAPO	Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica
PEATER	Política Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar
PEDIND	Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena
PNAPO	Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGADT	Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial
PPGECOH	Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental
PROATER	Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural
PRONAF	Programa Nacional de Agricultura

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RePPed	Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia
SASOP	Serviço de Assessoria à Organizações Populares Rurais
SEADES	Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIGATER	Sistema de Gerenciamento de Assistência Técnica Extensão Rural
SIATER	Sistema de Assistência Técnica e Extensão Rural
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 17
2 REFERENCIAL TEÓRICO..... 24
2.1 PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA E EXTENSÃO RURAL... 26
2.1.1 Pedagogia..... 26
2.1.2 Educação Agroecológica..... 32
2.1.3 A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)..... 41
2.1.3.1 Agricultura Familiar no Brasil e a ATER..... 47
2.2 AS INTEROPERABILIDADES INSTITUCIONAIS DA PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA E EXTENSÃO RURAL..... 51
2.2.1 As Organizações da Sociedade Civil..... 51
2.2.1.1 A AGENDHA..... 56
2.2.2 Fórum Baiano de Agricultura Familiar do Estado da Bahia..... 57
2.2.3 A Universidade do Estado da Bahia (UNEB)..... 58
2.2.3.1 Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – DCT/OPARÁ – Campus XXVI, Campus Intercultural OPARÁ... 59
2.3 AS EDUCABILIDADES A PARTIR DAS MULHERES..... 60
3 JUSTIFICATIVA..... 64
4 MATERIAL E MÉTODOS..... 68
5 PROBLEMA..... 81
6 HIPÓTESES..... 82
7 OBJETIVOS..... 83
7.1 GERAL..... 83
7.2 ESPECÍFICOS..... 83
8 PRODUTOS DO DOUTORO..... 84
9 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA..... 85
9.1 DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL..... 85
9.2 PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS HUMANAS, COM ÊNFASE EM PEDAGOGAS QUE ATUAM EM OSCs DE ATERs..... 92
9.3 FAMÍLIAS AGRICULTORAS QUE RECEBEM ATER..... 98
9.4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA..... **102**
9.4.1 Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PEDIN) UNEB –

DCT/OPARÁ, *campus* XXVI, Jeremoabo-BA, *campus* intercultural OPARÁ 105
9.4.2 Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola. UNEB – DCT/OPARÁ, *campus* intercultural OPARÁ..... 108
9.4.3 Departamento de Educação (DEDC). *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA. 111
10 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA..... 118
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 133
REFERÊNCIAS..... 137
APÊNDICE A..... 151
APÊNDICE B..... 152
APÊNDICE C..... 155
APÊNDICE D..... 157
ANEXO A..... 159
ANEXO B..... 161
ANEXO C..... 163
ANEXO D..... 165
ANEXO E..... 166

1 INTRODUÇÃO

> Quando se quer subir em uma árvore não é pelo topo que se começa a escalada[1] (Mazoyer; Roudart, 2010, p. 554)

Principiando por ratificar que a Educação em Agroecológica; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; a Educação do Campo e a Educação Contextualizada são “árvores de uma mesma floresta”, cada uma com suas especificidades. Assim, como também, as ciências agrárias, naturais, sociais e humanas, vivificam a práxis de conhecimentos e experiências da extensão rural, todas com o propósito de melhorar a qualidade das pessoas e de seus agroecossistemas familiares, coletivos e territoriais.

Mas, antes de subir nas árvores, há que plantá-las. E a semeadura começou em 1986, como educadora e trabalhadora de Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que fazem Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), vivenciando os desafios como pedagoga no trabalho de campo, assim como a dificuldade das OSCs para contratar essas profissionais com experiências na área. E, mais recentemente, como professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento dos Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais e Camponesas – *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA, do Curso de Pedagogia Intercultural da Educação Escolar Indígena.

Nesse ínterim, provocada por Libâneo (2000), que suscita uma profunda reflexão sobre qual destino os educadores darão à pedagogia e quais serão as áreas de atuação profissional do pedagogo. Em especial, no artigo “Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas”, o autor afirma que:

> A pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Mas é a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais (Libâneo, 2001, p. 10).

Em concordância com o autor e, também, com a premissa de que a educação não é neutra, já que é uma conquista de luta de classe (Ponce, 1991), buscar o papel da pedagoga na extensão rural agroecológica, poderá se tornar, se já não se tornou, a luta por outros espaços de intervenção de outras pedagogias (Arroyo, 2014) e nelas

[1] Segundo Mazoyer e Roudart (2010, p. 554), esta citação foi encontrada na fachada da casa do cantor Charles, perto de Lekana, no planalto Koukouya no Congo.

intrínsecas e em movimento, as relações de gênero, com foco em mulheres.

Foi aí que, para nutrir as raízes, além das organizações sociais, buscou-se a pesquisa científica, através do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), com o projeto de pesquisa "Educação Agroecológica – Pedagogia com os pés no chão: extensão rural para a agricultura familiar no semiárido". Precedeu, de um levantamento preliminar sobre livros e artigos que tratassem diretamente da "atuação de profissionais de pedagogia na extensão rural", sendo encontrado alguns, com destaque para Kochhann (2021a, 2021b), que pesquisou e publicou sobre o pedagogo em diversas áreas, mas também nas agrárias e outros em maior quantidade para atuação desses profissionais em espaços não escolares.

Durante a pesquisa, além de estudos já mencionados, com as especificidades dessas raízes, a pesquisadora não conseguiu encontrar, o que não quer dizer que não exista, trabalhos com essas especificidades e foco. Contudo, a preocupação não foi com o ineditismo, mas com o intuito de contribuir o quanto possível neste campo e somar com os outros similares.

Partindo do princípio de um programa interdisciplinar, o propósito da pesquisadora foi conjugar pedagogia↔educação agroecológica↔extensão rural, a partir de suas vivências, de entrevistas semiestruturadas com as OSCs das ATERs; com as profissionais de humanas e das famílias agricultoras; além de analisar, também, alguns cursos de pedagogia, sendo dois deles, da educação intercultural indígena e quilombola conforme Figura 1.

Figura 27 – Itinerário da pesquisa

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Neste contexto, foram entrevistadas 67 pessoas, sendo 17 dirigentes de OSCs do Fórum Baiano de Agricultura Familiar (FBAF), (Questionário no APÊNDICE C) ; 21 profissionais de humanas, principalmente, pedagogas dessas 17 OSCs, (Questionário no APÊNDICE D); 30 famílias agricultoras de três núcleos de ATER, acompanhadas pela Assessoria e Gestão em Estudos da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia (AGENDHA); culminando na análise de três cursos de pedagogia na tríade ensino+pesquisa+extensão, com vistas a selecionar as disciplinas que ao ver da pesquisadora, podem contribuir para que as egressas tenham possibilidades de atuarem nesse mercado de trabalho. As disciplinas e os ementários foram dos cursos de pedagogia do DCT/OPARÁ – *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA e do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA, ambos da UNEB.

Para tanto, partiu-se da problematização, analisando-se se a inserção de pedagogas pode contribuir na qualificação da extensão rural desenvolvida por OSCs das zonas semiáridas e áridas do Estado da Bahia, junto as famílias agricultoras camponesas, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais; e, inexoravelmente, no campo, nas águas e florestas das caatingas, outras questões foram sendo percebidas: as pedagogas se sentem preparadas para o trabalho de extensão rural agroecológica? A extensão rural tem condições estruturantes, metodológicas, técnicas e científicas de adotar a educação agroecológica, em lugar das repetições instrutivas? De que forma a educação agroecológica vem sendo vivenciada na extensão rural das Instituições que prestam serviços de ATER?

Desse modo, o trabalho tem como objetivo investigar a inclusão e atuação de pedagogos na extensão rural agroecológica desenvolvida por OSCs nas zonas semiárida e árida baiana, com foco em suas contribuições para a agricultura familiar, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Além disso, analisar a formação oferecida pelos cursos de pedagogia, identificando disciplinas que contribuem para a pedagogia na extensão rural.

As hipóteses desta pesquisa foram:

a) a ATER agroecológica precisa de equipes multiprofissionais para atender as complexidades das famílias e de seus agroecossistemas?

b) as pedagogas nas dimensões pedagógicas, didáticas e humanas, podem contribuir para a qualidade da ATER, juntamente com outros profissionais da extensão rural?

É com os pés no chão, aprendendo a subir em árvores, que este estudo se justifica, além de sê-lo desafiador e instigante.

Logo, para além de pleitear a inclusão de uma categoria profissional nos serviços das ATERs, o que esta pesquisa teve como tronco, foi o diálogo e a vivência ecopedagógica sobre como qualificar ainda mais esta política pública, através da educação agroecológica, posto que existe no campo das OSCs, algumas críticas aos chamamentos públicos (editais) quanto ao papel socioeducativo da extensão rural, especialmente, para a agricultura familiar camponesa e étnicas.

A pesquisa foi ancorada no FBAF do qual a AGENDHA é membro e de outras OSCs que fazem ATER, com apoio da BAHIATER e da CAR – Governo do Estado da Bahia e na UNEB-DCT/OPARÁ – *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA.

Consciente das possíveis críticas acadêmicas, mas congruente com o itinerário metodológico da pesquisa qualitativa (Minayo, 2001); o estudo foi embasado na pesquisa-ação participante (Brandão, 1999; Thiollent, 2004; Maffezzolli; Boehs, 2008; Colette, 2021), por ser seguro de que, nas ciências humanas e sociais, é uma das mais apropriadas, principalmente de tipo "*insider*", que se configura quando a pesquisadora, também, vivencia a situação problemática em estudo e, portanto, pode colocar-se de ponto de vista similar ao dos demais sujeitos da pesquisa (Colette, 2021, p.142).

Numa perspectiva de uma equipe multiprofissional de ATER, o trabalho da profissional de pedagogia, precisa de mais visibilidade e valorização, especialmente, para a extensão rural junto a agricultura familiar camponesa, povos indígenas e comunidades tradicionais.

Não se trata de uma disputa de categoria com outras profissões, mas de assentar a pedagogia em todas as possibilidades que a sua função pode ser desenvolvida, de forma integrativa, colaboradora e potencializadora, como todas as outras necessárias a extensão rural, posto que nesta ação, seja rural ou urbana, as condições educativas, sociais, humanas, socioambientais, agroecológicas, etnoculturais, políticas, econômicas e diversas, são igualmente necessárias.

A Figura 2 apresenta uma síntese visual desta introdução, elaborada por meio de ferramenta *Notebooklm*[2].

[2] A imagem apresentada foi gerada por ferramenta de Inteligência Artificial (*NotebookLM*), a partir de descritores definidos pela autora, com finalidade exclusivamente acadêmica e ilustrativa.

Figura 28 – Síntese visual da introdução

Fonte: imagem gerada por Inteligência Artificial (IA), elaborada pela autora com auxílio da ferramenta (2025)

Portanto, o que se obteve da pesquisa foi a evidência da interoperabilidade e dos recíprocos benefícios entre as contribuições da academia, pedagogia, da educação agroecológica e da extensão rural para a vida no campo.

Além da tese, como exigência deste Programa, o produto será o Livro *Pedagogia com os Pés no Chão: Educação Agroecológica na Extensão Rural*, que pretende contribuir para que os Órgão Públicos percebam a importância das pedagogas nas equipes de ATERs e portanto, inclua no quadro de profissionais dos editais (Chamamentos Públicos), vagas com condições de trabalho e justa remuneração; que as Universidades, cada vez mais, incluam disciplinas, práticas e estágios de vivências em OSCs de ATERs, garantindo ao estudante dispensa de dias para este trabalho e que essas instituições tenham condições plena de contar com essas profissionais.

Espera-se que o resultado desta pesquisa e o livro possam colaborar com políticas, programas e projetos das ATERs no Estado da Bahia, por meio do FBAF e da Articulação do Semiárido (ASA), assim como mais imediatamente com os processos discursivos da 3ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (3ª CNDRSS), prevista para ocorrer em março em 2026, em Brasília-DF e para os cursos de pedagogia das universidades, respectivamente para seus egressos e estudantes.

E ainda que, se não puder alcançar o topo da árvore, ficarei contente em ao menos nutrir suas raízes. Certamente virão outras, que conseguirão subir até a copa mais vicejante e, de árvore em árvore, teremos florestas!

2 REFERENCIAL TEÓRICO

> Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha (Boff, 1997, p. 9)

Na miríade de vários estudiosos e pesquisadores, considerar-se-ão três categorias ou bases imprescindíveis a esta pesquisa: pedagogia↔educação agroecológica↔ extensão rural, todas permeadas pelas relações de gênero com foco em mulheres; pelo desenvolvimento dos trabalhos, a partir das OSCs e de seus apoios governamentais; de alguns cursos de pedagogia e assunção sociopolítica pela luta em defesa da agricultura familiar camponesa, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, ficando evidente o lugar social e de fala da pesquisadora. (Ribeiro, 2017).

Nesse sentido, as referências serão as que cotejam com as bases supracitadas e sem fugir da criticidade, a ênfase será para os autores e suas compreensões mais afinadas com a autora, de modo que se alcance com simplicidade o postulado na pesquisa, que são as possíveis contribuições dos profissionais de pedagogia à extensão rural, preferencialmente agroecológica. Contudo, mesmo que sem se aprofundar, é necessário, como registro, destacar as iniciativas de educação popular, contextualizada e intercultural, que histórico e contemporaneamente ocorreram e concomitantemente as lutas pelas pedagogias e seus respectivos profissionais.

A educação popular foi e é basilar para a construção dos conhecimentos da pesquisadora. Paulo Freire (1996, 2021) deixou o legado e a inspiração para tantos outros educadores, como Góes (2010), em seu livro “De pé no chão também se aprende a ler” – uma escola democrática (1961 a 1964), no qual trata dos movimentos de alfabetização, educação popular e cultura popular nos anos 60, enfatizando quatro movimentos da época que ele considerou fundacionais:

> 1. O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma;
> 2. A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961;
> 3. O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional
> dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961;
> 4. O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos

Estudantes (UNE), em abril de 1961 (Góes, 2010, p. 36).

Anos marcados por lutas e resistências, ao passar do tempo, outras experiências foram surgindo. Anos 80, a Escola Rural Ouricuri, idealizada pelo CAATINGA, com a proposta de educação agroecológica nas series iniciais.

Em 2000, nasce à égide dos movimentos sociais, de Organizações Não Governamentais e Governamentais, a Rede de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSA), com alcance em todas regiões semiáridas no nordeste brasileiro, sendo uma das referências nacionais, inclusive para a educação em agroecologia.

O Movimento Nacional da Educação do Campo, Frigotto (2010) e Caldart (2012), consolidado em seus encontros e conferencias nacionais, desde 1997, protagonizado principalmente, pelo Movimento Sem Terra (MST), embasado no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), se estrutura também por meio das Universidades Públicas, entre elas a Universidade do Estado da Bahia.

Outras lutas que ecoaram pela etnoeducação, com o lema “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, foram dos movimentos organizados pelos povos indígenas e quilombolas, designados oficialmente, a partir da Constituição de 1988, como direito a uma educação escolar indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural, como a educação escolar indígena (Brasil, 2012b) e educação escolar quilombola (Brasil, 2012c).

Primando pela autoralidade dos próprios povos que contribuem para este trabalho, destacam-se as seguintes áreas, perspectivas e pesquisadores: agroecologia e cosmonucleação regenerativa, conforme descolonização, segundo Cruz (2021); metodologias, pesquisas e povos indígenas, de acordo com Smith (2018); ideias para adiar o fim do mundo, no qual destaca a etnoeducação, de Krenak (2019). No âmbito das pedagogias quilombolas, incluem-se a Pedagogia Griô por Pacheco (2016), a Pretagogia de Petit (2015), a Pedagogia Crioula segundo Nascimento (2017) e Silva (2022); a Pedagogia das Encruzilhadas de acordo com Rufino (2019) e a Pegadoginga de Rosa (2019).

É importante frisar que, como epistemologia quilombola e estratégia decolonial, ideia de confluência, concepção de comunidades de sabenças vivas, criação em vez de educação, visões de mundo quilombolas, Santos (2015, 2022, 2023), foi um pensante contemporâneo e inspiração neste trabalho. Toda a sua obra culminou na

criação da Programa Escola Nacional Nego Bispo de Saberes Tradicionais, através da portaria MEC n.º 537 de 24 de julho de 2025 (Brasil, 2025b).

Ao tempo que não há como trazer todas as produções autorais e tecer comentários, em relação aos autores supramencionados, em função da requisitação de objetividade no trabalho, convém sublinhar que são indissociáveis e complementares, as ciências da educação indígena e da educação escolar indígena e do mesmo modo as ciências da educação quilombola e educação escolar quilombola. Isso porque a dialética do ser e do saber é pensada na sua totalidade, o que nos leva a um método transdisciplinar de articulação das ciências (Bandeira; Fonseca, 2016) congruentes, com a etnopedagogia ambiental, implícita nas abordagens deste trabalho.

Nenhuma dessas tipologias de educação e pedagogias se contrapõem. Ao contrário, elas se complementam e se aprimoram. Cada uma, em seu tempo, com a legitimidade de seus idealizadores e experiências, torna-se atemporal e contributiva para a luta infindável pela qualidade da educação escolar e não escolar.

2.1 PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA E EXTENSÃO RURAL

A seara no entorno da pedagogia, educação agroecológica e extensão rural é amparada pelo suporte teórico de Freire (996), Libâneo (2000), Santos (2007, 2023), Gohn (2010), Arroyo (2014), Sorrentino *et al.* (2017) e Aranha (2020), tendo como recorte experiencial o FBAF e da AGENDHA, enquanto membro deste Fórum e instituição que desenvolve a ATER.

2.1.1 Pedagogia

Em se tratando da pedagogia, vários estudiosos descrevem o ano de 1939 como sendo do primeiro marco legal do curso de Pedagogia no Brasil. Segundo Saviani (2009), podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

Quadro 1 – Períodos na história da formação de professores no Brasil

Períodos	Marcos Regulatórios
1890-1932	Reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933

1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia
2006	Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006c): Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Saviani (2009)

As construções desses marcos foram polêmicas, extensas e demoradas. Nos interstícios dessas construções regulatórias, avançou-se ao advento da Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006c), que define em seu art. 2º, que o pedagogo pode atuar em outras áreas:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006c).

Esta Resolução estabeleceu os referenciais quanto a atuação do profissional de pedagogia, o que deu lastro para a crescente atuação de pedagogos na extensão rural, especialmente a agroecológica na perspectiva das convivências socioambientais e culturais de cada bioma. Assim sendo, o profissional de pedagogia pode ser extensionista rural, assim como, bons extensionais de outras ciências e áreas, são educadores.

Sem pretender nenhum reducionismo a qualquer das ações e temáticas integradas pela transdisciplinaridade e igualmente destinar lugares específicos para a educação, inclusive a agroecológica, Brandão (2007), referindo-se aos diversos espaços educacionais, defende que:

> Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 2007, p. 7).

Por sua vez, este enunciado reafirma que, onde houver extensão rural, haverá educação, ainda que se questione até que ponto seus profissionais estão preparados tecnicamente e até academicamente, principalmente nos aspectos didáticos-educativos e sociopolíticos.

Dialogando neste sentido, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014b) prevê na meta 12.7 assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária,

orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.

No entanto, nota-se que, mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Resoluções assegurando a atuação do pedagogo em espaços como o da extensão rural, os Cursos de Pedagogia em geral não os preparam para tal. Na prática, faltam projetos políticos pedagógicos com ações no campo, tanto que comumente, os estágios obrigatórios são designados predominantemente para as salas de aula (Kochhann, 2021a).

Frente a esta situação, é que esta pesquisa aponta para que o profissional de pedagogia seja inserido numa consistente e diversificada formação, tanto formal, quanto não formal, para que possa atuar como extensionista com vistas a qualificar ecopedagogicamente as ações agroecológicas ou em transição, já que “a formação continuada de extensionistas rurais é uma ação institucional fundamental para a qualificação permanente das atividades de assistência técnica e extensão rural” (Caporal, 2009, p. 22).

Muitas correntes teóricas têm expandido o olhar para uma pedagogia que ocorre para além da formação do professor na sala de aula tradicional. A contribuição do pedagogo em diversas áreas de atuação valoriza as ações de equipes multidisplinares e estreita a relação das ciências humanas e sociais com as demais áreas do conhecimento.

Sem pretender relativizar nenhuma das normativas e conquistas da educação e das pedagogias, nem mesmo as que antecederam à década de 1930 e as conquistas até a década de 1970, para efeito deste trabalho, destacam-se algumas leis, períodos e descrição, com ênfase a partir dos anos 1980 quando foram criadas iniciativas de espaços não escolares, que é o centro da atuação da pedagoga nesta pesquisa.

Quadro 2 – Alguns marcos legais de pedagogia, a partir de 1980

LEIS E PERÍODOS	DESCRIÇÃO
Anos de 1980	Debates sociais pela reforma educacional com participação de sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), destacando a importância da educação para a cidadania, com início de discussões sobre atuação em espaços não escolares.
Constituição de 1988 (Brasil, 2021)	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado.
LDB n.º 9.394 (Brasil, 1996)	Estabeleceu que a formação para administração e supervisão educacional poderia ocorrer em cursos de pedagogia ou pós-graduação, iniciando a consideração da atuação em espaços não escolares.

Pareceres CNE/CP n.º 5 (Brasil, 2005) e n.º 3 (Brasil, 2006b)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Redefiniram o curso de pedagogia para formar professores em diversas etapas educacionais, incluindo a possibilidade de atuação em espaços não escolares.
Resolução CNE/CP n.º 2 (Brasil, 2015a)	Definiu diretrizes para formação inicial e continuada de professores, regulamentando a atuação das pedagogas em espaços não escolares.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015 (Brasil, 2025)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 4 (Brasil, 2024d)	Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Inquestionavelmente as legislações da educação e da pedagogia foram importantes, todavia ainda muito conservadoras, sem a devida coragem de empoderar as Universidades Públicas, frente à disputa da educação privada e federalista, afastando cada vez mais a possibilidade do retorno à educação ao campo, nos âmbitos municipais e estaduais.

A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024d) evidencia a educação em diversos espaços, com inclusão das OSCs, como descrito em seu art. 3º:

> I - Educação: processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e Organizações da Sociedade Civil e nas relações criativas entre natureza e cultura, nos termos do art. 205 da Constituição (Brasil, 2024d).

Todavia, urge examinar de forma aprofundada as transformações e os impactos das políticas educacionais recentes e no que tange à pedagogia, a citada resolução, como tarefa essencial, particularmente no contexto do desemprego estrutural.

Paradoxalmente, enquanto a educação vem avançando, a profissão de pedagogia continua ameaçada. Em efervescente discussão, o reconhecimento da categoria tem sido uma disputa por conquistas de espaços acadêmicos e profissionais, precedida de históricos preconceitos e discriminações, principalmente por ser, ao longo de muitos anos, um trabalho feminino.

Torna-se substancial, evidenciar que as pedagogas ainda não possuem uma regulação profissional, definindo o escopo de seu trabalho. São discussões polêmicas e em amadurecimento, com entre outros protagonizadores – as Organizações Sociais da Educação e da Pedagogia. Dessa tácita situação, Pedagogia e Pedagogos, para

que? (Libâneo 2000), assim como Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas (Pimenta, 2006), continuam importantes e atuais nesta trajetória de lutas renhidas.

Como esta pesquisa, também, analisa os ementários das disciplinas dos cursos de pedagogia escolar indígena e quilombola, trazer ainda que rapidamente a ponte com a etnopedagogia, possivelmente seja esclarecedora.

Em se tratando de processos históricos, embora o sentido seja ancestral, o termo etnopedagogia é recente e vem se construindo na autoralidade dos próprios povos e comunidades tradicionais. Segundo Santos e Santos (2017):

> A etnopedagogia está interessada em situações de ensino e de aprendizagem não formais, de cunho prático e tradicional, que apoiam e transmitem conhecimentos enraizados em determinadas culturas e contextos. Dessa maneira, a etnopedagogia é fundamentada, construída e enriquecida por prática culturais de ensino e de aprendizagem de diversas tradições, que se concretizam via práxis (Santos; Santos, 2017, p. 192).

Esta dimensão pedagógica valoriza as práticas etnoculturais que se interagem atemporalmente e contribuem para preservar as ciências e saberes ancestrais de cada povo e comunidades com as sucessivas gerações, epistemicamente influenciam nas educabilidades no ensino básico, nas universidades e outros campos de vivências. No chão das aldeias e terreiros, estão “os sujeitos, outras pedagogias” (Arroyo, 2014), outras cosmovisões que são os povos construindo sendo autorais de suas próprias histórias, lutas e conquistas.

Quadro 3 – Alguns marcos regulatórios da educação escolar indígena e quilombola

INDÍGENAS	QUILOMBOLAS
Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) (LDB): dedica o art. 78 à Educação Escolar Indígena, reforçando sua natureza diferenciada e intercultural.	Lei n.º 10.639: altera a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003).
Decreto n.º 6.861: institui a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEEs), com gestão compartilhada (Brasil, 2009).	Resolução CNE/CEB n.º 8 (Brasil, 2012c): define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, enfatizando a gestão democrática e a participação comunitária.
Resolução CNE/CEB n.º 5 (Brasil, 2012d): define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Pareceres do CNE/CEB (ex: n.º 16 (Brasil, 2012b); n.º 8 (Brasil, 2020); n.º 7 (Brasil, 2022)): aprofundam as diretrizes, abordam qualidade e atualizam as normas, como com a Reforma do Ensino Médio.
Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2015a) estabelece diretrizes para a formação de professores indígenas no ensino superior e médio.	Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024 (Brasil, 2024c) que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).
Portaria MEC n.º 539 (Brasil, 2025c) institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE).	Resolução n.º 18, de 9 de setembro de 2024 (Brasil, 2024e) estabelece as regras e os procedimentos para o pagamento de bolsas aos agentes de governança da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar

	Quilombola (PNEERQ).
Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008) torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira em todas as escolas.	
Lei n.º 14.723 (2023b) altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.	
Lei n.º 15.215, de 18 de setembro de 2025 (Brasil, 2025a). Dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de ensino indígenas, quilombolas e do campo no território nacional.	

Fonte: elaborado pela autora (2025), com base nos Marcos Regulatórios

Diante dos conflitos e lutas atemporais, os indígenas e quilombolas, assim como nunca, não esperam e nem mais aceitam que outros falem por eles.

Nesse sentido, cabe pensar também, a formação do pedagogo para o desenvolvimento da atuação multidisciplinar, considerando um novo espaço profissional. Libâneo (2000) reflete sobre qual destino os educadores darão à pedagogia e, ao mesmo tempo, convida a concentrar esforços em propostas nas várias esferas do educativo, frente aos desafios da contemporaneidade. Um deles, foca no profissional de pedagogia integrando as equipes das ATERs, portanto, exigindo-se questionar ainda, a matriz curricular e de formação dos cursos de pedagogia das universidades e institutos de educação, federais e estaduais, os quais, a priori, nem todos dão conta do perfil profissional para esta demanda.

Neste prisma, Caporal (2009) enfatiza que o profissional de pedagogia deve possuir uma formação abrangente e variada, tanto formal, quanto informal, para atuar como extensionista na assistência técnica, qualificando ecopedagogicamente as ações na agricultura familiar camponesa, especialmente, durante uma transição agroecológica. Isso é importante para integrar metodologias e colaborar com a equipe de ATER, visto que a formação contínua das equipes técnicas é essencial para a melhoria das atividades de campo.

O pesquisador da educação Miguel Arroyo (2014) faz uma crítica à visão tradicional da teoria pedagógica clássica, afirmando a existência de várias tendências e práticas, mas que em geral, não há espaço para abordagens alternativas ou "Outras Pedagogias" (Arroyo, 2014) e que essa perspectiva ainda persiste em alguns cursos de formação de educadores. Para esses, o estudioso acha que incorporar outras pedagogias pode desestabilizar as práticas educativas, além do universo escolar e evoca atenção para outros indicativos como “[...] os coletivos em movimentos apontam que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação.”

(Arroyo, 2014, p. 28).

Sem pleonasmo, mas ratificando o exposto, “caberia, também, entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2001, p. 12).

O autor suscita uma pedagogia abrangente, que transcende a sala de aula. Mesmo que o trabalho docente seja uma parte significativa do trabalho pedagógico, a ação pedagógica, também, se manifesta em contextos variados e por meio de diferentes agentes educacionais, como grupos, comunidades, núcleos e locais como o da extensão rural.

2.1.2 Educação Agroecológica

Iniciando pela rápida historicidade da agroecologia no Brasil, embora alguns dos fundamentos, princípios, metodologias e práticas tradicionais de natureza agroecológica, já existissem desde os primórdios da agricultura de base familiar e coletiva, dos povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e da agricultura familiar, dos diversos biomas e da zona costeira e oceânica brasileiras, que sempre viveram dos extrativismos socioambientalmente sustentáveis, associadamente aos cultivos e aos criatórios.

Ainda nos anos 70, no âmbito do movimento estudantil e dos grupos ambientalistas, das universidades rurais, surgiu a luta em defesa e pela expansão da agricultura alternativa, que evoluíram até a realização dos quatro Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA), antecedidos pelos Encontros Regionais da Agricultura Alternativa.

Aqueles encontros estimularam e fortaleceram o debate e a criação de experiências acadêmicas iniciais, a partir da criação de grupos informais de estudantes que, naquele ambiente transformador, contavam com o apoio de poucos professores que questionavam a hegemonia impositora do pacote tecnológico agroquímico e latifundiário da Revolução Verde.

Este modelo de intensificação agrícola, a priori, pensado para uso em guerra, é responsável pela alta demanda de uso da mecanização, feita com equipamentos agrícolas e de transporte, movidos por combustíveis fósseis, principalmente, os derivados do petróleo que, também, são a fonte dos fertilizantes químicos nitrogenados, que são altamente solúveis. Associadamente utiliza agrotóxicos e outros insumos químicos, sementes e raças melhoradas e, mais recentemente as

geneticamente modificadas, mais conhecidas como transgênicas.

Como educadores, muitas vezes, isolados nas instituições que seguiam rigorosamente o modelo dominador capitalista dos plantios em larga escala, que se nutriam dos ensinamentos freirianos, também, se desafiavam a serem pesquisadores e extensionistas, de uma nova abordagem socioprodutiva, mais conservacionista e compartilhadora das terras e dos bens da natureza, com menor dependência dos insumos não naturais.

Mais do que influenciar a atuação dos centros de ensino superior, este movimento contribuiu para expandir a criação e o desenvolvimento de Organizações Não Governamentais (ONG), dedicadas a esta temática e desafio, de integrar os aprendizados e os modos de ser e fazer da agricultura tradicional, da biodiversidade e da ecologia, e que progressivamente construíram as experiências iniciais de base agroecológica, cada vez mais junto com famílias, comunidades, organizações e movimentos da agricultura familiar e de povos indígenas e quilombolas e comunidades tradicionais dos diversos biomas brasileiros e da zona costeira e oceânica.

Desde aqueles tempos, que são elaborados diversos conceitos, baseados em múltiplas compreensões, sistematizações e análises, sobre o quem vem a ser a agroecologia. Para efeito desta pesquisa, as opções tomadas foram pelos que incluem a dimensão social e pedagógica, como definem Caporal e Costabeber (2000):

> A Agroecologia enquanto campo de estudos de caráter multidisciplinar, suas pretensões e contribuições vão muito além dos aspectos meramente tecnológicos ou agronômicos da produção, incorporando dimensões mais abrangentes e complexas que incluem tanto as variáveis econômicas, sociais e ambientais, como variáveis culturais, políticas e éticas da produção agrícola (Caporal; Costabeber. 2000, p. 13).

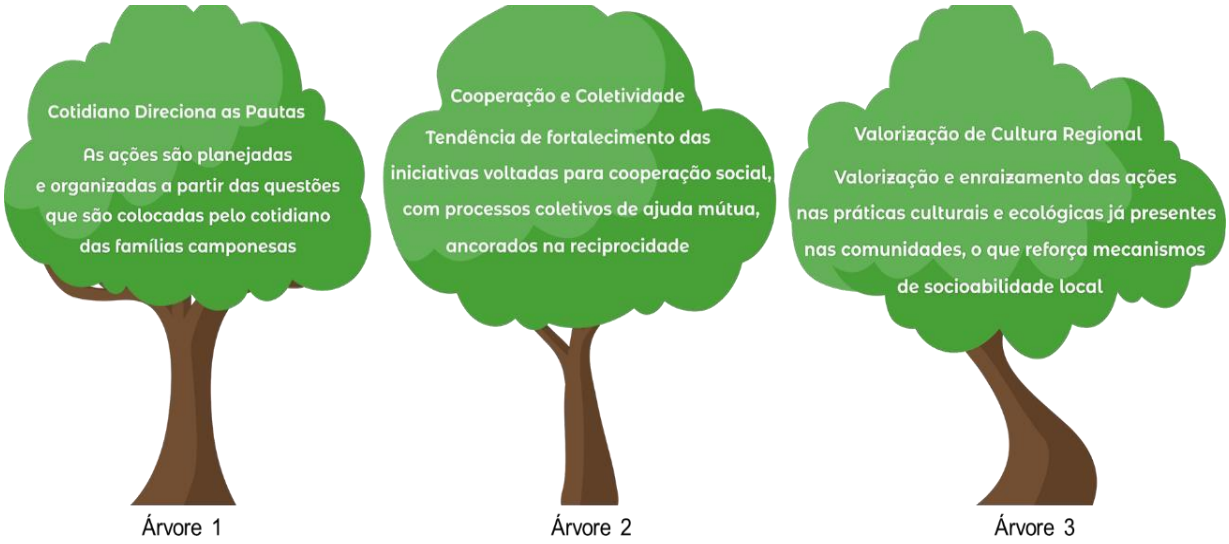
Estes entendimentos são basilares, principalmente, quando se considera a necessidade da ATER trabalhar na perspectiva da educação agroecológica, transição agroecológica e da etnoconservação para a agricultura familiar camponesa, povos indígenas e comunidades tradicionais.

Altieri (2012, p. 105), também, explica que a “agroecologia é o estudo dos agroecossistemas, abrangendo todos os elementos ambientais e humano. Sua atenção é voltada para a forma, a dinâmica e a função de suas interrelações.” Incorpora, então, a compreensão de que, como atividade humana, necessita estar coadunada com as leis que regem os processos coevolutivos das relações entre as pessoas e o meio ambiente no qual estão vivendo de forma interdependente e

sustentável.

Para Petersen e Santos (2007), são três princípios básicos ou pilares das práticas agroecológicas, ilustrados na Figura 3:

Figura 29 – Pilares da Agroecologia (Petersen; Santos, 2007)



Fonte: adaptado pela autora (2025)

A adaptação feita pela autora, representando os pilares com as árvores, teve o intuito de simbolizar a diversidade (raízes, caules, copas, folhas, flores, frutos, etc.); a necessidade da criticidade e do aprofundamento (sistemas radiculares); de podas e outros manejos para a recuperação e o contínuo desenvolvimento.

Nesse arvoredo, o desafio posto está em como coadunar esses fundamentais princípios com o pragmatismo dos editais de ATERs que, em geral, determinam os tipos de atividades, as quantidades, os tempos para cada uma delas, com pelo menos 70 famílias para cada técnico e com o período máximo de quatro anos. Mas, paradoxalmente, sem estes, as OSCs não teriam sequer o mínimo de condições para atuarem no campo, nas florestas e nas águas.

Além das funções eminentemente técnicas à área agrária, biológica e social, de certo que, enquanto extensionistas, os agrônomos e técnicos assumem também o papel de educador não formal (Gnoatto; PelegrinI, 2013), função que, também, caberia a um pedagogo numa equipe multiprofissional. Desse modo, não tem como falar em extensão rural agroecológica para a convivência com a aridez e semiaridez, sem a dimensão da educação formal e não formal, realizada pelas equipes multiprofissionais sentipensantes (Borda, 2015) e ecopedagogicamente comprometidas.

Conforme estudos de Gohn (2010), a educação não formal já é bastante discutida, todavia carece de análises mais profundas e sistematizações, referendadas em pesquisas de campo e conhecimento científicos.

> A educação não-formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha (Gohn, 2010, p. 48).

Embora, não seja objetivo discutir a educação não formal, é nessa dimensão que a educação agroecológica se desenvolve nos agroecossistemas familiares, através dos serviços de ATERs, neste caso, prestados pelas OSCs. Importa salientar que aqui “o não formal” “mantém a complexidade do real”, conforme Gadotti (2000, p. 39).

Isto posto, não se trata de exclusão e nem opções, mas de compreender que todas são processos educativos fundamentais para a formação integral dos egressos, permitindo-lhes aplicar metodologias participativas em ensino, pesquisa, extensão e inovação, áreas essenciais para promover mudanças sustentáveis e inclusivas.

O chão desta pesquisa foi semeado para atuação em espaços sociopedagógicos, como a extensão rural agroecológica, na qual promove-se a práxis da educação contínua e o engajamento comunitário, integrando conhecimentos tradicionais e científicos em um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Torna-se evidente que a concepção, o método e o projeto sociopolítico da agroecologia, com a finalidade de contribuir para a qualidade de vida dos agroecossistemas familiares, coletivos e etnoterritorias estão se consolidando no campo educativo, seja ele formal, não formal, com significativas influências das abordagens pedagógicas, intrínsecas à educação agroecológica.

Frente ao imperativo de se pensar estratégias para melhorar, cada vez mais, a educação agroecológica, Sousa *et al.* (2021) trazem dos Seminários Nacionais sobre Educação em Agroecologia, realizado em 2013 (Olinda/PE) e 2016 (Seropédica/RJ), quatro princípios fundamentais para compreensão do termo, conforme infográfico a seguir (Figura 4):

Figura 30 – Princípios fundamentais para a educação em agroecologia

Fonte: elaborada pela autora (2022), extraído de Sousa *et al.* (2021, p. 364-365).

Esses princípios continuam atuais e norteiam a educação agroecológica desenvolvida pelas OSCs e movimentos populares.

De certo que a simbiose entre educação e a agroecologia é fértil, mas ainda requer de ambas uma maturidade interdisciplinar abrangente, assim como elaborações sobre a educação agroecológica, para além da educação do campo.

Igualmente importante ressaltar que a educação agroecológica para a extensão rural que se deseja pesquisar, não se trata de puro treinamento técnico e não se restringe a iniciativas de educação profissional agrícola ou agroecológica, nem da educação do campo, mas de ampliar o olhar sobre a atuação de profissional de pedagogia na extensão rural.

A educação em agroecologia tem consonância com Sousa *et al*. (2021) de que ela passa por pelo menos três espaços:

> Espaço de formação profissional articulados com os movimentos sociais do campo; outro que atende ao nicho de mercado dos orgânicos, crescente no país; e cursos formais oriundos da expansão da rede federal de ensino profissional e tecnológica (Sousa *et al.* 2021, p. 364).

Os autores trazem uma visão ampliada da educação em agroecologia e suas múltiplas dimensões, além da intersecção com diferentes contextos sociais e econômicos.

A partir das pessoas do campo, das florestas, das águas e cidades que fazem a agricultura e que para a comensalidade cultivam, coletam, criam, conservam e

preservam, a educação agroecológica não é apenas uma defesa pedagógica, mas um arcabouço teórico e prático de métodos que favorecem a integralização das autoralidades dos saberes tradicionais, aos outros conhecimentos construídos inspirados neles, possibilitar mais qualidade de vida. Assim, é possivelmente mais que uma tipologia de educação, mas sobretudo uma forma de resiliência para manter-se mais no rural do que do rural.

A visão dominante, capitalista e colonialista, quando da produção agroecológica pela agricultura familiar camponesa ou cosmonucleadas por alguns povos, questiona-se sua escala produtiva, seus preços, seus horários e suas identidades, pertencimentos e modos de vida; questionam ainda, suas línguas, culturas, ritos, espiritualidades, forças ancestrais, propriedades, casas, televisões, fritadeiras elétricas, celulares, internets, carros e estudos; das mulheres[3], problematizam seus empoderamentos, autonomias, cuidados pessoais, desejos, sonhos e determinação; da juventude ironizam as suas escolaridades e pretensões, os seus domínios tecnológicos, suas concepções do rural contemporâneo, da assunção de suas identidades de gênero-diversos e lhes atribuem a obrigatoriedade da sucessão rural, sem quase nada aportarem.

Tiram-lhes as escolas do campo, para oferecer-lhes as escolas das cidades que desconhecem o rural e os consideram sem perspectivas de qualidade de vida. Recentemente, na mediação de encontro de juventude rural, uma jovem nos contou que o professor havia perguntado à turma: - Qual era o projeto de vida de cada um/a? Ela respondeu: - Agricultora! E logo escutou: - Precisa aumentar a autoestima! Pois ser agricultora não é futuro pra ninguém.

O desafio posto é, como algumas pessoas dos centros urbanos, que romantizam ou desvalorizam a vida no campo, ao tempo que responsabilizam o rural para produzir seus alimentos, a conservar e preservar a natureza, passarão a entender o senso crítico do município, como campo e cidade e suas interdependências. É preciso avançar sobre o rural contemporâneo e outras ruralidades.

Desse modo a educação agroecológica é uma abordagem pedagógica que integra os princípios da agroecologia ao processo educativo, promovendo uma compreensão ampla e holística da relação entre seres humanos e meio ambiente. As

[3] Dista encimar que a Bahia é o estado brasileiro que mais possui famílias com monoparentalidade feminina e, também, por ser o mais rural, as mulheres do campo estão entre elas.

pessoas levantam conjuntamente as críticas, proposições, consciências e atitudes, capazes de construir sistemas alimentares e outros, mais justos, inclusivos, sustentáveis e resilientes.

Como as teorias não são estáticas, elas respondem às realidades e desafios enfrentados na contemporaneidade, tempos que requer atitudes pela democracia, humanidades e liberdade, sem relegar toda a responsabilidade da resistência e transformação social aos povos, aos movimentos sociais e às OSCs.

Na extensão rural, mais que docente, a pedagoga é mais uma das mediadoras das “ensinagens”, ao desenvolver ou congregar metodologias facilitadoras, dialogar em contexto mais amplos, desde a elaboração, execução, avaliação e sistematização de resultados da ATER, como corrobora Pimenta (2006), ao argumentar que existem diversas práticas educativas na sociedade, realizadas em diferentes locais e sob diversas modalidades, como as já descritas.

Desse modo a pedagogia numa extensão rural, especialmente, agroecológica de qualidade, requer transdisciplinaridade com a presteza de coadunar diversos saberes e profissões, como inspira Nicolescu (1999):

> Toda profissão no futuro deveria ser uma verdadeira profissão a ser tecida, uma profissão que estaria ligada, no interior do ser humano, aos fios que a ligam a outras profissões. Não se trata, é claro, de adquiri várias profissões ao mesmo tempo, mas de construir interiormente um núcleo flexível que rapidamente daria acesso a outra profissão (Nicolescu, 1999, p. 145).

Nicolescu (1999) enfatiza a tão necessária interconexão entre diferentes áreas do conhecimento e atuação. A ideia de que cada profissão deve ser “tecida” sugere um exemplo flexível e adaptável, em que uma área dialoga com a outra como as humanas, sociais, biológicas, agrárias, dentre outras. Essa abordagem valoriza a transdisciplinaridade e a capacidade de aprendizado recíproco e contínuo, essencial em um mundo em constante transformação e nem sempre para melhor.

Nesta vertente cabe o senso de equipe, inclusive pela finalidade precípua da ATER em suas múltiplas dimensões e amplitudes humanas, sociais, (etno)culturais, socioambientais, climáticas, políticas e sociobioeconômicas. Para tanto, requer a primazia de despir-se das vaidades e da competitividade para um trabalho sistêmico e integrado.

Portanto, ressignificar as políticas educacionais, trazendo o espaço da pedagogia e da educação agroecológica para extensão rural, torna-se cada vez mais estratégico, inclusive porque os modos operantes dos Organismos Públicos das

ATERs ainda não percebem quão suficientemente a importância dos pedagogos, a ponto de inclui-los nos chamamentos públicos de ATER, possibilitando que as OSCs contratem, além de pessoal das agrárias, mais profissionais de humanas, sociais e outras igualmente importantes.

A educação, em especial, a agroecológica, tem papel fundamental, tanto no planejamento, quanto na construção e na aplicação do conhecimento agrícola, numa relação de sinergia com outras áreas do saber, técnicos e populares, o que requer profissionais capacitados com novo perfil de atuação, nessa perspectiva, pois como descrevem Uzêda e Cruz (2020), a formação do extensionista não pode deixar de considerar a vida social das comunidades rurais como espaços de educabilidades.

A educação agroecológica está intimamente ligada aos diversos ecossistemas, com o objetivo de promover o "envolvimento" (Santos, 2023) socioambiental sustentável dos agroecossistemas familiares, coletivos e etnoterritoriais. Dessa forma, ela facilita a divulgação interativa e dialógica dos objetivos, fundamentos e princípios da agroecologia, através de processos teóricos e práticos de ensino e aprendizagem, tanto no campo técnico e produtivo, quanto nas escolas (Aroucha, 2018).

Portugal *et al.* (2017), no capítulo *Educação ambiental e agroecologia: um diálogo necessário*, apresenta a ideia de Alfabetização Agroecológica Ambientalista como uma interseção entre educação ambiental e agroecologia. Essa forma de alfabetização é baseada em princípios como a valorização da comunidade em espaço de transformação, o diálogo com a natureza em contextos histórico-culturais, a promoção da leitura do mundo compartilhada através de diagnósticos socioambientais participativos e a integração de saberes acadêmicos e empíricos, bem como a "problematização da realidade a partir da pluralidade dos olhares e sentidos, das necessidades e desejos" (Portugal *et al.*, 2017, p. 202).

Além disso, ao buscar entender a diversidade desses ecossistemas e dos etnoagroecossistemas, sejam eles familiares ou partilhados, e considerando as especificidades de cada bioma, a educação agroecológica contribui para a redução dos impactos da crise climática e para o estabelecimento de melhores relações socioambientais, assim como descreve o pedagogo, biólogo e ambientalista Marcos Sorrentino (2017):

> A compreensão de todo o sistema produtivo dos alimentos e de outros bens provenientes do campo e da terra, bem como a interiorização da percepção e o aprofundamento compreensivo racional sobre a importância da diversidade biológica e cultural na construção da

sustentabilidade socioambiental (Sorrentino *et al.* 2017, 105).

O desafio posto, é como incluir essas dimensões no processo de diversas formações acadêmicas, inclusive nos cursos de pedagogia, nem sempre com a compreensão complexa e profunda, mas ao menos como compreensão da imprescindibilidade nas ações de ATER.

De qualquer maneira, a pesquisa buscou compreender a extensão rural, a priori, “como processo pedagógico, portanto educativo, que diz respeito ao diálogo como forma de troca de conhecimento, de qualquer natureza, seja ele técnico ou não” (Uzêda; Cruz, 2020, p. 35).

Tão urgente se faz ampliar e intensificar o letramento político quanto ao aprofundamento e aplicabilidade da alfabetização agroecológica. Não podemos continuar como dizia Galeano (1998, [*S. p.*]) com “uma civilização que confunde os relógios com o tempo, o crescimento com o desenvolvimento e o grandalhão com a grandeza, também confunde a natureza com a paisagem”.

Além disso, enfatizar a importância da participação na construção de políticas públicas, na promoção da agrobiodiversidade e da diversidade cultural, no aprendizado contínuo e na democratização da informação, incentivando um protagonismo crítico e plural da educação.

2.1.3 A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)

À égide da extensão rural, a maioria dos textos relata seu surgimento no Brasil em meados do Século XX, mas a partir dos seus estudos em acervos do Senado Federal Brasileiro, Peixoto (2008, p. 5): “demonstra que as atribuições legais de ações de extensão rural, remontam ao século XIX”. Ainda que na tese, tenha que se aprofundar a esse respeito, o foco aqui concentra-se na concepção da extensão rural dos últimos anos.

Desde o ano de 2003, o Ministério do Desenvolvimento Agrário passou a ser responsável pelas ações de assistência técnica e extensão rural no governo federal, criando a PNATER. Essa política é exclusiva para os/as agricultores/as familiares, assentados/as da reforma agrária, beneficiários/as do crédito fundiário, extrativistas, ribeirinhos/as, indígenas, quilombolas, pescadores/as artesanais e aquicultores/as, povos da floresta, seringueiro/as e outros públicos definidos como beneficiários da Lei n.º 11.326 (Brasil, 2006a), conhecida como Lei da Agricultura Familiar.

Ao longo da história, a ATER no Brasil tem sido desenvolvida com certas

limitações e tendo-se perspectivas permeadas por controvérsias, em diversos períodos e contextos da criação de leis e arcabouços e pela implementação de políticas, planos, programas e projetos governamentais voltados para o crescimento da agricultura, porém, na maior parte do tempo, baseando-se em copiar modelos importados da produção convencional dos Estados Unidos da América do Norte, da Europa Ocidental, Austrália e Israel, que são inclusive para outras aplicabilidades, suscitando problematizações, estudos, reflexões e questionamentos.

Nesse ínterim, devem ser lembrados os Fundamentos Teóricos, Orientações e Procedimentos Metodológicos para a Construção de uma Pedagogia de ATER (Brasil, 2010a), que aponta a necessidade de focar e valorizar os seguintes elementos:

> (1) o contexto cultural do agricultor;
> (2) as condições objetivas e subjetivas do agricultor;
> (3) o saber popular como ponto de partida;
> (4) o planejamento participativo;
> (5) as possibilidades de trabalho em grupo com os agricultores familiares;
> (6) a autonomia do agricultor como estratégia de empoderamento;
> (7) a perspectiva da educação popular;
> (8) a educação ambiental;
> (9) o respeito e a valorização da diversidade;
> (10) a promoção da inclusão social;
> (11) a defesa dos direitos humanos e sociais e;
> (12) a participação política em espaços de democracia participativa e;
> (13) a formação continuada dos agentes de desenvolvimento rural (Brasil, 2010a).

Os elementos apresentam uma reflexão sobre a realidade da família agricultora, destacando a importância de compreender seu contexto cultural e condições objetivas e subjetivas. Enfatiza-se o valor do saber popular como base para o desenvolvimento e o planejamento participativo. A autonomia é vista como um caminho para o empoderamento, enquanto a educação popular e ambiental são fundamentais para a conscientização.

Nesta mais recente concepção e prática extensionista, Caporal e Costabeber (2000), com base em Miguel A. Altieri (1989), trazem a agroecologia na centralidade, bem como, ela deve ser compreendida:

> Ciência ou disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, avaliar e desenhar agroecossistemas sustentáveis, com o propósito de permitir a implantação de estilos de agricultura e de desenvolvimento rural com maiores níveis de sustentabilidade no curto, médio e longo prazos (Caporal; Costabeber 2000 p. 12).

O que deve compor o pensamento e a prática científica agroecológica, precisa

se estender de forma perene no sentido de se poder desenhar agroecossistemas sustentáveis, para o desenvolvimento rural, a partir da sua mais ampla e profunda compreensão.

Segundo Uzêda e Cruz (2020, p. 63), foi Francisco Roberto Caporal, em sua tese de doutorado, que lançou pela primeira vez a terminologia “extensão rural agroecológica” na literatura, tornando-se o pioneiro na formulação teórica desse termo.

Caporal (2007), em seu livro sobre *Extensão Rural e Agroecologia: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível*, conceituou-a (a extensão rural) como:

> Uma intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação participante que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade. Ela tem o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas envolvidas no seu manejo (Caporal, 2007, p. 94).

O autor ressalta a importância das metodologias participativas, nas quais se pesquisa, mas também, constrói ações que beneficiem o pesquisado e o pesquisante, numa dimensão recíproca de interesses e construção de saberes, socialmente equitativos.

Em consonância com os movimentos sociais camponeses, o autor reverbera a defesa da extensão rural agroecológica pública e gratuita, como responsabilidade primeva do Estado, podendo também ser realizada por Universidades, Institutos e Escolas Agrotécnicas federais e estaduais, bem como por OSCs. Estas últimas, cada vez mais alinhadas à educação agroecológica, sendo basilar o foco na educação popular, indissociavelmente à educação não formal.

Do ponto de vista governamental, cabe destacar a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e duas importantes políticas para as ATERs e a agroecologia:

a) Lei n.º 12.188 (Brasil, 2010b), que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER) e o Programa Nacional de Assistência Técnica e

Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER), altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e

b) Decreto n.º 7.794 (Brasil, 2012a) que define as bases institucionais da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).

A PNATER, em seu artigo 2º. classifica a ATER como "serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários." E o PNAPO, tem como objetivo:

> Integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis (Brasil, 2010b).

A criação do PNAPO marcou além de uma conquista das OSCs e Movimentos Sociais do campo, das águas e das florestas, como também um compromisso do governo federal com a população brasileira, incentivando a produção de alimentos saudáveis e a sustentabilidade das famílias em seus agroecossistemas, com fomento, crédito e recursos não reembolsáveis e melhorias do PRONAF, sobretudo o de Mulher, Jovem e Agroecologia, especialmente, para as famílias que estão decididas a fazer a transição do sistema convencional para o agroecológico.

Os marcos regulatórios descritos não devem se tornar letras mortas, pois o fazer da extensão rural é por si só, a síntese do processo de construção coletiva do conhecimento: à natureza própria da educação não formal, tanto que o art. 3º da PNATER ressalta, entre os seus princípios:

> III - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública [...];
>
> XI - promover a integração da Ater com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico [...];
>
> XII - contribuir para a expansão do aprendizado e da qualificação profissional e diversificada, apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro (Brasil, 2010b).

A PNATER, quanto aos objetivos que se pretende alcançar com este trabalho, foi um avanço governamental para uma ATER socioeducativa, que tem como referências os livros "Pedagogia da Autonomia" (Freire, 1996), A "Ecopedagogia" (Gadotti, 2000), a Educação Agroecológica (Sorrentino *et al.*, 2017), Extensão Rural

(Caporal, 2007, 2009) e muitas outras dialéticas, que no decorrer destes estudos, foram importantes para fecundar a pesquisa.

Ainda que se tenha, posteriormente, que aprofundar o debate epistemológico sobre o que é educação formal e não formal, a Lei n.º 12.188 (Brasil, 2010b), que instituiu a PNATER, na qual o art. 2º destaca a importância da educação.

> II - Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER: serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (Brasil, 2010b).

Os referidos marcos regulatórios contribuíram para as análises e os contrapontos das ideias germinais desta pesquisa no campo da educação agroecológica e da extensão rural.

O Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar (Bahia, 2011) foi elaborado em consonância a com a PNATER e rege a contratação das Instituições que fazem a ATER.

Importante destacar que os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, até 2010, ainda não estavam com a devida notoriedade pelas políticas de ATER. No entanto, pisaram forte na 1ª Conferência Nacional de ATER em 2012 e por meio de muitas lutas, fizeram o "chão tremer" nas pré-conferências etnoterritoriais, culminando na Conferência Temática de Assistência Técnica e Extensão Rural para Povos e Comunidades Tradicionais, ocorrida entre os dias 29 e 31 de março de 2016 em Brasília.

A Conferência de ATER de 2016, metaforicamente escrevendo foi uma borduna para ratificar a devida e necessária coesão com o Decreto n.º 7.747 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), como a finalidade proteger, recuperar e conservar o meio ambiente em suas terras, garantindo o uso sustentável e cosmologias dos recursos naturais e a melhoria da qualidade de vida desta população. A referida política assegura a participação dos povos indígenas na gestão de suas terras, respeitando suas ciências e saberes tradicionais e modos de vida. Também, busca integrar esses etnoterritórios à gestão ambiental nacional, garantindo a proteção dos seus direitos e a valorização de sua sociobiodiversidade etnocultural.

É experenciando esta diversidade do que fazer com metodologias participantes, que podemos nos aproximar sucessivamente da extensão preconizada por

instituições e seus pesquisadores, que devem corresponder aos anseios e reconhecer os saberes e experiências dos que vivem no campo.

Neste prisma, de fato e de direito, observados em vários estudos sobre a práxis da Política Nacional mencionada, surgem muitas evidências de que o trabalho da extensão rural não deve se limitar à assistência técnica e precisa superar o desenvolvimentismo e o difusionismo produtivista. Nesse universo dialógico-comunicativo (Freire, 2021), de complementariedades e etnocultural que gera empoderamento e autonomia, não cabe em hipótese alguma a extensão mecânica.

É aceitável que todos essas políticas com o passar do tempo, necessitem de revisão, ajustes e complementos, para que as práticas a partir deles, se tornem inclusiva. Corroboram com este pensamento Cruz e Uzêda (2020, p. 84) quando afirmar que: “A “ATER deve existir como um projeto em constante experimentação, aquela dialética, que envolve ir e vir pedagógico, garantindo o aprendizado dos envolvidos, inclusive do agente de extensão”. A práxis da extensão rural agroecológica exige uma equipe refletiva, descolonizadora, desapegada às suas titularidades, que respeite a sociodiversidade e seja sobretudo, amorosa.

Da extensão rural, ainda há muito que se discutir e compreendê-la, principalmente, aliada à agroecologia. Respostas como a de *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2021) não foram suficientes e muitas interpretações inclusive neoliberal e ultraliberal se oportunizam destas sendas. Contudo, há consonância com Caporal (2009, p. 22), já que nos “propomos a fugir deste tipo de armadilha neopolítica e do discurso ecotecnocrático da sustentabilidade que a acompanha, para tratar de fomentar um outro debate sobre ATER, à luz da nossa realidade objetiva”. E o mesmo autor afirma que o que pretendemos, de forma sintética, é defender a hipótese de que o serviço de Extensão Rural, como processo educativo, informativo, comunicacional e de apoio à formação dos agricultores, se constitui, sem qualquer dúvida, em um importante “Bem Público” (Caporal, 2009 p. 23).

Há um forte apelo à valorização da diversidade, à inclusão social, à defesa dos direitos humanos e à participação política em ambientes democráticos. Ressalta-se a necessidade de formação contínua das equipes técnicas envolvidas no desenvolvimento rural, melhorias otimizadas e integradas.

Destaca-se que dados do Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017) confirmam que 77,00% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros são de agricultores familiares, sendo que

no semiárido nordestino, cresce um pouco, para 79,00%. Destarte, ocupam apenas 51,00% das terras utilizadas para a agricultura. Na Bahia, apenas 47,60% das áreas agrícolas pertencem à agricultura familiar camponesa. Ademais, 92,00% das famílias agricultoras, da zona semiárida, não recebem Assistência Técnica e Extensão Rural (Fortini, 2020).

Como apontam Uzêda e Cruz (2020), embora não se dê a devida valorização, por parte de alguns setores da academia e da política sobre a ATER, mesmo que, diante das fragilidades dessa política pública no âmbito de muitos Estados, é importante fazer a sua defesa, enquanto serviço de responsabilidade pública e gratuita, como direito da agricultura familiar camponesa, dos povos e comunidades tradicionais, principalmente para àquelas que não podem pagar por tais assessoramentos e apoios.

Em contraponto, nos últimos tempos, na Bahia, a política pública de ATER tem sido desenvolvida por meio de editais/chamadas públicas e contratações de OSCs, em processos coordenados pela Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), do Governo do Estado, especialmente pela BAHIATER e a CAR, visando o desenvolvimento de projetos de ATER, bem como a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADES), com implantação de tecnologias sociais de captação e armazenamento de água, com assessoramento técnico e apoio financeiro não reembolsável e fomentos para famílias agricultoras camponesas, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

Todavia, mesmo havendo críticas às concepções e aplicabilidades da extensão rural brasileira, tanto entre as OSCs, como junto aos Órgãos Públicos, inclusive durante as Conferências de ATER e outras afins, as OSCs foram incisivas em defender a importância de se ter equipes transdisciplinares e multiprofissionais, incluindo-se de pedagogia. O conjunto destas equipes visa a construção coletiva de metodologias mais apropriadas para melhorar a qualidade dos serviços extensionistas nos agroecossistemas familiares e comunitários, associadamente, às diversas interrelações entre o campo, as florestas, as águas e a cidade

Insta frisar que todos editais de ATER do Estado da Bahia colocam a prevalência para a ATER com mulheres e uns chegam a condicionar ao menos 50% da participação.

2.1.3.1 Agricultura Familiar no Brasil e a ATER

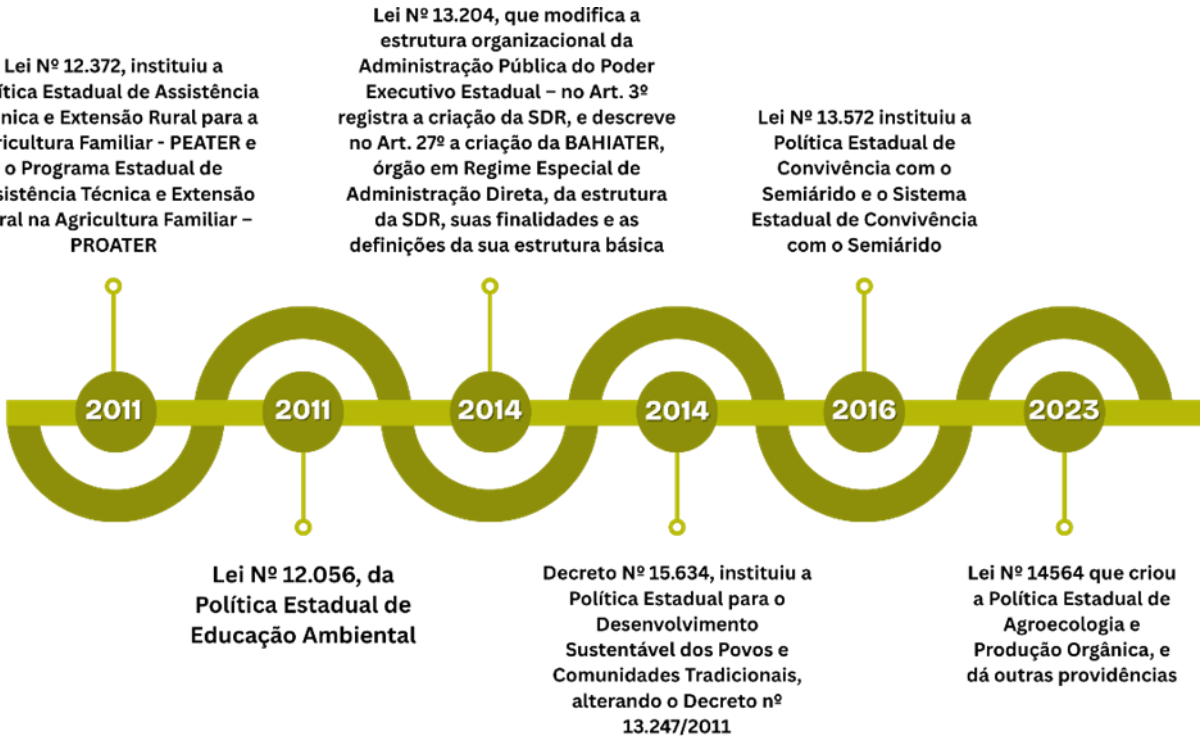
Quanto à Agricultura Familiar Camponesa, o livro “História das agriculturas no mundo” (Mazoyer; Roudart, 2010), traz uma vasta compreensão desse processo, inclusive no Brasil.

É cônscio saber que os “novos rumos” da extensão rural foi sob diásporas e tencionalidades e somente mais dialógico pelos fins de 1985, com o suporte de pessoas que voltaram do exílio político, inclusive Paulo Freire.

Foi somente no fim do período da ditadura militar que a Extensão Rural começou a experimentar novos rumos. A partir de 1985, com a mudança na direção central da EMBRATER, tomou posse na presidência da empresa um seguidor da pedagogia de Paulo Freire, que propunha, já no seu primeiro discurso, um outro enfoque para a ação extensionista (Caporal, 2007).

Com base em Bergamasco (1992) e Peixoto (2008), recorta-se numa perspectiva de linha de tempo, algumas iniciativas e legislações da agricultura brasileira consideradas contributivas para o estudo, iniciando pelo ano 1859 até 2024 de acordo com a Figura 5:

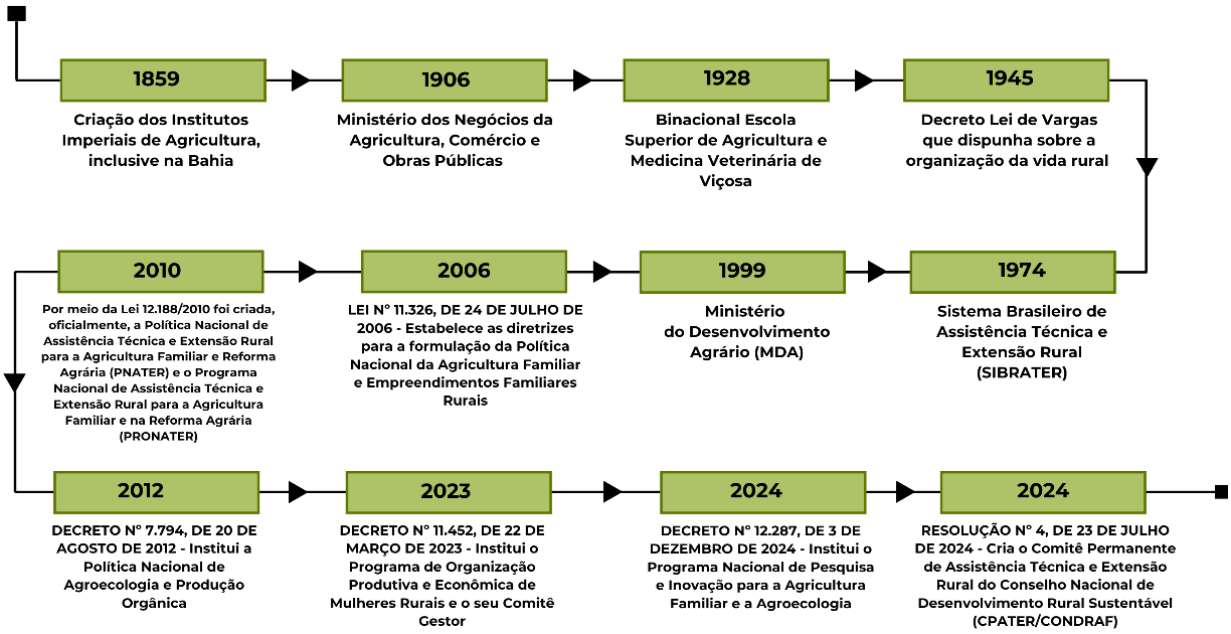
Figura 5 - Algumas iniciativas e legislações da agricultura brasileira



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Com base neste arcabouço, que o Estado da Bahia, reconstruiu suas políticas de ATER. Por questão de síntese e relação com a pesquisa é importante significar algumas delas, de acordo com a Figura 6.

Figura 6 – Destaques das legislações baianas sobre ATER



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Neste Estado, o processo de construção das políticas e suas aplicabilidades são bastantes discutidas e conta com ampla participação das OSCs e das Universidades.

Consta-se como desafio para as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, tempo, espaço e oportunidades para as devolutivas aos demais membros acadêmicos, tornando-se uma representação mais individual que representativa.

À luz das Convenções das Nações Unidas sobre a Diversidade Biológica, as Mudanças Climáticas e o Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos das Secas propõem ampliar a ATER agroecológica, como estratégia de redução dos problemas socioambientais, principalmente, em regiões subúmidas secas, semiáridas, áridas e hiperáridas.

Nesta tangência, estas concertações globais, estudos como os de Hegedus, Cimadevilla e Thorton (2008) apresentam críticas à extensão rural pragmática, reflexões que permanecem relevantes até hoje. Entre as principais críticas estão a referente às tendências:

a) pró-inovação, que pressupõe que todas as novas formas de abordagem e

produção sejam benéficas;

b) centrífuga, que atribui a não adoção de novidades a fatores externos;

c) neutra, que desconsidera o contexto social e a diversidade de motivações;

d) cientificista, que vê o novo fazer como exclusivo dos centros de pesquisa e produção dos conhecimentos;

e) quantitativista, que ignora métodos qualitativos; e ainda se refere aos viéses diacronistas como sendo de insuficientes leituras sobre os processos de média e longa duração.

> *En ese marco carente de lecturas acerca de los câmbios que se producen en los roles y funciones de los actores y las instituciones y en lo que generan a nivel de contradicciones. En los cambios de las políticas institucionales y sus consecuencia en términos de credibilidad, confianza y capacidades de intervención. También en la propia dinámica de las variables que contienen institucionalmente a los agentes (disposiciones, intereses, motivaciones, convicciones). Y en las dinámicas en las que se desenvuelven los productores, proveedores (de innovaciones, de insumos, de maquinarias y de modelos productivos) y hasta el Estado*[4] (Hegedus; Cimadevilla; Thorton, 2008, p. 12).

Diante disto, faz-se, cada vez mais, necessária decolonizar a dinâmica de todos os tipos de extensão junto às famílias agricultoras camponesas, povos indígenas e comunidades tradicionais, inclusive de assentados e reassentados, conjugando aprendizados que se retroalimentam na participação e mobilização social, nas vivências, cosmovisões, saberes ancestrais e etnoculturalidades, sem prescindir de um reconhecimento dos avanços nas políticas públicas que iniciaram no fim da primeira década deste século, com governos democráticos, mas também manter-se com uma visão crítica e propositiva a algumas delas.

Continuar reivindicando à educação no campo; a saúde preventiva e integrativa (inclusive com os saberes tradicionais de cura), hospitalar e tecnológica; o direito a terra e território; a água acessível, em quantidade e qualidade; a agricultura limpa; a criatórios livres; ao extrativismo tradicional; as florestas em pé; valorizar outras experiências de agricultura, como a da cosmonucleação desenvolvida por alguns

[4] Nesse contexto, há uma falta de compreensão das mudanças que ocorrem nos papéis e funções dos atores e instituições, e das contradições que elas geram; das mudanças nas políticas institucionais e suas consequências em termos de credibilidade, confiança e capacidade de intervenção; também da própria dinâmica das variáveis que moldam institucionalmente os agentes (disposições, interesses, motivações, convicções); e da dinâmica em que operam os produtores, fornecedores (de inovações, insumos, maquinário e modelos de produção) e até mesmo o Estado (Hegedus; Cimadevilla; Thorton, 2008, tradução da autora).

povos indígenas, a pluriatividade e demais necessidades tanto da população, quanto dos seus ambientes, trazendo o espaço da ATER para as pedagogias.

Nesta dialética entre a escuta participativa dessas organizações que fazem ATER; das pedagogas extensionistas; famílias agricultoras camponesas, povos e comunidades tradicionais, utilizando- se de abordagens respeitosas e facilitadoras e, simultaneamente, amparadas no rigor científico, as diversas dimensões que constituíram a pesquisa, sobremaneira, com as aprendências no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT), é que todo empenho foi dado para que fosse um trabalho profícuo.

2.2 AS INTEROPERABILIDADES INSTITUCIONAIS DA PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA E EXTENSÃO RURAL

O trabalho parte do princípio de que somente com a confluência das instituições, seus públicos, finalidades e ações, é possível uma ATER socioeducativa em suas amplas dimensões.

Portanto, referendar essas institucionalidades, torna-se indispensável, especialmente, em tempos de crise sociopolítica, nos quais os movimentos sociais e as OSCs sofrem perseguições, muitas vezes, sem compreensão adequada da causa e do contexto nos quais atuam. Além disso, considerando que esta pesquisa inclui esse segmento, decidiu-se evidenciar rapidamente a importância dessas instituições, que sem fins lucrativos, prestam serviços relevantes à sociedade, seja na cidade ou no campo, neste caso, especialmente, as famílias agricultoras camponesas, povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

2.2.1 As Organizações da Sociedade Civil

As OSCs, por muitos anos conhecidas como ONG, foram decisivas ao retorno da democracia do país, das quais algumas delas do Nordeste, já criadas e/ou revitalizadas, sendo que várias contaram com o apoio de lideranças que retornaram do exilo, após a promulgação da Lei da Anistia em 1979, ainda durante a ditadura militar e ganhando mais força, a partir do ano de 1985. Naquela época, a maioria recebia, principalmente, recursos de agências de cooperação internacionais.

Os anos 70 foram marcantes pela luta do Movimento Estudantil em defesa da agricultura alternativa, influenciada por estudantes e ambientalistas, culminando nos

Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA), contrapondo-se ao modelo da Revolução Verde, dependente de mecanização, agroquímicos, insumos não naturais e sementes híbridas, com redução da diversidade dos cultivos (monocultivos).

O Encontro Rio+20 (Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável) foi um marco de grande mobilização e relevância para as ONGs. Estas entidades contribuíram, especialmente, a partir da Cúpula dos Povos, que se ergueu em nome da resistência e evocava outros modos de vida com a agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais, em torno dos temas principais da conferência, como a agroecologia e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável.

Apesar de muitas críticas ao documento final é inegável que a Rio+20 fomentou debates sobre o desenvolvimento sustentável, sublinhando a importância da participação da sociedade civil. Além disso, a conferência marcou um ponto de inflexão para a mobilização de ONGs e Movimentos Sociais em torno de agendas globais externas para o desenvolvimento sustentável e à necessidade de reduzir os impactos climáticos, especialmente, no semiárido brasileiro.

Destaca-se que ali foram dados os primeiros passos para a constituição das três conferências globais sobre a proteção da Diversidade Biológica; a das Mudanças do Climáticas e a de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca.

Contribuindo efetivamente para o país, em suas várias naturezas, suas trajetórias confluíram para se tornarem OSCs, com o advento do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), por meio da lei n.º 13.019 (Brasil, 2014a), que formalizou e regulamentou a atuação dessas entidades, definindo-as conforme o art. 2º. Como:

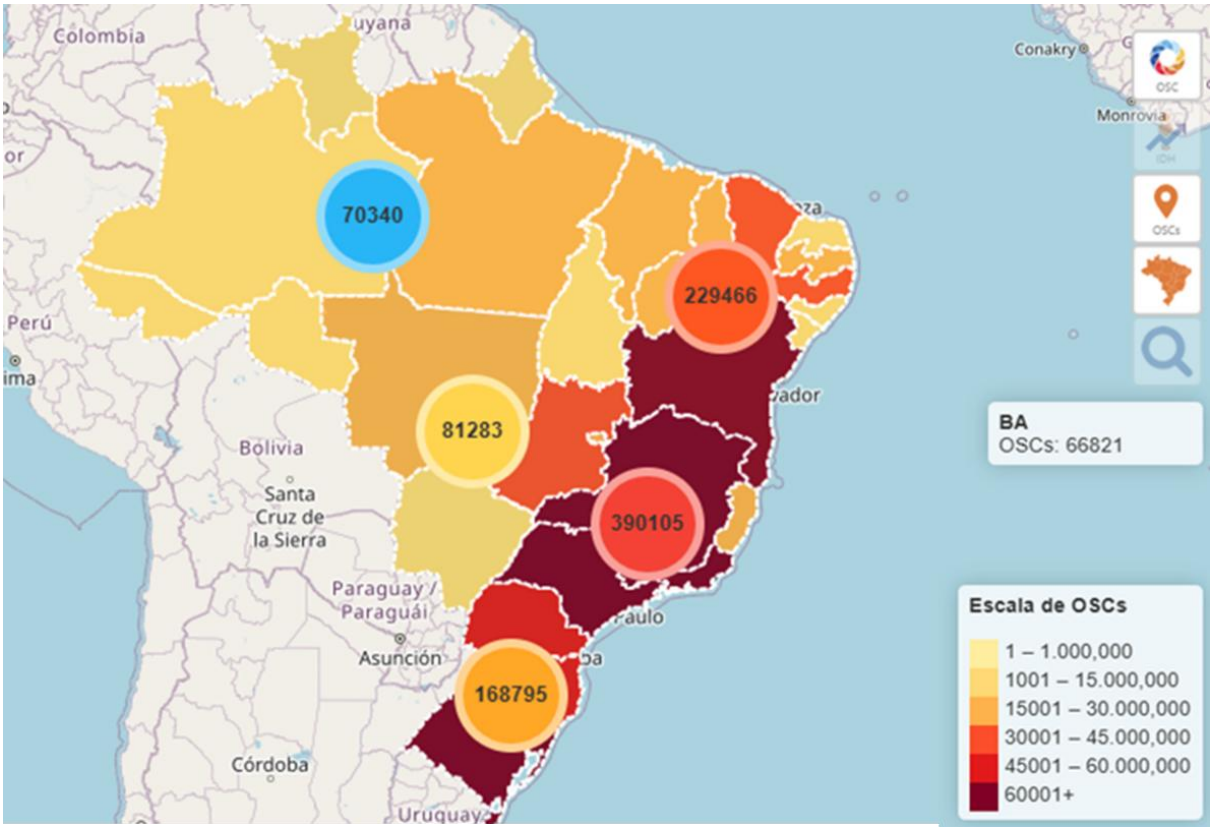
> Pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva (Brasil, 2014a).

Posteriormente, o Decreto n.º 8.726 (Brasil, 2016) gerou maior clareza quanto as parcerias entre os governos e as OSCs, no que tange aos processos burocráticos mediante aos recursos públicos. Em seguida, o Decreto n.º 11.948 (Brasil, 2024a) vem possibilitando inovações tecnológicas para a gestão e monitoramento das parcerias,

reforçando a transparência e a prestação de contas, além de promover a capacitação das organizações para melhorar os resultados alcançados.

Do ponto de vista quantitativo e abrangência, o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Junqueira; Lopez Júnior; Domingues, 2025) revela que a maior parte das OSCs está concentrada na região Sudeste (42%), seguida por Nordeste (24%), Sul (18%), Centro-Oeste (18%) e Norte (7%). São Paulo é o estado como a maior quantidade de organizações, totalizando 181.848, o que representa 20% do total, conforme Figura 7.

Figura 31 – Mapa das Organizações da Sociedade Civil no Brasil



Fonte: Junqueira, Lopez Júnior e Domingues (2025)

A mesma pesquisa apresenta que o Estado da Bahia possui 66.821 OSCs, dentre elas 46 organizações membro do FBAF, atendendo até 2023, diretamente 77.243 famílias com apoio da BAHIATER e da CAR.

No Estado da Bahia, as OSCs podem ser contratadas para desenvolver serviços de ATER, a partir do Decreto Estadual n.º 17.091 (Bahia, 2016), em consonância com a Lei Federal n.º 13.019 (Brasil, 2014a) e Decreto n.º 11.948 (Brasil, 2024a).

Através desses marcos regulatórios, o Estado da Bahia passou a publicar Editais/Chamadas Públicas de ATER, prevendo nas equipes a presença de profissionais das agrárias, mas também das Ciências Humanas, inclusive da Pedagogia, a exemplo dos projetos realizados pela AGENDHA.

Considerando-se a extensão rural governamental do Estado da Bahia, a BAHIATER[5] e a CAR, na estrutura SDR, também passaram a selecionar OSCs, através de editais públicos e contratá-las para prestarem serviços de ATER.

Como demonstrado neste fluxo organizacional e operacional, a AGENDHA possui profissionais de pedagogia em suas equipes de ATER, além de manter uma coordenação ecopedagógica no seu colegiado executivo institucional.

São inúmeros os desafios para as OSCs e suas equipes desenvolverem ATER agroecológica, desde os insuficientes recursos e as reduzidas estruturas, até a formação de seus profissionais. Todavia, significativa parte delas, convive no liame comunitário e axiomaticamente conhece as realidades onde atuam, assim como, convém sublinhar, possuem os princípios ideológicos de direitos constitucionais, fundamentais e consuetudinários de inclusão em suas múltiplas dimensões e amplitudes.

Desse modo, este coletivo de organizações, também, se reúne em articulações e redes, buscando encontrar estratégias conjuntas e cooperativas de resistências e resiliências, visando a superação das adversidades políticas, restrições financeiras e descontinuidades dos contratos.

Na tríade extensão rural agroecológica, educação agroecológica e pedagogia, como bem disse Marcos Sorrentino e colaboradores, no II Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (2017, p. 35) "Que a educação possa ser pesquisante, a pesquisa educadora e a extensão transformadora".

As OSCs, que prestam serviços públicos e gratuitos de ATER, especialmente, as que desenvolvem projetos de desenvolvimento agroecológico, com base na PNATER, PEATER e PROATER, vêm buscando as referências acadêmicas e orientando-se por diversos documentos.

Todas essas graduais e progressivas conquistas advêm de muitas reivindicações e de participações coletivas em diversas instâncias nas quais os povos, comunidades, movimentos sociais, OSCs e Universidades conseguem legitimamente

[5] Assumiu a função da extinta Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) e no que pese alguns questionamentos, não pretende discuti-los neste documento.

serem indutoras de políticas públicas inclusivas e equitativas.

Essas construções coletivas do conhecimento e dos fazeres cooperativos, de natureza multidisciplinar, aliam-se com a perspectiva proposta por Freire (2021), em *Extensão ou Comunicação?* uma vez que, além de refletir sobre o extensionismo dialógico, traz a educação como relevante e indispensável nesta ação junto aos sujeitos de saberes populares e cognoscentes. Coadunando-se com Altieri (2012), cuja obra exerceu influências e incidências na disseminação dos fundamentos da agroecologia no Brasil, primeiramente junto às Organizações Não Governamentais e, posteriormente, nas Universidades e Órgãos Públicos, como também com Caporal (2007), trazendo contribuições entorno da extensão voltada aos princípios e práticas agroecológicas.

Os autores indicam que sejam vivenciadas as interrelações corresponsabilizadas, entre os saberes tradicionais de famílias, de comunidades, organizações e movimentos camponesas e de povos e comunidades tradicionais dos campos, das florestas, águas e periferias urbanas e os conhecimentos técnicos e científicos das equipes de extensionistas e das academias, bem como as dinâmicas que envolvem o universo agrícola, nos âmbitos locais, territoriais, estaduais, regionais e nacionais, que incidem nas zonas semiárida e árida brasileiras.

Como parte desta pesquisa, todas as instituições entrevistadas são prestadoras de serviços de ATER com apoio do Governo do Estado da Bahia/SDR-CAR e BAHIATER e membros do FBAF.

Além disso, participam de muitas articulações fóruns e redes estaduais, nacionais e internacionais, como na Bahia na esfera da sociedade civil da ASA, AABA, CET, Rede de ATER e no controle social de políticas públicas (na direção desta pesquisa), destacam-se o Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável, Fórum Estadual de Convivência com o Semiárido, Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional da Bahia (CONSEA-BA), Conselho Estadual de Fomento e Colaboração (CONFOCO), Comissão Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica (CEAPO), Conselho Estadual de Mulher e Conselho Estadual de Meio Ambiente (CEPRAM). Concomitantemente são filiadas da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e/ou Fórum Brasileiro de Organizações Não Governamentais (FBOMS) e da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA).

Muitas das Instituições entrevistadas já possuem mais de 10 anos de atuação como é o caso da AGENDHA, Associação Regional de Convivência Apropriada ao

Semiárido (ARCAS), Centro de Agroecologia no Semiárido (CASA), Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia (CEDASB), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Movimento de Organização Comunitária (MOC) e Serviço de Assessoria à Organizações Populares Rurais (SASOP), com diversos projetos e programas apoiados pelo governo federal, agências de cooperação internacional e setor privado.

No oportuno de um doutorado profissional, o delineamento na AGENDHA se deu, por estar contida no projeto apresentado ao curso e ser o espaço de trabalho da pesquisadora.

2.2.1.1 A AGENDHA

A AGENDHA é uma Associação de direito privado, com fins não econômicos (Art. 53 a 61 do Código Civil), constituída pela Assembleia Geral realizada em 08 de fevereiro de 2003, regendo-se por este Estatuto Social e demais disposições legais a si aplicáveis, atualizada conforme o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – Lei n.º 13.019 (Brasil, 2014a), Decreto n.º 8.726 (Brasil, 2016), respectivamente Decreto n.º 11.948 (Brasil, 2024a) – que tratam das regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as OSCs.

A abrangência de atuação da AGENDHA encontra-se focada nas zonas semiárida e árida do Nordeste brasileiro e na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco. Possui uma missão abrangente focada no desenvolvimento sustentável em ambientes urbanos e rurais, especialmente, no Bioma Caatinga. Essa missão se concretiza, através de programas, projetos e iniciativas que abrangem áreas diversas do conhecimento. Um dos pilares de sua atuação é a ATER Agroecológica.

Sua visão está intrinsecamente ligada a três finalidades principais:

a) tem compromisso em desenvolver ações que visem a defesa, a preservação e a conservação da natureza, do meio ambiente e da biodiversidade;
b) fomentar a mobilização e a educação agroecológica com as pessoas que vivem da agricultura familiar camponesa e da etnoconservação, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e habilidades;
c) estimular a realização de estudos e pesquisas, bem como a produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos

relacionados à agroecologia e,

d) trabalhar com os povos do campo, das águas e das florestas.

Ao longo de mais de duas décadas, a organização tem desenvolvido transversalmente serviços de ATER, com o apoio de diversas instituições governamentais e de cooperação internacional. Essa atuação abrange áreas como agroecologia, segurança alimentar, hídrica e energética; resiliência climática; etnoconservação; unidades de conservação; feiras de circuitos curtos; incentivo e apoio ao acesso dos mercados institucionais; geração de renda, a partir da pluriatividade no campo e na cidade, com ênfase nas relações de gênero focada em mulheres, juventude e pessoas idosas; envolvendo aproximadamente três mil famílias camponesas, indígenas, quilombolas, extrativista, pescadoras, artesãs e de plantas tradicionais de cura.

Concede e acompanha estágios alternados e de imersão de estudantes de Universidades, Centros de Educação Profissional e Faculdades de Ensino à Distância. Possui assento em diversos conselhos, fóruns, articulações e redes de âmbito nacional, estadual, regional e local, contribuindo para o controle social e o fortalecimento das políticas públicas.

2.2.2 Fórum Baiano de Agricultura Familiar do Estado da Bahia

O FBAF é um espaço de intercâmbio e articulação entre entidades e movimentos sociais específicos para a agricultura familiar e reforma agrária, incentivando intercâmbio de experiências e saberes entre as entidades e movimentos participantes, fortalecendo as relações entre campo e cidade, promovendo a igualdade em infraestrutura e investimentos, apoiando a diversidade, bem como o pluralismo em todos os aspectos de sua atuação.

Representa 47 OSCs de ATER, junto aos governos no âmbito federal, estadual, territorial e municipal, por meio do diálogo e da articulação integrativa.

Posiciona-se como um espaço de integração entre as redes locais, nacionais e internacionais que promovem a resistência social de equilíbrio contra processos de desumanização e violência estatal, ao mesmo tempo em que apoia iniciativas humanizadoras. Neste sentido, o FBAF atua como mediador e defensor das necessidades das organizações filiadas, promovendo políticas públicas que atendem aos interesses dessas entidades e das comunidades locais que elas representam.

As OSCs são instituições que objetivam cooperar em parceria com o Estado no

atendimento ao interesse público, com trabalhos que contribuem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e dos seus territórios e etnoterritórios com os mais diversos programas, projetos ou ações, que se interseccionalizam entre direitos humanos, justiça climática, relações de gênero, dentre tantas outras dimensões humanistas e ecossistêmicas.

2.2.3 A Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi criada no ano de 1983, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, caracterizada por adotar um sistema multicampi. Com a reorganização das Universidades Estaduais Baianas, decorrentes da Lei n.º 7.176, de 10 de setembro de 1997 (hoje revogada). Passou a adotar a estrutura orgânica com base em Departamentos, estabelecidos em ato regulamentar, a fim de aprimorar a gestão e os expedientes curriculares das suas unidades.

Totalizando 27 *campi* e 32 Departamentos, esta Universidade está presente em todos os 27 Territórios de Identidade da Bahia, seja através dos seus Cursos de oferta contínua de graduação e Pós-Graduação, Programas Especiais e/ou Projetos de Pesquisa e Extensão.

Já são mais de 50 acordos de cooperação técnica com países europeus, latino-americanos, africanos e asiáticos.

Por sua atuação e colaboração com a implementação da Agenda 2030, a UNEB recebeu da Fundação Abrinq, em parceria com a Agenda Pública e a Frente Nacional de Prefeitos (FNP), o Prêmio Estratégia ODS 2022, estando entre as 10 bem mais avaliadas nessa premiação.

O reconhecimento dos direitos culturais dos povos indígenas no Brasil, conforme garantido pela Constituição de 1988 (Brasil, 2021), especificamente, no art. 210, assegura que os povos indígenas têm o direito de usar suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem. Além disso, o Estado tem a responsabilidade de proteger as manifestações culturais indígenas. Essa legislação permite que as escolas indígenas se tornem um meio de valorizar e preservar as línguas, os conhecimentos e as tradições indígenas, em vez de serem apenas veículos para importar os valores culturais da sociedade dominante (Brasil, 2001).

Outras resoluções foram importantes como:

a) Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes

Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências;

b) Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (Brasil, 2009);

c) Lei n.º 12.046 de 04 de janeiro de 2011: cria a carreira de professor indígena, no grupo ocupacional educação, do quadro do magistério público do estado da Bahia e dá outras providências;

d) Portaria MEC/GM 1.061 (Brasil, 2013b), que "Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola" e Portaria MEC/SECADI n.º 98 (Brasil, 2013a), que "Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares";

e) Portaria GM/MEC n.º 350 (Brasil, 2024c), que "Institui o Grupo de Trabalho para a criação e implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação" e a Resolução CNE/CP 01 (Brasil, 2015a), que "dispõe sobre as "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências".

Desde 2009 a UNEB por meio do Centro de Pesquisa em Etnicidades e Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), Órgão Suplementar da Universidade do Estado da Bahia, sediado no Departamento de Educação *Campus* VIII, em Paulo Afonso, com Núcleos nos *campi* de Euclides da Cunha e Juazeiro, ofertou o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), proposto para a formação em nível superior de professores de escolas indígenas, realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pela Secretaria Estadual de Educação (SEC) da Bahia, e pelo Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

2.2.3.1 Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – DCT/OPARÁ – Campus XXVI, Campus Intercultural OPARÁ

Com a *expertise* do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação (OPARÁ), em 23 de fevereiro de 2024, nasce o Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas da Universidade do Estado da

Bahia – DCT/OPARÁ, Resolução n.º 1.640 (Bahia, 2024), publicada no D.O.E. 01.03.2024, p. 29, *Campus* XXVI, com sede no município de Jeremoabo-BA, que suscintamente é reconhecido como *Campus* Intercultural OPARÁ.

Este *Campus* ocupa uma área de 43 hectares, com estruturas de salas de aula, administrativas, restaurante, dormitórios, casa dos professores (algumas em reforma da infraestrutura) e instalações agrícolas.

Toda essa estrutura se faz precisa pelo fato de cursos em sistema de alternância, requerendo condições de estadia e espaços para troca de saberes tradicionais e agroecológicos entre os estudantes que também são pesquisadores.

2.3 AS EDUCABILIDADES A PARTIR DAS MULHERES

Na história da humanidade é preciso reparar as injustiças aos trabalhos das mulheres como coletoras, caçadoras e pioneiras da agricultura nas sociedades pré-históricas. Childe (1977); Soffer, Adovasio e Page (2009) e Domingues (2020).

No Brasil, salvaguardando a temporalidade, permaneceram as injustiças sociais cometidas, principalmente com as mulheres indígenas e quilombolas. Essas mulheres, quando não foram excluídas do acesso à educação, foram violentamente forçadas à educação colonialista devastadora e patriarcal. Ainda que de modo diferenciado dos povos e comunidades tradicionais, esse patriarcado dificultou as mulheres a chegarem às Universidades, ainda que conservadoras, pois “enquanto permanecessem analfabetas, o controle paterno teria melhor resultado” (Ribeiro, 1997, p. 74).

Nesses anos de escuta pedagógica extensionista rural, com as mulheres agricultoras camponesas, são inúmeros os comentários de que a saída das escolas do campo agravou ainda mais seu acesso à educação formal. Por isso, a defesa aqui é da escola no campo, assim como são nos terreiros das aldeias, assegurando-lhes mais acessibilidade (menor distância, condições próprias de frequentar), pertencimento e culturalidade e indispensavelmente estrutura e qualidade.

O acesso das mulheres, tanto à formação, quanto ao exercício da pedagogia, continua em disparidade. No Censo Escolar da Educação Superior (Brasil, 2023a) realizado pelo INEP/MEC, elas correspondem a 61% (809.196) dos 1.327.325 de concluintes, sendo a maioria em oito das dez áreas gerais de cursos. Educação (77,9%); Saúde e bem-estar (73,3%); e Ciências sociais, comunicação e informação (72%), são as três áreas em que há maior prevalência de mulheres entre aqueles que

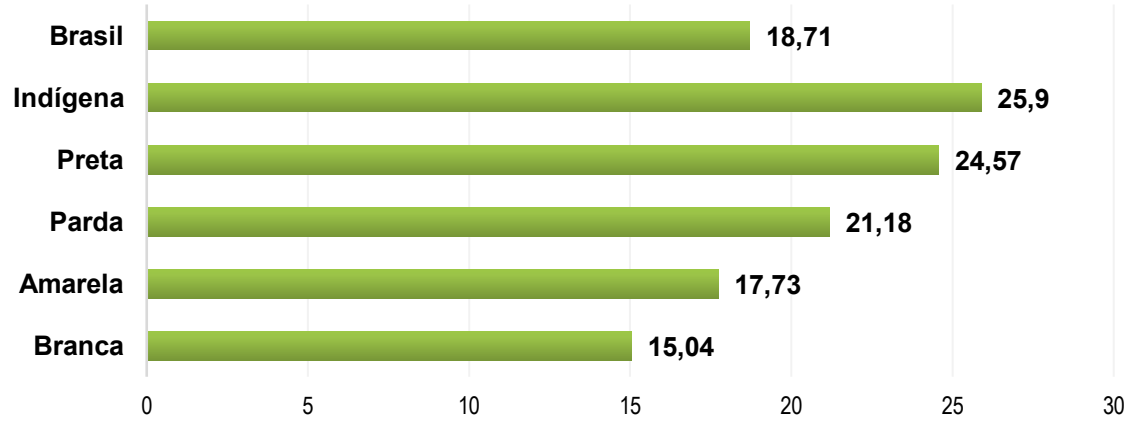
concluíram. Em 2024, foram contabilizados 2,4 milhões de professores e 163.987 diretores na educação básica. Quem exerce cargo de direção, em sua maioria, tem formação superior (91,5%) e é mulher (80,6%).

A inserção das mulheres em áreas geralmente ocupadas pelos homens fica evidente nas de engenharias e exatas. Pesquisa e Inteligência de Dados (NEXUS PESQUISA E INTELIGÊNCIA DE DADOS, 2025), revela que a presença masculina é maior que a feminina nos cursos de ciências, tecnologia, engenharias e matemática. Eles eram 74% dos ingressantes em 2023. Entre 2013 e 2023, o ritmo de crescimento do ingresso de homens nesses cursos foi o dobro (56%) do que o de mulheres (29%).

Embora sejam geradas as mesmas vagas, as oportunidades não são as mesmas. A falta de escolaridade, a educação sexista, a jornada de trabalho e sempre ter que provar que são duplamente capazes em qualquer profissão, acrescidas de processos seletivos, que não levam em conta a complexidade da vida das mulheres, alguns cursos e empregos cartesianos perpetuam-se a despeito da luta pela a equidade de gênero nas profissões. Por isso, faz sentido que “a nítida separação entre ciências humanas e ciências exatas é uma das principais heranças do paradigma cartesiano” (Sorrentino, 2017 p. 266) e da injustiça social para com as mulheres, principalmente as mais pobres.

No campo, as pesquisam demonstram a efetiva participação das mulheres na agricultura familiar. Dados do Censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017) revelam a participação das mulheres na agricultura familiar, cuja informação demonstra a Figura 8:

Figura 32 – Participação das mulheres na agricultura familiar



Fonte: censo agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), (2017)

Individualmente, as mulheres indígenas são o maior percentual (25,9%), a soma de pretos e pardos representam 45,75%, enquanto que as brancas são em menor quantidade de todas, inclusive com 2,69% a menos que as mulheres de cor amarela. Além da expressiva produção pelas mulheres, são as que menos utilizam agrotóxicos. Esta mesma estatística aponta que no Estado da Bahia, 26,9% das propriedades da agricultura familiar são de responsabilidade feminina. No entanto, as políticas de ATERs, fomento, acesso a crédito, direitos pluriétnicos à terra, território, territorialidades e extensão rural agroecológica, ainda não são suficientes e ecoa pela América Latina e fortemente pelo Brasil, na Marcha das Margaridas ou em qualquer evento, que sem feminismo, não há agroecologia.

À luz de Siliprandi (2009b), a campanha destaca que a agroecologia, enquanto teoria e modelo de ação para a emancipação das famílias agricultoras camponesas, e precisa, também, abordar, bem como superar, tanto na teoria, quanto na prática, os desafios relacionados à desigualdade das mulheres agricultoras, seja no âmbito doméstico ou do trabalho. A inclusão dessas questões é fundamental para que a agroecologia cumpra seus objetivos de transformação social e igualdade de gênero.

Os movimentos sociais feministas, que lutam pela conservação socioambiental e agroecológica e, também, pela pluriatividade no campo, são as maiores resistências e indutoras de políticas públicas. Siliprandi (2009b), também, afirma que:

> Movimentos sociais, como o feminismo, constroem-se por meio de identidades políticas forjadas na crença da existência de interesses comuns, que fazem com que seus integrantes sintam que vale a pena mobilizar-se, arriscar-se, lutar contra uma situação vivida como opressiva (Siliprandi, 200b, p. 32).

São nesses espaços que as mulheres fazem a resistência e não arredam o pé do chão pelos seus direitos pluriétnicos, de fazer acontecer o respeito às suas vozes, suas denúncias e anúncios.

Todas as dimensões fundamentadas procuraram valorizar cada uma das concepções e instâncias de desenvolvimento, incluindo o lugar social e de fala da pesquisadora, justificada na metodologia.

Frente à abrangência e contexto da pesquisa, esta fundamentação teórica ficou inevitavelmente extensa e para fins didáticos, a Figura 9, traz uma síntese visual, elaborada por meio de ferramenta *Notebooklm*.

Figura 33 – Síntese da Fundamentação Teórica da Pesquisa

Fonte: imagem gerada por Inteligência Artificial (IA), elaborada pela autora com auxílio da ferramenta *NotebookLM* (2025)

3 JUSTIFICATIVA

Além das razões já colocadas, após pesquisas sobre a profissional de pedagogia na extensão rural, foram encontrados alguns estudos, destacando-se o mais direto de Kochhann (2021a), *O pedagogo na área das agrárias: compreendendo essa perspectiva de atuação em espaços não-escolares*, trazendo a discussão sobre a importância da formação pedagógica para atuar em instituições como Organizações da Sociedade Civil e aborda as competências para que o pedagogo atue eficientemente fora do ambiente escolar tradicional. A cientista realizou um mapeamento e análise dos editais no âmbito governamental e para-governamental e identificou que a ANATER, EMATER, EMBRAPA, INCRA e SENAR, publicaram editais entre os anos 2018 a 2020, ofertando vagas e, posteriormente, contratando pedagogos para atuarem nas áreas agrárias, ou seja, em espaços não-escolares.

Todavia, embora de excelente qualidade, as quantidades de pesquisas não são suficientes para que este debate e propositura alcance uma dimensão e amplitude necessárias, especialmente, para os órgãos Públicos de ATERs.

Com base em Libâneo (2001), *Pedagogos para que?* ressaltando que, embora a educação seja estudada por diversas áreas científicas, a valorização da pedagogia é central na compreensão educativa, enquanto a estratégia é promover a colaboração intersetorial. O objetivo é reafirmar a importância da Pedagogia sem colocar-se acima de outras disciplinas e atuações, promovendo uma visão colaborativa e integrada.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre a atuação de profissionais da pedagogia e das ciências humanas no âmbito da ATER agroecológica, considerando os desafios contemporâneos do desenvolvimento rural sustentável. Os resultados apresentados evidenciam que a ATER extrapola o caráter estritamente técnico-produtivo, incorporando dimensões educativas, sociais, culturais, ambientais e políticas que demandam abordagens pedagógicas qualificadas e contextualizadas.

Justifica-se, ainda, pela constatação da crescente inserção de pedagogas(os) em equipes multidisciplinares vinculadas as OSCs, cuja atuações têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento da organização social, do empoderamento das mulheres e da melhoria da qualidade de vida das famílias agricultoras. Tal realidade, amplamente demonstrada nos resultados da pesquisa, carece de maior visibilidade acadêmica e reconhecimento institucional, especialmente, no que se

refere à ampliação dos espaços não escolares de atuação profissional.

Outro aspecto que fundamenta este trabalho refere-se às lacunas identificadas na formação inicial em cursos de pedagogia, evidenciadas pelo reduzido contato das profissionais com conteúdos relacionados à extensão rural, agroecologia e educação do campo durante a graduação. Os resultados indicam que a formação extensionista ocorre predominantemente no exercício profissional, o que reforça a necessidade de repensar currículos, práticas formativas e políticas educacionais voltadas à formação de educadores para atuação em contextos rurais e agroecológicos.

A pesquisa, também, se justifica pela relevância social e política da Agroecologia, enquanto ciência, prática e movimento social, sobretudo diante das crises socioambientais, alimentares e climáticas que afetam os territórios rurais. Ao evidenciar o papel estratégico da educação agroecológica e das metodologias participativas na qualificação da ATER, o estudo contribui para o fortalecimento da agricultura familiar baseados na terra viva, na autonomia das pessoas e no diálogo de saberes diversos.

Justifica-se, por fim, pela contribuição científica as linhas da Educação no Campo e da Extensão Rural Agroecológica, ao articular dados oriundos de dirigentes de OSCs, profissionais de humanas e famílias agricultoras. Essa abordagem integrada permite ampliar o debate sobre o lugar do social e do educativo nas políticas públicas de ATERs, bem como fomentar novas pesquisas sobre carreira, identidade profissional e práticas pedagógicas em contextos rurais.

Face à complexa diversidade temática desta opção de ATERs, faz-se necessária uma atuação em equipe à égide da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), e ainda que profissionais de pedagogia, não seja o único a dominar os processos e ações metodológicas, pela sua formação acadêmica tem muito a contribuir para qualificar a extensão rural socioeducativa, que visa o bem viver (Acosta, 2016), o empoderamento, autonomia e soberania das famílias agricultoras camponesas, povos indígenas e comunidades tradicionais.

Este trabalho está na medida do seu alcance, pois reconhece suas limitações, teve a pretensão de analisar se as pedagogas encontram espaço de trabalho nas OSCs que desenvolvem ATERs e suas contribuições nas mesmas? Como se dá o trabalho interdisciplinar entre as equipes de extensão rural?

A opção de trabalhar a pedagogia na perspectiva não escolar, ou seja, na extensão rural, também se encontra respaldada em Loureiro (2019), quando coloca

que isso não significa negar a escola, mas considerar que os processos educativos foram adquiridos em novas dimensões. A perspectiva de Loureiro (2019) sugere que a educação não escolar está se tornando cada vez mais necessária em contextos onde as questões socioambientais e econômicas são predominantes.

Assim, a intencionalidade da Pedagogia articulada com a Educação Agroecológica na Extensão Rural, se justifica, porque o rural e/ou as agriculturas, precisam da práxis pedagógica, como propõem-se as áreas de humanas.

Não se trata de uma disputa de categoria com outras profissões, mas de assentar a pedagogia em todas as possibilidades que a sua função pode ser desenvolvida, de forma integrativa, colaboradora e potencializadora, como todas as outras necessárias à extensão rural, posto que nesta ação, seja rural ou urbana, as condições educativas, sociais, humanas, socioambientais, agroecológicas, etnoculturais, políticas, econômicas e diversas são igualmente necessárias.

Postular a educação agroecológica, seja no meio rural ou urbano, é além de uma questão de lugares e tipologias, pois é uma premência de foco, inclusão e justiça socioambiental, frentes às adversidades climáticas e à sustentabilidade das comunidades camponesas.

Nesses 40 anos, atuando como educadora extensionista de campo, a pesquisadora com a compreensão desta demanda, realiza a pesquisa, com a finalidade precípua de ser mais uma, entre todas, especialmente as que foram entrevistadas, de evocar esse lugar na extensão rural com as devidas condições de formação e atuação em todos os espaços possíveis, especialmente, junto e com as agrarias, biológicas, sociais e etcétera.

Insta frisar que, numa perspectiva de interseccionalidade entre a educação agroecológica-pedagogia-extensão rural, algumas temáticas indispensáveis à contextualização da pesquisa foram abordadas diretamente (mesmo que com algumas incompletudes) e outras deverão ser percebidas implicitamente, como as posições sociopolíticas; questionamentos ao produtivismo e do rentismo em alguns projetos de ATERs e a assunção do ecofeminismo.

A educação agroecológica vem se fortalecendo e se institucionalizando em muitas instituições de ensino, 2° e 3° grau, inclusive nesse PPGADT.

No entanto, há um desafio conceitual e epistemológico em sua qualificação técnica, acadêmica e sociopolítica, com o risco de a abordagem agroecológica ser perdida em sua polissemia e na disputa de diversas categorias profissionais, que ao

invés de se complementarem, têm fragilizado os seus fundamentos humanitários e socioambientais, assim como os princípios conceituais, aumentando os riscos de ser cooptada por forças conservadoras do capital expropriador da agroquímica, do agronegócio, do hidronegócio e dos alimentos ultraprocessados.

Assim, afirmar a pedagogia articulada à educação agroecológica na extensão rural é reconhecer que não há sustentabilidade possível sem processos educativos críticos, dialógicos e emancipatórios, capazes de transformar territórios, fortalecer sujeitos e sustentar o bem viver frente às desigualdades socioambientais contemporâneas.

4 MATERIAL E MÉTODOS

> [...] o caráter sagrado da fala; a fala como força vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e de iniciação, a importância da viagem como dimensão formadora; a importância da genealogia; os ofícios tradicionais; a visão de totalidade e de percepção total (Petit, 2015, p. 113).

Na perspectiva de analisar a inserção dos profissionais de pedagogia na extensão rural agroecológica e o que desenvolvem com a equipe multidisciplinar para um trabalho mais eficaz e afetivo no campo, utilizou-se de vários métodos da pesquisa qualitativa (Triviños 1987; Minayo 2001; Brandão, 2003) em conexão com a pesquisa-ação participativa (Brandão, 1999; Thiollent, 2004; Colette, 2021), tendo a pedagogia, a educação agroecológica e a extensão rural como base, fundamentando-se em sua aplicabilidade nas atividades das equipes interdisciplinares que inclui pessoal das áreas agrárias e humanas.

A pedagogia e a extensão rural de enraizamentos agroecológicos configuram-se como linha-guia desta pesquisa qualitativa, ainda que apresente as quantidades de entrevistas realizadas. Porquanto, a metodologia teve como base a pesquisa-ação participante utilizando questionários, reuniões em diversos espaços sobre as reflexões de ATERs, suas atividades, resultados e lutas sociais ainda necessárias. Inexoravelmente a Universidade possibilitou um olhar pesquisador nos cursos de pedagogia, com o intuito de na práxis, colher individual, coletivamente e cooperativamente, os subsídios indispensáveis à estrutura da pesquisa com a organicidade, flexibilidade, rigor e a amorosidade que ela precisa.

Thiollent (2004), afirma que uma pesquisa que adota uma metodologia clara e uma postura ética bem definida, não resulta em dados forjados, uma vez que considera as particularidades do contexto estudado. Além disso, a pesquisadora não se limita a ser uma mera porta-voz dos participantes, mas se envolve ativamente na dinâmica da situação, interagindo e contribuindo com a construção do conhecimento. Desse modo, também assume que não é uma pesquisa cientificamente neutra, por entender que sê-la, torna-se incapaz de analisar crítica e politicamente o problema e a hipótese.

Um dos pioneiros e adeptos a pesquisa-ação é Thiollent (2004, p. 14), que a define,

> [...] como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2004, p. 14).

Estas tipologias de pesquisa, forjadas na crítica ao colonialismo intelectual (Borda, 2015), que em nada diminuem valores e importâncias, para chegar as exigências do rigor científico, a participação da pesquisante com o problema, suscita uma cooperação dialógica e horizontal com todas as pessoas envolvidas. Para Colette (2021), articuladora da Rede de Pesquisa-Ação Participativa do Brasil, a pesquisa-ação é uma:

> Estratégia de investigação voltada à transformação social e à aprendizagem mútua entre pesquisadora e praticantes. Também, à geração conjunta de novos conhecimentos como prática de uma ecologia de saberes no âmbito da pós-graduação, imbuindo a pesquisa de doutorado de um caráter comunicativo (extensionista) e educativo (Colette, 2021, p. 101).

Nesta mesma dimensão destacam-se as escritas de Orlando Fals Borda, entre 1984 a 1988, com inspiração na práxis freireana e na tríade ensino, pesquisa e extensão.

A intrínseca relação entre a Pesquisa-Ação Participativa e a pesquisa qualitativa, nos reporta a Carlos Rodrigues Brandão (2009) por sua efetiva contribuição à pesquisa qualitativa, especialmente em educação. Ele foi um defensor do uso de métodos qualitativos para compreender as complexidades culturais e sociais.

Brandão (2003) define uma pesquisa qualitativa como um processo investigativo que busca compreender os significados e as interpretações que as pessoas atribuem às suas experiências e contextos de vida. Ele enfatiza a importância de considerar a subjetividade e a perspectiva dos participantes, utilizando métodos como entrevistas, observações e narrativas para captar a complexidade das questões sociais.

Corrobora com Brandão (2003 *apud* Cecilia Minayo 2001) de que a diferença entre qualitativo- quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos,

porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (Brandão, 2003 *apud* Minayo, 2001, p. 22).

Na abordagem qualitativa, o objetivo é aprofundar-se na compreensão dos fenômenos estudados, ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os, segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, Guerra (2014) destaca que "temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisador" (Guerra, 2014, p. 11).

Nas palavras de Brandão (2001, p. 164), "a arte do pesquisador estaria exatamente na sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa e as possibilidades empíricas do campo de investigação". (Brandão, 2001, p. 164).

A defesa pelo método qualitativo é reafirmada, a partir de Minayo (2001):

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2001, p. 21).

O pesquisador que segue uma abordagem qualitativa possui grande liberdade para conduzir seu estudo, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos. As únicas limitações para sua iniciativa estão nas condições permitidas para que o trabalho seja considerado científico.

Assim sendo, este estudo deve apresentar uma estrutura coerente e consistente, demonstrar originalidade e alcançar um nível de objetividade que permita seu alcance por outros cientistas durante a avaliação. No contexto específico da pesquisa qualitativa em educação, Triviños (1987) afirma que não é necessário apoiar-se em resultados estatísticos para que o estudo tenha valor científico. Com uma base teórica sólida, tal pesquisa pode resolver questões complexas e construir conhecimentos científicos importantes.

Na perspectiva de correlação entre as duas abordagens (qualitativa e quantitativa), Gatti (2004) aponta que pesquisas qualitativas e quantitativas não são

postas e antagônicas, ao contrário, são complementares e oportunizam compreender melhor, os fenômenos investigados.

Para Gatti (2004), o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico. Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (Gatti, 2004).

Foi essencial para este trabalho a recíproca aprendizagem entre pesquisadora e participantes, já que também foi tipo *insider*, “que se configura quando o pesquisador também vivencia a situação problemática em estudo e, portanto, pode colocar-se de ponto de vista similar ao dos demais sujeitos da pesquisa” (Colette, 2021, p. 142).

Corroborando, o conceito de *Insider,* proposto por Herr e Anderson (2005), refere-se à pesquisadora que está imersa no contexto que está estudando. Isso implica que não é apenas uma observadora, mas uma participante ativa que compartilha experiências e interage com as pessoas ou grupos envolvidos. Nesse tipo de interatividade, a relação entre participantes e pesquisante torna-se colaborativa, onde ambos trabalham juntos para promover mudanças significativas na comunidade.

Com o intuito de evidenciar as definições e justificativas metodológicas, a Figura 10 resume os caminhos percorridos e seus achados.

Figura 34 – Definições, metodologias e participantes da pesquisa

Fonte: imagem gerada por Inteligência Artificial (IA), elaborada pela autora com auxílio da ferramenta *NotebookLM* (2025)

Nessa reciprocidade do (re)fazendo-se e (re)aprendendo-se é que ocorrem os encontros e desencontros, se estabelecem as caminhadas, na busca de melhores maneiras de se identificar e desenvolver, os jeitos, as formas e os meios de superar, conjuntamente, as limitações, o desestímulo e os entraves, que dificultaram alguns aspectos deste trabalho. Conciliar a vida familiar, os trabalhos institucionais e o doutorado, numa sociedade contemporânea marcada pelo cansaço e pela “pobreza do tempo” é desafiante.

Dizem que o brasileiro tem memória curta, mas contrariando a esse dito popular, é impossível ouvidar a crise mundial da covid-19 e suas sequelas na saúde humana, política, ambiental e econômica; vivenciadas desde o início do curso, consequentemente, redefinindo algumas estratégias de pesquisa, como a redução da quantidade de famílias agricultoras entrevistadas, a ser mais detalhada no item específico.

Deste contexto de entrelaçamentos entre a pesquisante e as pesquisadas, em múltiplos e, por vezes, simultâneos ambientes, o estudo utilizou *Google Forms* e foi realizado no âmbito do FBAF, que reúne 46 instituições dos biomas Caatinga, Cerrado e Mata Atlântica, nas lutas por diversas políticas públicas. Das 46 organizações, membros, muitas participaram do processo de seleção da Chamada Pública ATER

Biomas 001 (Bahia, 2022a), de acordo com o Resultado Final, publicado no Diário Oficial de 17 de setembro de 2022 – Ano CVII n.º 23.503 (ANEXO A).

Neste estudo, focaram-se naquelas 24 (52,17%) do total, que estão desenvolvendo o Projeto ATER Biomas, nos biomas Caatinga e Cerrado, que compõem as zonas semiárida e árida baianas, dentre as quais, os dirigentes de 17 (70,83%) responderam ao questionário da pesquisa, enquanto que sete (29,17%), não deram retorno.

As que corresponderam à pesquisa, foram: a Associação da Escola Comunitária Família Agrícola da Região de Cícero Dantas (AECFARCIDA); a Associação do Semi-Árido da Microrregião de Livramento (ASAMIL); a Associação Regional de Convivência Apropriada ao Semiárido (ARCAS); a Associação Regional dos Grupos Solidários de Geração de Renda (ARESOL); a Assessoria e Gestão em Estudos da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia (AGENDHA); o Centro de Agroecologia no Semiárido (CASA); o Centro de Assessoria do Assuruá (CAA); o Centro de Convivência e Desenvolvimento Agroecológico do Sudoeste da Bahia (CEDASB); a Comissão Ecumênica dos Direitos da Terra (CEDITER); a Cooperativa de Trabalho, Consultoria, Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Rural Sustentável (COOPSER); a Cooperativa de Trabalho e Assistência à Agricultura Familiar Sustentável do Piemonte (COFASPI); a Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES); a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (FUNDAÇÃO APAEB); Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (FUNDIFRAN); o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); o Movimento de Organização Comunitária (MOC); e o Serviço de Assessoria à Organizações Populares Rurais (SASOP).

Dos profissionais de ciências humanas, 21 responderam um outro questionário, sendo 15 de pedagogia, ressaltando que algumas OSCs[6] têm em seus quadros, mais de uma destas trabalhadoras.

Como constante no projeto de pesquisa, o outro espaço de estudo, nesse caso institucional, foi a AGENDHA, sobre o qual se fez o recorte de três núcleos[7] municipais, do Projeto Biomas – Paulo Afonso-BA, nos quais participam deste ATER 180 famílias:

[6] A AGENDHA tem três pedagogas; a COFASPI e o IRPAA têm duas cada.
[7] É um conjunto de famílias que vivem mais próximas numa determinada localidade, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das atividades individuais e coletivas de ATER.

Quadro 4 – Núcleos pesquisados na AGENDHA

NÚCLEO	QUANTIDADE DE FAMÍLIAS	
	ATENDIDA	ENTREVISTADA
Salobro	27	10
Bogó	17	10
Barriga	19	10
Total	**63**	**30 (47,61%)**

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para evitar constrangimento junto às famílias, nesse caso, o questionário semiestruturado foi aplicado pessoalmente, considerando-se que ainda algumas pessoas adultas no meio rural não possuem letramento gráfico, incidindo na condição de "analfabetismo" digital[8], mesmo que atendam celular e comuniquem-se pelo *whatsapp*, o manuseio é simples e as mensagens são predominantes orais. Desse modo, sentem dificuldade de preencher o formulário pelo *Google Form*.

Lamentavelmente, de acordo com G1 (2024), no Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2022, o Estado da Bahia conta com 1.420.947 pessoas com 15 anos ou mais que não possuem habilidades de leitura e escrita. Este cenário se mantém há pelo menos 31 anos, fazendo da Bahia o estado com a maior quantidade de pessoas sem letramento gráfico no Brasil. Em resumo, um em cada dez habitantes dessa faixa etária no estado nunca iniciou sua educação básica e essa estatística reflete principalmente no meio rural. De acordo com diversos estudos, a lacuna de habilidades digitais tem se alargado, afetando tanto indivíduos quanto empresas em diferentes níveis de atuação (Souza, 2019).

Como critério, a pesquisadora optou por selecionar e entrevistar as famílias dos núcleos com os quais não têm relação direta com o trabalho, por não participarem da equipe de ATER que atende aos três agrupamentos comunitários.

Assim, foram realizadas 68 semiestruturadas (Quadro 3), primando pelos princípios da técnico-cientificidade e assegurando simplicidade de modo que, a devolutiva social, seja facilmente compreendida pelo conjunto de instituições e pessoas, que sem elas, este trabalho não seria possível. Traz, portanto, elementos suficientes e relevantes para a sistematização e publicação dos resultados experienciados.

Quadro 5 – Entrevistas semiestruturadas

COMPONENTES/ATIVIDADES/ENTREVISTAS	QUANTIDADE

[8] Analfabetismo digital refere-se à falta de habilidades e conhecimentos necessários para utilizar adequadamente as tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis e ferramentas online (Reis, 2025).

Organizações da Sociedade Civil	17
Entrevista com profissionais das ciências humanas Pedagogos que integram as equipes de ATER	21
Entrevistas com agricultores/as familiares camponeses/as, povos e comunidades tradicionais	30
Total de entrevistas	**68**

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Constata-se que as respostas das famílias agricultoras ficaram repetitivas, o que, possivelmente, seja em função de somente a AGENDHA fazer ATER continuada no município, construir cisternas de consumo e produção, quintais produtivos agroecológicos, infraestrutura produtiva (aprisco, aviário, meliponários e apiários) acesso aos fundos não reembolsáveis, fomentos, orientações de acesso a crédito, comercialização em mercados institucionais e feiras de economia de circuitos curtos, doação de sementes e mudas, realiza atividades individuais e coletivas, mobiliza e organiza a participação em eventos diversos territoriais, estaduais, nacionais e internacionais, portanto, para elas a Instituição é o referencial predominante.

Quanto para analisar se a formação das estudantes de pedagogia contribui para sua possível atuação na extensão rural, como planejado, foram analisados os componentes da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UNEB *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA e dos dois cursos do Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – DCT-OPARÁ, *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA.

Com o desafio de selecionar os componentes curriculares da forma mais inclusiva e assertiva possível, “dentre todas, em meio a tantas, optar por algumas passagens mais fortes, mais marcantes, mais poderosamente descritivas” (Brandão, 2003, p. 142), a pesquisadora com alicerce na experiência como extensionista rural e acadêmica, construiu seis critérios e suas justificativas, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Critérios, cor indicativa e justificativas para selecionar disciplinas

CRITERIOS			COR	JUSTIFICATIVAS
Metodologia e didáticas de Trabalho				Indispensável para o trabalho na extensão rural, pela necessidade de desenvolver e utilizar procedimentos facilitadores das relações e ensinagens.
Extensão Rural				Extremamente estratégica na formação acadêmica de uma pedagoga que deseja atuar como extensionista de campo.
Espaços Sociopolíticos				Necessidade de conviver nos ambientes locais, junto às comunidades de aprendizagem, por meio de dinâmicas e processos diversos, seja no campo ou em outros espaços de discussões técnicas e sociopolíticas.

Inserção Territorial				Pela finalidade primeva de conhecer onde e com quem se trabalha, visando compreender as múltiplas complexidades e dinâmicas humanas e espaciais.
Desenvolvimento Agroecológico				Por ser o princípio, a base e os processos que demandam conhecimentos para as coletas, os sistemas de produção, de beneficiamento, de consumo e de mercado.
Convivência com o Socioambiental Rural				Pelos exercícios de aprender e reaprender, fazendo e refazendo no cotidiano da vida e das relações entre as pessoas e o meio ambiente no qual elas estão inseridas.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Com base nesses critérios e justificativas, na apresentação de resultados concernente à questão, serão nomeados os cursos, elencadas as disciplinas e respectivamente suas ementas, bem como a cor que se refere aos critérios.

Dista frisar que os retrocessos políticos que ocorreram em diversos países e retornaram fortemente no Brasil, tiveram fortes influências no campo e nas instituições de ATERs. A retomada em 2022 exigiu de alguns cidadãos e cidadãs mais dedicação à luta pela democracia. Foi nesse interlúdio de institucionalidades ameaçadas e de ser um doutorado em serviço, que não foi possível ampliar o escopo da pesquisa.

Nos casos em que sejam transcritas algumas respostas subjetivas das entrevistas, a pessoa será representada pelo nome popular de algumas avifaunas de duas áreas de caatinga, em diferentes estados de conservação no Raso da Catarina Bahia, Brasil, segundo o Guia de Aves Raso da Catarina (ANEXO E), apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Nomes representativos das pessoas entrevistadas pela avifauna da Reserva Ecológica Raso da Catarina

AVES DO RASO DA CATARINA		
Organizações da Sociedade Civil		
Arara-azul-de-lear	Corrupião	Fogo-apagou
Garibalde	Gavião-pernilongo	Sabiá-do-campo
Tico-tico-do-campo		
Pedagogas(os)		
Acauã	Azulão	Chorozinho-da-caatinga
Coruja-com-orelhas	Mariquita	Quero-quero
Sabiá-laranjeira		
Agricultoras(es)		
Azulão	Beija-flor-tesoura	Carcará
Casaca-de-couro	Golinha	Irerê
Lavandeira-mascarada	Seriema	

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Essa homenagem é, também, um chamamento agroecológico para a preservação e conservação das existências nas Unidades de Conservação.

Concomitantemente, foi requerente diversos caminhos metodológicos cabíveis na pesquisa-ação participante, pois “não reconhecemos hoje em dia uma tendência metodologia única ou dominante. Uma única teoria, um único método de trabalho e nem mesmo um único horizonte de ação social” (Brandão, 2008, p. 56).

Esta convergência, por vezes sem sequência e linearidade, encontra-se nas discussões, resultados e conclusão, contudo de forma clara e objetiva.

Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa foi precedida de etapas, cujas finalidades e atividades que foram realizadas estão descritas no Quadro 8.

Quadro 8 – Procedimentos da pesquisa e coleta de dados

FINALIDADES	ATIVIDADES
PRELIMINAR	
Etapa 1: Concepção da Proposta	
Perspectiva teóricas e possíveis linhas de atuação sobre o tema e sobre a realidade a abordar	Elaboração do Projeto de Pesquisa
	Disciplinas do doutorado
	Qualificação
	Melhorias do Projeto de Pesquisa com a contribuição dos orientadores e banca de qualificação
	Preencher protocolos e atender requisitos de consultas e aprovação do Comitê de Ética
INVESTIGATIVA	
Etapa 2: Estruturação da Pesquisa	
Organizar o desenvolvimento da Pesquisa	Plano de trabalho
Participar de encontros de ATER de âmbito estadual e nacional	Projeção do projeto e verificação de interesses pela proposta
Levantar as OSC com as quais foram realizadas a Pesquisa	Articulação com o Fórum Baiano de Agricultura Familiar e as OSCs membros
Apresentar o Projeto as OSCs que foram identificadas	Reunião virtual com as OSCs e suas lideranças
Adesão ao Projeto	Assinatura de documentos de consentimento da pesquisa
Realizar a pesquisa com as lideranças das OSCs	Entrevista individual através de questionário semiestruturado através de formulário eletrônico (*Google Forms*)
Fazer a pesquisa com as pedagogas das OSC de ATER	Entrevista individual através de questionário semiestruturado, através de formulário eletrônico (*Google Forms*)
Pesquisa com as famílias agricultoras	Entrevista individual através de questionário semiestruturado de forma presencial
Análise da matriz curricular dos cursos de pedagogia	*Campus* VIII (Paulo Afonso-BA), *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA
Participar de congressos e eventos nacionais e internacionais	Divulgar a pesquisa e dialogar com pessoas e estudiosos interessados
Publicar livro, artigos em livros e revistas científicas	Elaboração, submissão e aprovação dos artigos, capítulos de livro e livro
Orientar a pesquisa	Reunião com a orientadora
ANALISE DE RESULTADOS	

Etapa 3: Processamento dos Dados	
Analisar os dados e escrever a tese	Leitura, registros e análise da pesquisa
	Iniciar a sistematização da tese
	Apresentação da pesquisa a orientadora
	Concertações
	Enviar para a banca examinadora
Defender a tese	Apresentar a tese para avaliações e recomendações
PRODUTO	
Elaborar o livro "Pedagogias com os pés no chão"	Disseminar a experiência e oportunidades dos profissionais de pedagogia na extensão rural

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Colette (2021)

Seguiram-se todos os procedimentos éticos na condução das etapas da pesquisa, garantindo a privacidade e confidencialidade dos participantes. Aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade, cujo parecer consubstanciado foi aprovado para a realização da pesquisa com o número de registro 6.739.964 em 02 de abril de 2024.

Foi neste contexto e interdependência que esta pesquisa foi desenvolvida e para conferir concretude ao texto, apresenta-se de forma sistêmica e integrada uma breve introdução, seguida da descrição metodológica e da fundamentação teórica apresentada no capítulo três, trazendo os principais pesquisadores que iluminaram o caminho metodológico de construção do trabalho de pesquisa; o problema; objetivos e hipóteses, a priori colocados como itinerário do projeto, estão contemplados e discutidos, a partir do capítulo quatro, abordando os resultados esperados, considerando-se a potencialidade e as relações biocomunais dos partícipes da pesquisa, mas também, a complexidade e do capítulo cinco, que contempla as análises e discussões promovidas pela pesquisadora.

Após as considerações finais, estão os apêndices e anexos para dirimir eventuais dúvidas. Como produto do doutorado, apresentar-se-á o Livro *Pedagogia Com os Pés no Chão – Educação Agroecológica na Extensão Rural*, com a finalidade de estimular aos Órgãos Governamentais de ATER, as Instituições de Ensino e Pesquisa e as profissionais de pedagogia, perceberem a importância e possibilidades desta categoria na extensão rural.

À luz de Cambi (1999), assim como uma monocultura agrícola ameaça a biodiversidade, a uniformidade dos saberes limita a criatividade humana ao padronizar perguntas, respostas e até maneiras de pensar e sentir. Além disso, destaca que a educação não é um caminho predestinado, mas sim uma construção social contínua,

o que dá novo significado à prática diária de cada educadora.

Salvaguardando as normas cultas e tradicionais de uma escrita acadêmica, neste trabalho, deseja-se que a textualidade de gênero com foco em mulheres, expressada pela escrita feminina, seja acolhida, com a intensão de fortalecer a voz distinta dentro do discurso literário. Para Louro (1997, p. 21) “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social”.

Logo, a escolha da escrita feminina, é no sentido de afirmar a presença das mulheres e as resistências em áreas historicamente dominadas pelos homens. Dessa forma, ao se referir aos profissionais de pedagogia, utilizar-se-á o feminino, sem romper com as estruturas fundamentais da literatura e como ato de busca pela equidade de gênero.

A luta pela profissional de pedagogia na extensão rural é antiga, longa e incansável. Assim, como da história da pedagogia (Cambi, 1999; Saviani, 2012; Aranha, 2020) e das abraçadoras de árvores, que há 51 anos, faz justiça ao legado do movimento Chipko da Índia (Jain, 1984). Não é comparação, mas um grito diante da crise política florestal nacional, brasileiramente, “onde tem floresta em pé, tem mulher”

5 PROBLEMA

Como a inserção de pedagogas pode contribuir na qualificação da extensão rural desenvolvida por OSCs das zonas semiáridas e áridas do Estado da Bahia, junto às famílias agricultoras camponesas, povos indígenas e comunidades tradicionais? E, inexoravelmente, no campo, nas águas e florestas das caatingas, outras questões foram sendo percebidas: as pedagogas se sentem preparados para o trabalho de extensão rural agroecológica? A extensão rural tem condições estruturantes, metodológicas, técnicas e científicas de adotar a educação agroecológica, em lugar das repetições instrutivas? De que forma a educação agroecológica vem sendo vivenciada na extensão rural das Instituições que prestam serviços de ATER?

6 HIPÓTESES

a) A atuação de pedagogas(os) em equipes multidisciplinares de ATER agroecológica contribui significativamente para a qualificação dos processos educativos, organizativos e sociais junto às famílias agricultoras;
b) A presença de profissionais da pedagogia na ATER agroecológica amplia o fortalecimento da organização social, o empoderamento das mulheres e a melhoria da qualidade de vida no campo, ao incorporar metodologias participativas e dialógicas;
c) A formação inicial em cursos de pedagogia apresenta lacunas no que se refere à extensão rural, agroecologia e educação do campo, o que faz com que a qualificação para atuação na ATER ocorra majoritariamente no exercício profissional;
d) As OSCs constituem espaços privilegiados para a inserção de pedagogas(os) em contextos não escolares, favorecendo práticas interdisciplinares e transdisciplinares na extensão rural agroecológica;
e) A integração entre pedagogia, educação agroecológica e extensão rural fortalece uma concepção de desenvolvimento rural sustentável orientada pelo bem viver, pela autonomia e pela soberania das famílias agricultoras, povos indígenas e comunidades tradicionais.

7 OBJETIVOS

7.1 GERAL

Pesquisar a inserção e a participação de **profissionais** de pedagogia na extensão rural agroecológica, desenvolvida por OSCs no semiárido e no árido baiano, visando conhecer suas atividades extensionistas e contribuições para a agricultura familiar camponesa, povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como analisar alguns cursos universitários de pedagogia, com vistas a verificar se na formação desses profissionais, existem disciplinas que colaborem para atuarem além de suas funções convencionais.

7.2 ESPECÍFICOS

a) Identificar se todas as OSCs de ATERs entrevistadas já têm profissionais de humanas, com foco em pedagogas, contratadas e as ações desenvolvidas por elas nas equipes multidisciplinares;
b) Verificar, junto às famílias agricultoras, se a ATER, contando com profissionais de humanas, inclusive pedagogas, têm contribuído para melhorar a vida no campo;
c) Criar critérios para analisar os componentes curriculares dos Cursos de Pedagogia da UNEB – *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA e do Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – *Campus* XXVI, a fim de verificar quais disciplinas contribuem para os profissionais de pedagogia atuarem em equipes de extensão rural.

8 PRODUTOS DO DOUTORADO

- Produto 1: Tese para a defesa, por meio virtual e impresso: Educação Agroecológica – Pedagogia com os Pés no Chão Extensão Rural para a Agricultura Familiar no Semiárido
- Produto 2: Livro “Pedagogia com os Pés no Chão – Educação Agroecológica na Extensão Rural”, cuja capa está no APÊNDICE A.

9 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa aqui apresentados foram extraídos dos instrumentos de pesquisa, utilizando-se o questionário um (dirigentes); questionário dois (profissionais de humanas e pedagogia) e questionário três (famílias agricultoras) sinalizados na metodologia e aplicados aos dirigentes de 17 OSCs; a 21 profissionais das ciências humanas[9], sendo 15 pedagogas e à 30 famílias agricultoras. Além disso, foram selecionadas as disciplinas dos cursos de graduação em pedagogia da UNEB *Campus* VIII e *Campus* XXVI.

Os resultados estão apresentados na seguinte ordem:

a) Dirigentes das OSCs;

b) Pedagogas e outras profissionais de humanas das OSCs;

c) Famílias agricultoras;

d) Componentes curriculares dos cursos de pedagogia.

Todas as figuras apresentadas neste documento foram elaboradas pela autora, a partir da tabulação das respostas e suas respectivas sistematizações, expressam os dados e as informações obtidas por meio das entrevistas, como contribuições indispensáveis das pedagogas, integrantes de equipes multidisciplinares que atuam na extensão rural, bem como de dirigentes das OSCs e de representantes das famílias agricultoras.

9.1 DIRIGENTES DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

Em relação às respostas obtidas dos dirigentes entrevistados, quando a existência de projetos em parceria direta (podendo assinalar mais de uma resposta), obtiveram-se os resultados representados na Figura 11, a seguir:

Figura 35 – Parcerias Diretas

[9] As outras seis são formadas em diferentes cursos da área de humanas: mais especificamente, são duas de serviço social; e uma de três outras formações: administração; licenciatura em geografia; e licenciatura em letras. Além de uma da ecologia, com enfoque nas relações humanas com a natureza.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

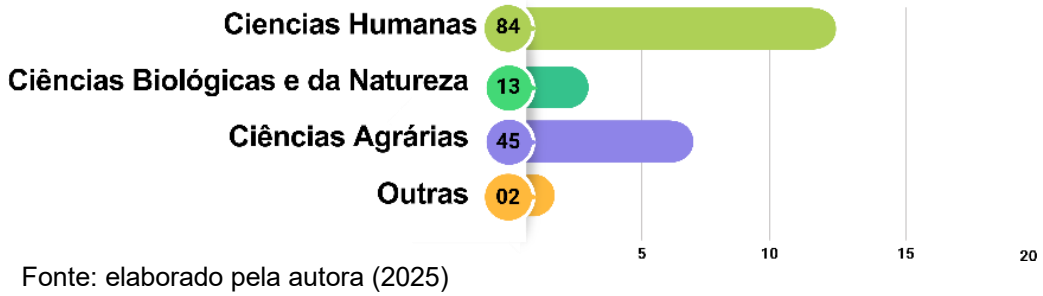
Sobre a existência de diferentes parcerias diretas, afirma-se que há 37 dessas iniciativas que envolve financiamentos de projetos, sendo que, 23 (62,16%) são no âmbito de iniciativas governamentais, dentre as quais, 17 (73,91%) são com o governo do estado da Bahia e seis (26,09%) estão estabelecidas de dimensão federal.

Em relação às outras fontes, tem-se 14 (37,84%), apoios financeiros para o desenvolvimento de ações conjuntas, dentre eles, existem nove (64,29%), com OSCs[10]; e cinco 35,71(%) são apoios de Agências de Cooperação Internacional para viabilizar iniciativas compartilhadas.

Quanto à composição profissional das equipes, inicialmente, levou-se em consideração 13 diferentes categorias profissionais e mais a opção de outras formações, considerando-se apenas àquelas que atuam nas zonas semiárida e árida, nas quais ocorrem os biomas Caatinga e o Cerado, no estado da Bahia.

Como esforço de facilitar a visualização, construiu-se o gráfico da Figura 12, agrupando-se as muitas categorias profissionais, de acordo com as ciências nas quais se inserem, com base no que é definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Figura 36 – Agrupamento da composição das equipes por tipo de profissionais



Fonte: elaborado pela autora (2025)

[10] Foram citadas com Escolas Famílias Agrícolas; Sindicatos; Cooperativas; Cooperação Técnica com a FPI-BA; Salvador Shopping e outras iniciativas privadas, não especificadas.

Nas ciências humanas estão relacionadas as profissões de pedagogas, além de administradores, advogados, assistentes sociais, contadores, economistas, geografia, história, jornalistas, licenciaturas em letras, psicólogos, publicidade e propaganda, bem como sociólogos.

Das ciências biológicas e da natureza, participam biólogos, educadores do campo e técnicos em meio ambiente.

Nas ciências agrárias, há agroecólogos, engenheiros agrônomos, engenheiros florestais, veterinários e zootecnistas, além de técnicos em agroecologia e de técnicos em agropecuária.

Salienta-se que, no formulário utilizado nesta pesquisa, foram sugeridas 13 distintas profissões[11] que, possivelmente, compõem as equipes profissionais, destas 17 organizações prestadoras de serviços de assistência técnica e extensão rural.

Foi preciso corrigir uma falha que ocorreu no presente questionário, pois não foi inserida a profissão de engenharia agronômica. Neste sentido, por ser comumente participante de equipes técnicas de projetos de ATER, corroborando essa afirmação, constatou-se que as/os agrônomas/os participam das equipes de extensionistas de 14 (82,35%), das 17 OSCs que responderam as entrevistas.

É de grande importância avultar o fato de que, também, foram citadas outras 36 diferentes profissões, que estão atuando no desenvolvimento do Projeto ATER Biomas, por essas organizações. Sendo que, destes distintos profissionais mencionados, 15 (41,67%), são de vários cursos universitários, como: de geografia, história, letras, agroecologia, economia, engenharia ambiental, filosofia, geologia, matemática e tecnologia da informação. Enquanto que, 21 (58,33%) são de formação Técnica de Nível Médio: técnicos em agropecuária e agrícolas; em agroecologia; educação do campo; gestão ambiental; meio ambiente e sustentabilidade; economia; e enfermagem.

Entre todas as formações que integram as várias equipes, a maior incidência foi a de engenharia agronômica e a de serviço social, destaca-se que esta dupla composição em equipes técnicas existe desde os primórdios dos serviços públicos governamentais de assistência técnica e extensão rural no Brasil, nas antigas EMATER dos governos estaduais, que na Bahia, por duas décadas, de 1991 a 2011,

[11] Pedagogia, administração, antropologia, direito, contabilidade, jornalismo, psicologia, publicidade e propaganda, serviço social, sociologia, biologia, engenharia florestal e veterinária ou zootecnia.

foi implementada pela EBDA.

De uma certa maneira, surpreendeu positivamente a presença de pedagogas, na mesma quantidade de profissionais de administração[12], que atuam em 13 (76,47%) das equipes das 17 OSCs que se empenharam em responder às entrevistas, conforme reafirmado nas Figuras 13 e 14, que ilustram algumas das contribuições que as profissionais de pedagogia aportam às diversas equipes institucionais, especialmente, aquelas dedicadas à prestação de serviços públicos e gratuitos de ATER.

Algumas organizações sinalizaram que, atualmente, não têm pedagogas, mas que contam com profissionais da área de humanas na diretoria (dois diretores, sendo um com formação técnica e outro com formação na área de humanas ou social); além disso, há profissionais que atuam como técnicos, mas que possuem uma segunda formação na área de humanas. Uma das OSCs não tem profissionais da área de Pedagogia, mas contam com uma profissional de outra área que é responsável pela formação, pelo planejamento e pela execução de ações relacionadas à área pedagógica.

Há outras com diferentes profissionais participando em diversos conselhos de controle social de políticas públicas, como as de Educação; de Segurança Alimentar e Nutricional; de Defesa dos Direitos da Mulher, dentre outros. Existem, também, a contribuição na formação de assentadas e assentados da reforma agrária; na realização de visitas a pais e mães de estudantes; na colaboração para a organização de eventos territoriais, municipais e comunitários. Outras com orientação pedagógica aos monitores (professores da EFA); no planejamento, no monitoramento e na avaliação das ações da EFA e de outras organizações; no acompanhamento individual dos estudantes, entre outras atividades; e ainda na realização de palestras pedagógicas com foco na proteção ambiental. Sobre a incidência da participação de pedagogas e outras profissionais de humanas, em diferentes ações, observa-se a Figura 13:

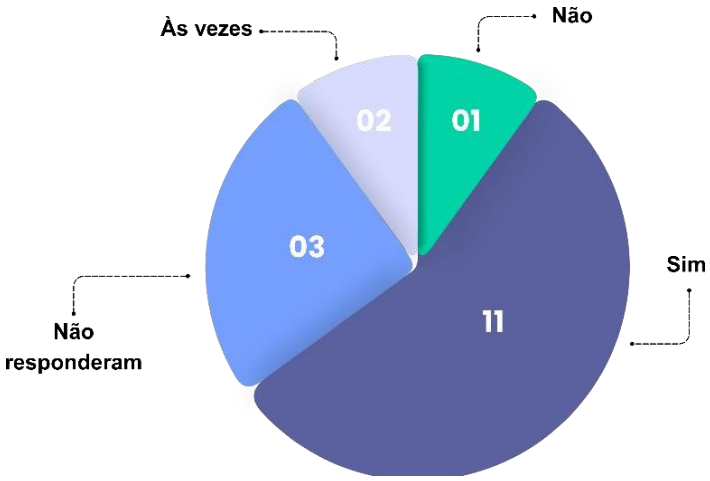
Figura 37 – Participação de pedagogas em diferentes equipes

[12] Deve-se levar em conta, também, que a contratação de profissionais de Administração é quase que obrigatória, para atuarem na gestão administrativa, associadamente ao gerenciamento financeiro, da implementação dos projetos de parceria com o governo estadual da Bahia.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Considerando-se a participação de pedagogas e demais profissionais de humanas nas diversas equipes institucionais, das 17 respostas obtidas, há entendimento de que existe sim, por parte 12 (70,59%); são três (17,65%) que não se dão conta de que há esta incidência; a percepção de uma (5,88%) é de que esta contribuição ocorre as vezes; de uma (5,88%) é de que não existe esse envolvimento. A Figura 14 foca na dedicação com à extensão rural.

Figura 38 – Participação na extensão rural



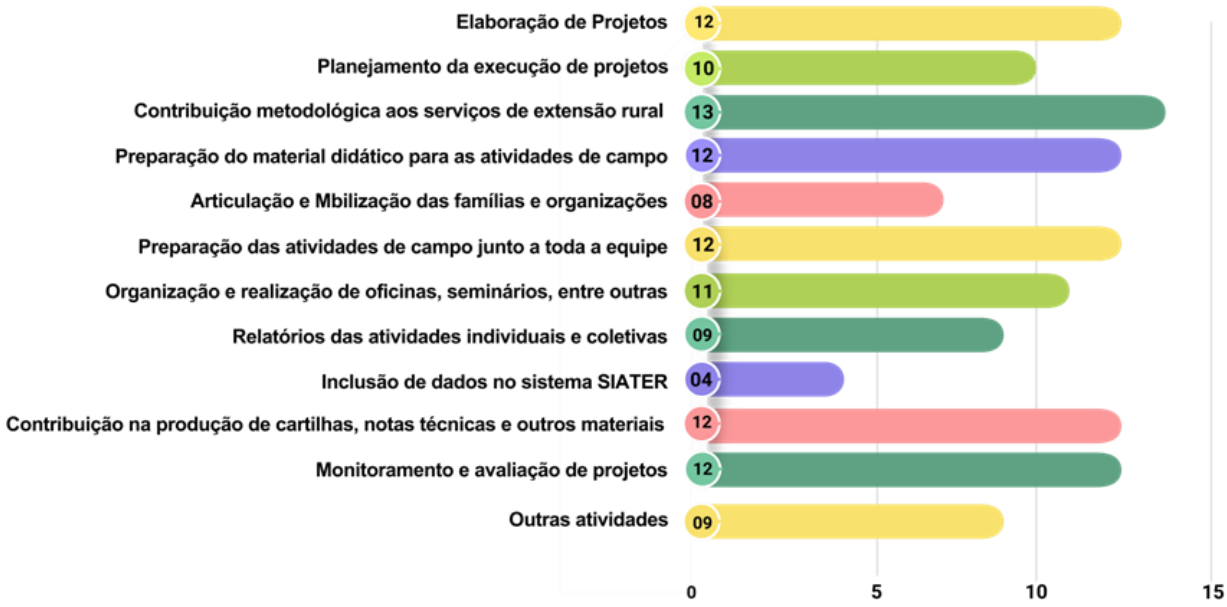
Fonte: elaborada pela autora (2025)

Sobre a compreensão de se existe e o quanto há a participação das pedagogas e as diferentes profissionais de humanas, nas atividades de extensão rural, das 17 respostas obtidas, predomina o entendimento de que existe sim, por parte 11 (64,71%); aconteceu que três (17,65%) não responderam; na percepção de duas (11,76%) é de que elas atuam as vezes; e uma (5,88%) não se dá conta de que há esta incidência.

Concernentemente à identificação das principais atribuições das pedagogas e demais profissionais de humanas, nas 17 instituições, por ordem decrescente de prioridade, foram analisadas 21 respostas, pois há OSCs que têm mais de uma destas trabalhadoras em seus quadros profissionais.

A Figura 15 demonstra as ações, com as quais as pedagogas e as distintas profissionais de humanas se envolvem nas organizações, bem como seus vínculos:

Figura 39 – Atividades desenvolvidas nas OSCs



Fonte: elaborada pela autora (2025)

As respostas, que foram obtidas das 15 pedagogas e dos seis 6 profissionais de outras áreas das humanas, que trabalham nas 17 OSCs, estão apresentadas a seguir, em ordem decrescente de quantidades e com seus respectivos percentuais: sendo que 13 (61,90%) delas atuam na contribuição metodológica aos serviços de extensão rural.

Há um conjunto de cinco destas atividades desenvolvidas com as quais se envolvem 12 (57,14%), estas profissionais de pedagogia: dedicam-se à preparação de material didático para as atividades de campo; cuidando da elaboração de projetos; empenhando-se na preparação das atividades de campo junto à toda equipe técnica; aplicando-se na contribuição na produção de cartilhas, notas técnicas e outros materiais; e fazendo o monitoramento e a avaliação de projetos.

Responderam sobre outras ações de ATER: 11 (52,38%) colaboram com a organização e realização de oficinas, seminários, entre outras; 10 (47,62%) que são diligentes no planejamento da execução de projetos; nove (42,86%) colaboram com a

elaboração de relatórios das atividades individuais e coletivas; oito (38,09%) que zelam da articulação e mobilização das famílias e organizações; além de quatro (19,05%) que trabalham com a Inclusão de dados no Sistema de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIATER).

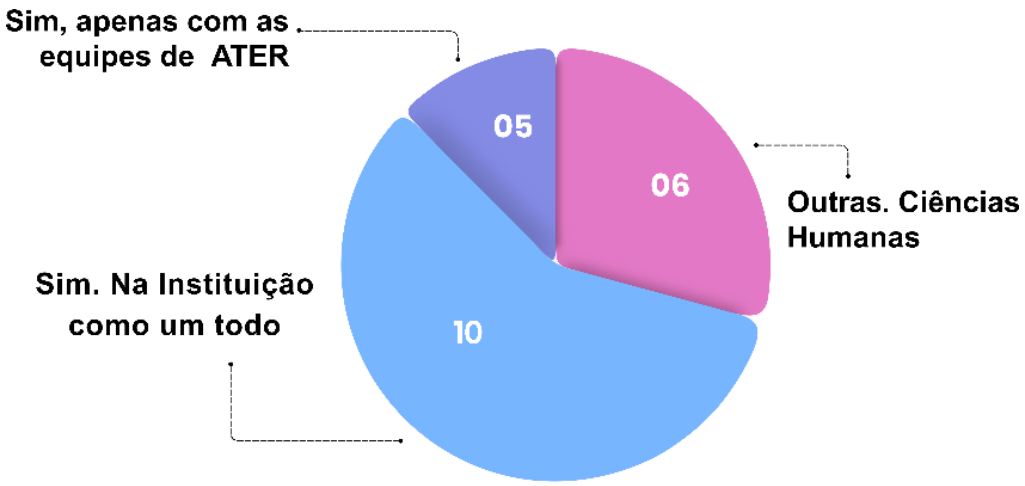
Por fim, há nove (42,86%) que, também, se dedicam às outras atividades, internamente, com o desenvolvimento dos projetos e externamente, com iniciativas de parcerias e/ou de representações institucionais, além das que já foram especificadas acima.

Dentre as iniciativas que foram citadas nesta opção: há à dedicação para a formação da equipe e na coordenação da equipe técnica.

9.2 PROFISSIONAIS DE CIÊNCIAS HUMANAS, COM ÊNFASE EM PEDAGOGAS QUE ATUAM EM OSCs DE ATERs

Em relação às profissionais de humanas, destacando-se os de pedagogia que atuam nas Organizações da Sociedade Civil prestadoras dos serviços de ATERs, foram feitas perguntas que reafirmam o cenário apresentado pelos questionários aplicados aos contratantes. Na Figura 16 é possível observar a resposta das pedagogas e outras profissionais de humanas, em relação aos espaços de atuação na Instituição:

Figura 40 – Atuação nas OSCs



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Sobre a compreensão da participação das pedagogas e outras trabalhadoras das humanas nas diversas atividades institucionais: as 21 respostas obtidas demonstram que 10 (47,62%) se relacionam com as várias iniciativas da organização; seis (28,57%) se dedicam às responsabilidades relacionadas à outras relações

humanas e cinco (23,81%) compõem apenas as equipes de ATER.

Dentre as 15 pedagogas que atuam no âmbito geral das instituições: dez (66,67%) e quatro (26,67%) trabalham como coordenação geral, portanto, contando com colaboração das equipes, para elaborarem, monitorarem e avaliarem projetos; fazerem relatorias, além, de atuarem, também, junto às equipes de ATER, quando são demandas, a exemplo, da coparticipação no desenvolvimento dos projetos de captação e armazenamento das águas de chuvas; no acompanhamento individual ou coletivo às equipes.

Ainda sobre as contribuições para a captação de recursos para o desenvolvimento de projetos, se atua na elaboração; no planejamento da execução; no monitoramento; e na avaliação dos mesmos.

Outras funções mais amplas que assumem como gestoras são as representações institucionais em alianças, articulações, associações, cooperações, fóruns, comissões, comitês, conselhos e redes, dentre outros espaços sociopolíticos, de controle social de política públicas e de identificação e articulação de oportunidades de parcerias, bem como para a prospecção de editais públicos e de outras categorias de possibilidades, para a negociação, captação e gestão de recursos financeiros e outras formas de aportes profissionais e estruturais.

Ainda se precisa destacar que, além das 15 pedagogas envolvidas com a extensão rural, há outras cinco diferentes profissionais específicas da área de humanas: sendo duas de serviço social; e uma de mais três outras formações: administração; licenciatura em geografia; e licenciatura em letras. Além de uma da ecologia humana.

Todas as profissionais foram contratadas por demanda ou possibilidade do contrato com a BAHIATER, segundo a Chamada Pública 001 (Bahia, 2022a) que indica os de educação aquele “Profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo integrado entre Educação e Comunicação” (Bahia, 2022a). O depoimento de uma das pedagogas apresenta que:

> *A inclusão de profissionais das áreas de humanas, especialmente pedagogos/as, possibilita uma visão e dimensão mais holística das ações e projetos, tendo uma preocupação para além do cumprimento de metas estabelecidas pelos contratos. Estes/es profissionais conseguem atuar com enfoque na construção individual e coletiva do conhecimento, preocupando- se com o alcance de resultados que permitam a mudança da realidade, a melhoria da qualidade de vida das famílias, a transição agroecológica e convivência com os Biomas,*

> *a segurança alimentar, a formação cidadã, etc.* (Pedagoga: Mariquita).

A expressão da compreensão de profissionais de pedagogia e de outras formações na área de humanas, quanto à percepção crítica destas multiplicidades, interfaces e interconexões holísticas, entre a natureza, por meio dos seus biodiversificados biomas e as persistências de pessoas, que atuam de forma individualizada e/ou cooperativa, na perspectiva de se avançar para transição agroecológica, a segurança, a autonomia e o empoderamento alimentar e nutricional, na conquista da cidadania plena, por meio da transformação socioambiental e consequente melhoria da qualidade de vida e do bem-estar, voltada para a, ainda idealizada, condição do bem viver.

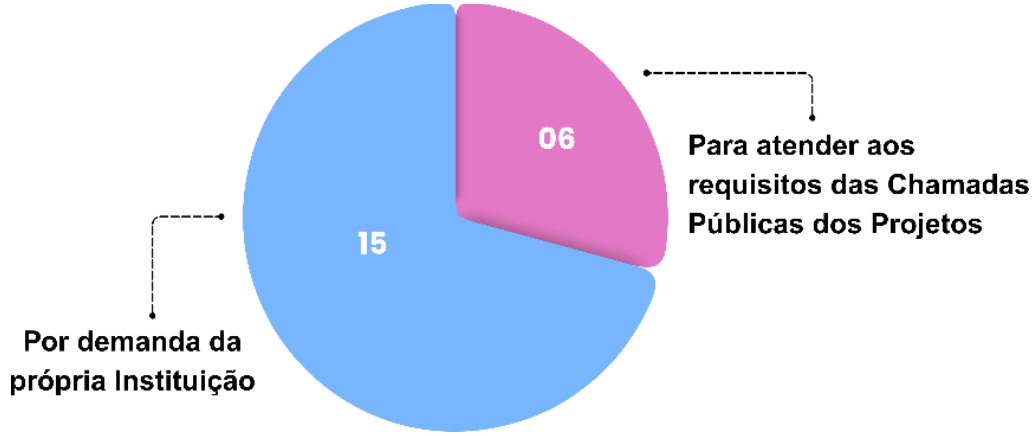
São desafios aos comprometimentos e corresponsabilizações destas/es profissionais, associadamente à outras/os das diversas áreas do conhecimento, para a construção coletiva do conhecimento, por meio de abordagens participativas, cooperativas e integradoras, com a elaboração conjunta de metodologias, recursos ecopedagógicos e formas e processos dialógicos, para a transformação da ATER em um esforço coletivo de novas e variadas formas de assessoramentos sociotécnicos e de extensão agroecológica e socioambiental. Nesta direção, uma das pedagogas destaca que:

> *A inclusão de profissionais das Ciências Humanas inclusive (pedagogos) nas equipes de ATER, e também em outras equipes de áreas diversas, deveria ser obrigatória, pois a atuação desses profissionais contribui para uma visão mais ampla dos conteúdos estudados e aplicados, melhor entendimento das diferentes linguagens e abordagens mais eficientes, contribuindo assim para um melhor entendimento por parte principalmente dos pequenos agricultores, trazendo melhores resultados para estes e facilitando o trabalho dos profissionais das áreas de agronomia, agropecuária, veterinários, zootecnistas, técnicos de ATER e outros* (Pedagoga: Sabiá-laranjeira).

Frente à situação provocativa de que ‘quem critica o que está posto e que propõem mudanças, deve transforma, fazendo mais e melhor’, se possível recorrendo ao discurso crítico de que “menos é mais”. Mas, caindo na realidade objetiva, nem sempre será tão fácil e, nem tão pouco de forma continuadamente assegurada, que venha a ser assim, pois as OSCs não contam com recursos continuados, quando oriundos de projetos, principalmente aqueles conquistados por meio de parcerias com organismos governamentais, para poderem ter sempre em seus quadros institucionais, estas profissionais de pedagogia e de outras formações das humanas.

Quando as 15 pedagogas e as seis demais profissionais de humanas foram questionadas sobre a motivação de sua contratação, responderam com diversificados tipos de motivações. Conforme está ilustrado, em dois agrupamentos de interesses institucionais, como em atendimento aos múltiplos requisitos das diversas Chamadas Públicas, que visam o desenvolvimento de Projetos de ATER, bem como para suprir demandas das respectivas instituições, como se pode constatar na Figura 17:

Figura 41 – Motivação da contratação de pedagogas

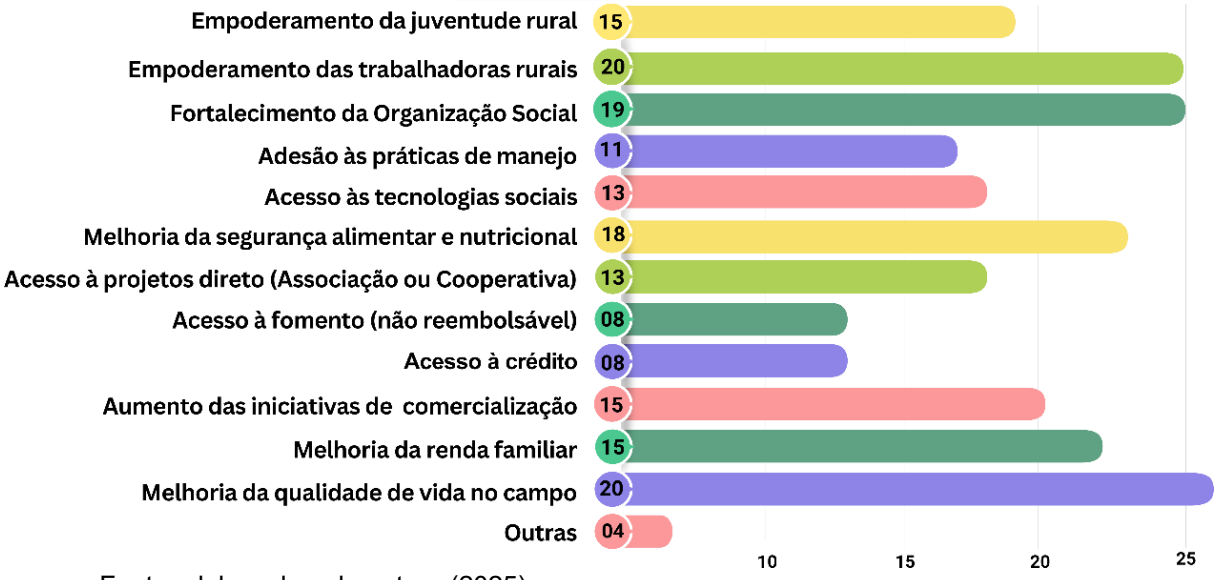


Fonte: elaborada pela autora (2025)

As motivações para as 21 contratações foram de duas naturezas, sendo 15 (71,43%) por demandas da própria instituição, como por, para apoiar a Escola Comunitária Família Agrícola de Ribeira do Pombal; e seis (28,57%) para projetos de Chamadas Públicas, como integrar a equipe técnica do Programa Semiárido. Uma delas foi contratada como Técnica em Agropecuária e depois cursou Pedagogia, passando a atuar com a conjugação dos aprendizados de ambas formações.

Quanto as principais atribuições assumidas pelas 21 profissionais de humanas, com destaque para as 15 pedagogas, podem-se assinalar múltiplas alternativas, verifica-se que os principais resultados alcançados pelos projetos que contam com a participação destas profissionais, geraram a Figura 18, a seguir:

Figura 42 – Resultados obtidos com o trabalho das pedagogas e de outros profissionais de humanas



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Em relação às contribuições profissionais e institucionais, para os avanços decorrentes do desenvolvimento dos referentes projetos, nos quais se destacam as atuações das pedagogas, tem-se como resultados favoráveis para as famílias assessoradas e apoiadas, bem como para as próprias lutas e de suas organizações e movimentos, contando-se como sendo os maiores proeminências: as 20 que colaboraram com o avanço no empoderamento das trabalhadoras rurais e as outras tantas que contribuíram para a melhoria da qualidade de vida no campo; segue-se com as 19 que apoiaram o fortalecimento da organização social; sequenciando-se com as 18 que contribuíram para a melhoria da segurança alimentar e nutricional.

A quantidade de 15 respostas foi destinada à três perguntas distintas: primeiramente, sobre os apoios para o aumento das iniciativas de comercialização; em segundo caso foi para destacar a determinante atuação voltada para a melhoria da renda familiar; e terceiro, foi para destacar a cooperação visando o empoderamento da juventude rural.

Enquanto que houve 13 retornos que se referiram a dois diferentes resultados importantes: no primeiro caso, sobre as contribuições que possibilitaram a ampliação de acessos às tecnologias sociais, para a diversificação produtiva e de processos de beneficiamento da produção; como segundo, referente aos assessoramentos que aumentaram os acessos à projetos diretos (Associação ou Cooperativa), para o fortalecimento produtivo. Enquanto que outros 11 foram relacionados à colaboração

técnica para o aumento das adesões às práticas de manejo, voltadas para a sustentabilidade dos agroecossistemas familiares e coletivos.

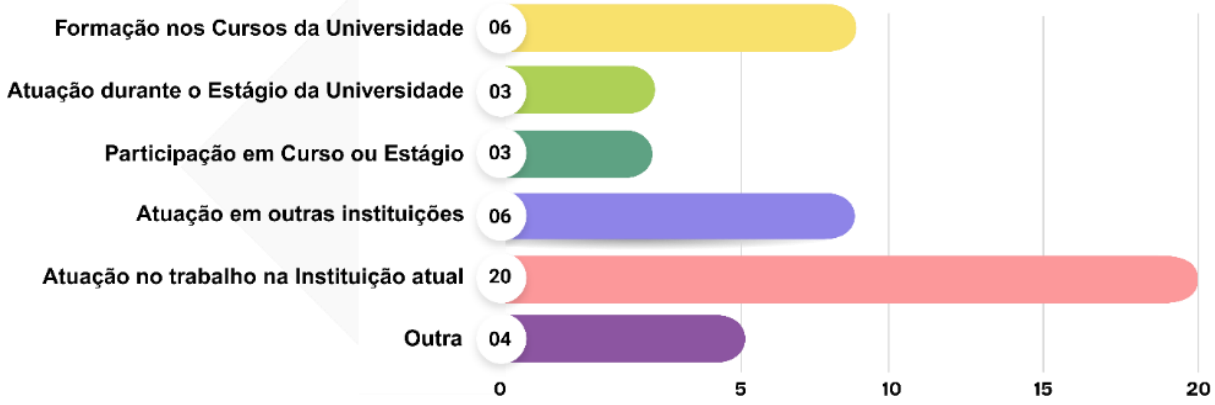
Além do que, oito contribuíram para conquistar mais Acessos aos fomentos (não reembolsável). Com esta mesma quantidade, tiveram-se os apoios para o crescimento do Acesso a crédito.

Houve ainda quatro sobre outras colaborações, que também foram determinantes para se avançarem em melhorias importantes de outros acrescimentos, salientando-se:

a) o crescimento da sensibilização da população a respeito das problemáticas ambientais;
b) a ampliação da articulação entre agricultoras e agricultores familiares;
c) o fortalecimento da interação com as ações territoriais, na defesa da ampliação e diversificação de políticas públicas, nos diversos Territórios de Identidade;
d) o aumento da participação feminina no planejamento e na execução de atividades produtivas, familiares e coletivas;
e) a ampliação da introdução de práticas agroecológicas, em agroecossistemas das famílias e das comunidades.

Quando questionadas sobre a origem de sua experiência com trabalho em ATER, as 21 respostas das entrevistadas possibilitaram criar a Figura 19, a partir da marcação de múltiplas possibilidades, tendo-se as seguintes contribuições:

Figura 43 – Origem da experiência de trabalho das profissionais

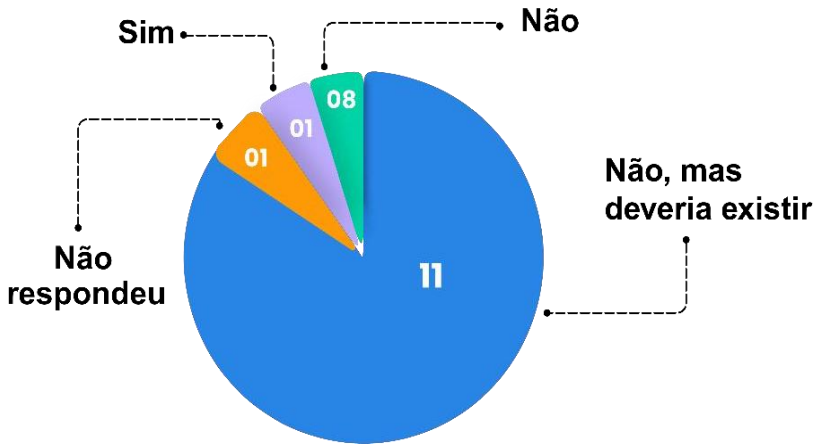


Fonte: elaborado pela autora (2025)

A acumulação de experiências, tanto de formação, quanto profissionais, apresentam os seguintes destaques: com 20 devido às atuações no trabalho nas instituições atuais; sendo que seis obtiveram com as suas formações nos cursos das

universidades; e com esta mesma quantidade foi de avanço por meio de atuações em outras instituições. Enquanto que quatro alcançaram por outras vias; e três por meio das atuações durante os estágios nas universidades; tendo-se com esta mesma quantia decorreu das participações em cursos ou estágios. Importante destacar que 90,00% das entrevistadas sinalizaram não terem cursado qualquer disciplina relacionada com a extensão rural, em seus cursos de pedagogia, conforme apresentado na Figura 20, a seguir:

Figura 44 – Disciplina de extensão rural na formação profissional



Fonte: elaborada pela autora (2025)

É duramente confirmador, mas desinteressantemente realístico, que somente uma profissional (4,76%) cursou uma disciplina referente à extensão rural, enquanto que outras 11 (52,38%) afirmaram, de forma reivindicatória, que deveriam existir disciplinas sobre ATER em suas formações. Ainda oito (38,10%) responderam não, para qualquer disciplina nesta área, em seus cursos. E uma não respondeu (4,76%).

9.3 FAMÍLIAS AGRICULTORAS QUE RECEBEM ATER

Na pesquisa que foi realizada com 30 famílias agricultoras, que puderam responder ao questionário, a maior parte sinalizou que a presença das pedagogas: facilita o trabalho junto com outros técnicos; no entendimento de 28 (93,33%), das famílias; para 23 (76,67%), porque elas escrevem projetos para o campo; enquanto que 19 (63,33%) compreendem que tais profissionais colaboram com outros trabalhos. Não houve resposta sobre a opção de outra coisa. Na Figura 21 estão demonstrados estes resultados, por quantidades de respostas obtidas:

Figura 45 – Percepção das famílias agricultoras sobre o trabalho das profissionais de ciências humanas com foco no de pedagogia

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Pela importância dos testemunhos, decidiu-se dar ênfase a alguns depoimentos de famílias entrevistadas, como no caso da fala do agricultor Azulão, que destaca o quanto acha ser importante as ações da ATER:

> *Uma das melhores coisas é a ATER e a cisterna, porque antes a gente não produzia nada. Agora estamos vendendo coentro. Estou precisando melhorar meus outros plantios principalmente o de batata. A gente que mora na roça precisa desse trabalho. A gente ainda morava na casa dos nossos pais com a chegada da AGENDHA ficamos encorajados e construímos nossa casinha e agora com a cisterna ganhamos nossa independência* (Agricultor: Azulão).

Fica bem destacado o quanto sua família consegue perceber e reconhecer a grande importância e os benefícios decorrentes dos serviços públicos e gratuitos da ATER. Como também, o quanto é benéfico o Programa de cisternas, tanto da primeira (água para o consumo humano), quanto da segunda água, que é voltada para a produção alimentar, no sentido de atender, progressivamente, às necessidades alimentares e nutricionais, além de possibilitar a oportunidade de iniciar e/ou ampliar a comercialização local de alimentos de verdade, limpos, nutritivos, saudáveis e deliciosos, na perspectiva da segurança, autonomia e empoderamento hídrico, bem como alimentar e nutricional. Inclusive sobre poder, também, aumentar e diversificar a produção, com liberdade e autonomia.

No caso da família da agricultora Carcará, que teve acesso a uma cisterna de produção calçadão, com capacidade de captar e armazenar pelo menos 52.000 litros, bem como do fomento para construção de um quintal produtivo, com três canteiros econômicos, e também de um pequeno galinheiro. É importante tomar conhecimento, do quanto a família percebe a necessidade e se dedica a diversificar as atividades produtivas, tanto com o aumento e a melhoria dos cultivos alimentares, associadamente à criação de galinhas de raças locais, em sistema de

semiconfinamento, tudo com base agroecológica. A diversificação produtiva, também, se dá com o cultivo de plantas ornamentais. E a preparação de substrato agroecológico, para que os cultivos sejam melhores e mais continuadamente viabilizados.

> *Tudo aqui já foi um sonho e hoje já é realizado e ter um projeto que incentiva nosso sonho foi uma evolução em 5 anos de minha vida. Se tivesse teria sido muito difícil esse recomeço, depois que a gente retornou pra cá. A orientação do manejo das galinhas é muito importante. Pra complementar nossa renda, nós também plantamos rosa do deserto para vender e aprendemos muito sobre substrato, que vendemos bastante. A pedagoga ajuda a gente a entender as palavras difíceis e os materiais facilitam muito* (Agricultora: Carcará).

Destacam ainda o quanto a profissional de pedagogia facilita os aprendizados. A percepção familiar dos benefícios, se estende sobre o quanto houve de melhoria da qualidade de vida e da ampliação da autonomia familiar. E o quanto a família conseguiu transformar sonhos em realidade.

Em seu depoimento da família da agricultora Maria de barro, mostra que pode-se ter conhecimento da compreensão do quanto tem sido a importância da ATER, tanto do acesso às novas informações, como também, da valia que tem de se trabalhar coletivamente, o quanto faz bem para a vida e traz alegrias, se ajuntar com outras famílias da comunidade, é como se conseguir a libertação da solidão, do somente ficar em casa.

> *Nós da roça precisamos dessas informações que vocês trazem as atividades comunitárias traz muito esclarecimento. Estamos aprendendo a melhorar a alimentação nesta última reunião aprendi sobre suporte forrageiro. Melhorou também nossa socialização. Hoje já vou na casa de outras pessoas porque acontece as atividades coletivas e estou mais alegre. Antes eu não sai de casa pra canto nenhum* (Agricultora: Casaca-de-couro).

Ao seu modo próprio, Casaca-de-couro, ainda relata o que ainda não é uma revolução socialista, mas já é um exercício recorrente de socialização de informações e de conhecimentos, próprios do fazer com e para as outras famílias da comunidade e, até de outras mais. Destacadamente, para a melhoria da alimentação, inclusive a partir do aumento do suporte forrageiro para os criatórios de base agroecológica.

A percepção da presença da atuação e o quanto é importante se ter a profissional de pedagogia na equipe de ATER, é bem destacada pela família da agricultora Golinha. Também, é forte a compreensão do quanto o fomento é determinante para a diversificação da produção. E do que se consegue avançar com

a oportunidade de receber uma cisterna de produção. E de que existem resultados que quase são imediatos, ocorrendo em tempos menores até do que é de curto prazo, como por exemplo: os ciclos de reprodução e produção dos criatórios de aves, que são bem mais curtos do que os dos suínos, caprinos e ovinos, mais ainda os dos bovinos.

> *A pedagoga traz outras oportunidades de conhecimentos junto com a técnica. Toda a vida eu desejei criar, mas eu não tinha um pinto. Com o fomento, agora eu tenho peru pato e galinha. Quando eu queria um ovo eu tinha que ir comprar e hoje eu como e vendo. Também tinha dificuldade com água. Pegava água em uma carroça de burro muito longe e agora com a cisterna, tenho água e também tenho meus cercados de galinha. Vocês facilitam nossos entendimentos até das lêndeas (cochonilha de palma). Ontem deitei uma perua com 15 ovos e dia 13 de agosto já vou ter mais peruas. Vocês me ensinaram a como anotar para acompanhar o nascimento dos bichos. Peru com 30 dias já tem e as galinhas 3 semanas. A caderneta ajuda a gente a registrar mesmo sem saber ler e escrever muito* (Agricultora: Golinha).

Outra evolução destes aprendizados desta família é o que se pode obter rapidamente e de forma muito simples, mesmo com pouco letramento e numeramento, com a adoção da Caderneta Agroecológica, na qual se anota, calcula e se faz a avaliação de quase tudo que se produz, se consome, se doa, se comercializa e se reinveste no agroecossistema familiar.

Obter esclarecimentos e entender com mais facilidade o que às vezes é mais difícil de saber, são reconhecimentos dentre quais são as contribuições possibilitadas pela atuação das pedagogas nas atividades de ATERs. A família da agricultora Lavadeira-mascarada, também, se refere aos outros apoios técnicos que ampliam os conhecimentos, associados à ampliação do acesso à componentes de cidadania camponesa, como a obtenção do Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF) e conseguir a habilitação para receber o Seguro Safra são benefícios decorrentes da extensão rural.

> *É um trabalho muito bom principalmente de conhecimento. Consegui o CAF e o seguro safra tudo através da ATER. Tem até o fomento para melhorar o criatório de porco e também a pocilga. A pedagoga ajuda a esclarecer algumas coisas que para a gente às vezes é mais difícil de entender* (Agricultora: Lavadeira-mascarada).

E ainda mais que, tudo vai se fortalecendo pelos avanços possibilitados pelos fomentos voltados para a diversificação e o fortalecimento produtivos.

No caso do depoimento da família da agricultora Beija-flor-tesoura, é

perceptível a compreensão do quanto a profissional de pedagogia contribui para reafirmar os conhecimentos que têm e de aprender novos saberes.

> *A pedagoga reforça o que a gente sabe e todo dia a gente aprende com a AGENDHA. Eu passei a falar que eu existo. A equipe ajuda a cuidar da gente e dos animais. Já fui até para um Congresso Internacional* (Agricultora: Beija- flor-tesoura).

Além do assessoramento e apoio ao desenvolvimento das atividades com os criatórios, a atuação da equipe de extensionistas contribui para obter novos aprendizados como camponesa, inclusive com a participação de intercâmbios de experiências e de conhecimentos, o que têm lhe ajudado a reconhecer e valorizar sua própria existência.

9.4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA

O Departamento realiza de forma continuada os Cursos Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena; Licenciatura Intercultural em Pedagogia Indígena; Programa Ação Saberes Indígenas, concebidos e amparados pela Pedagogia da Alternância.

Possui ainda três turmas vinculadas ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Equidade, sendo uma turma para formação de professores quilombolas e dois para professores indígenas.

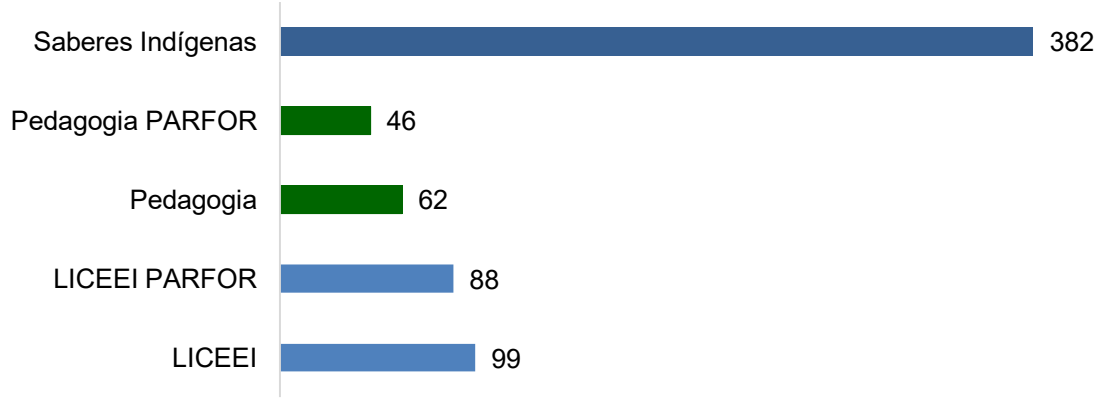
> Para os professores que já atuavam no contexto educacional, sem a formação exigida, esta foi e continua sendo uma oportunidade concreta de realização da aspiração pessoal e profissional tão desejada por todos, mas principalmente a oportunidade de formação profissional no nível superior (Miranda, 2023, p. 27).

Para os professores indígenas, essa tem sido uma oportunidade única, considerando a exigência de que, para lecionar na educação escolar indígena nas aldeias, é imprescindível ser indígena. Essa conquista tem se estendido, também, às comunidades quilombolas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) e o Decreto n.º 6.861 (Brasil, 2009), que regulamenta a educação escolar indígena, os professores devem ser, preferencialmente, membros das próprias comunidades e possuir conhecimento das línguas e culturas locais. Esse enquadramento legal busca respeitar e promover a diversidade cultural e linguística, garantindo uma educação que valorize as especificidades de cada povo.

O conjunto de cursos ofertados pela UNEB – *Campus* Intercultural OPARÁ, acolhe 677 estudantes indígenas e quilombolas.

Outra modalidade de ensino é a Ação Saberes Indígenas[13], em regime de colaboração com o DCT/OPARÁ, para a educação continuada de pedagogas em serviços (professoras das escolas indígenas das aldeias), faz-se necessário este destaque (Figura 22).

Figura 46 – Quantidade de Estudantes no *Campus* Intercultura OPARÁ.



Fonte: *Campus* Intercultural OPARÁ (2025)

A Ação Saberes Indígenas, em 2025 conta com 382 professoras/es, indicadas(os) pelas(os) gestoras(es) escolares das aldeias, dois dias de cada mês de Tempo Universidade combinada com o Tempo Comunidade.

Os estudantes/professores/pesquisadores indígenas são de nove municípios do norte da Bahia: Abaré, Antas, Banzaê, Curaçá, Euclides da Cunha, Glória, Muquém do São Francisco, Paulo Afonso e Rodelas, entre 13 povos Atikum, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kariri Xocó, Kiriri, Pankararé, Truká Tupan, Tumbalalá, Tuxá Aldeia Mãe, Tuxá, Tuxi e Xucuru Kariri; de Pernambuco são três municípios: Itacuruba, Petrolândia e Tacaratu, com os povos Entre Serras, Pankará e Pankararu. Do Estado de Alagoas, inclui o povo Kariri-Xocó.

Os quilombolas são de Abaré, Antas, Banzaê e Jeremoabo (BA), das Comunidades Tradicionais de Baixão de Cima, Baixão dos Negros, Bananeirinha, Brejinho, Casinhas, Curral de Pedra, Jeremoabo (urbana), Maria Preta, Raso Veloso, Sítio Alagoinhas, Tapera, Terra da Lua e Viração.

[13] A Ação Saberes Indígenas foi criada pela Portaria n.º 98, de 06 de dezembro de 2013 (Brasil, 2013), que regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares.

No âmbito nacional, de acordo com o MEC (Brasil, 2024b), das 7.642 as vagas do PARFOR Equidade, 2.412 foram preenchidas pela área de pedagogia e licenciatura intercultural indígena. No PIBID Equidade, das 5.016 bolsas, 1.128 foram destinadas à educação indígena. Essas ações são executadas pela CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e fazem parte do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.

> *O objetivo do PARFOR Equidade e do PIBID Equidade é formar professores em licenciaturas específicas e pedagogos para atendimento das redes públicas e comunitárias que têm educação escolar indígena, quilombola e do campo, educação especial inclusiva e educação bilíngue para surdos. Os cursos são oferecidos pelas instituições de ensino superior federais ou comunitárias* (Brasil, 2024b).

Por demandas das comunidades estão em projeção os cursos de agronomia e agroecologia. Todas as disciplinas dos cursos de Pedagogia do *Campus* Intercultural OPARÁ estão anexadas neste documento. Neste espaço constam as disciplinas e respectivas ementas, selecionadas pelos critérios definidos na metodologia, analisadas sob a ótica que contribuem para que os estudantes e egressos de pedagogia tenham possibilidades de atuar em iniciativas de extensão agroecológica.

As disciplinas e ementas destacadas são colaborativas e confluenciam interdisciplinarmente com os critérios pré-estalecidos: metodologia e didáticas de trabalho, extensão rural; espaços sociopolíticos; inserção territorial; desenvolvimento agroecológico e convivência com o socioambiental rural, para formação das pedagogas como extensionistas.

9.4.1 Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PEDIN) UNEB – DCT/OPARÁ, *campus* XXVI, Jeremoabo-BA, *campus* intercultural OPARÁ

Segundo o ementário do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PEDIN), o referido Projeto é destinado à formação de professores indígenas, com foco em fornecer uma educação teórico-prática robusta que permita aprofundar seus conhecimentos no campo educacional. O objetivo é que esses professores sejam capazes de atuar de maneira decisiva em seus contextos específicos, tornando-os agentes independentes e capazes de promover mudanças significativas em seus etnoterritórios.

O currículo do curso foi elaborado com a colaboração de professores de escolas indígenas e acadêmicos da Universidade, respeitando a história e a diversidade dos povos. Esse projeto educacional visa reafirmar e fortalecer a cultura e as lutas dos povos indígenas, promovendo uma educação que esteja em harmonia com suas necessidades e aspirações.

Salienta-se que todos os projetos do *Campus* Intercultura OPARÁ, aqui referidos, estão em fase de redimensionamento.

Compreende-se que todas as disciplinas são fundamentais para a formação da pedagoga, todavia como contributos fundamentais na articulação e integração da educação agroecológica com a extensão rural, destacam-se as seguintes disciplinas e ementários:

Quadro 9 – Disciplinas e ementas com base nos critérios pré-estabelecidos na metodologia

DISCIPLINAS	EMENTAS
DCT/OPARÁ *CAMPUS* XXVI, JEREMOABO-BA	
Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PIEEI)	
Fundamentos Sociológicos da Educação Escolar Indígena	Estuda a formação da Sociologia e as contribuições de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx para o entendimento da sociedade moderna e pós-moderna. Aborda os conceitos de Comunidade, Sociedade, Povo e Classe Social. Analisa as sociedades indígenas em suas organizações sociais e em seus processos de socialização, sociabilidades, aprendizagens e mudanças sociais.
Fundamentos Históricos da Educação Escolar Indígena	Estudo do transcurso histórico e cultural das sociedades indígenas no atual território brasileiro e estabelece relação com a Matriz disciplinar da ciência da história; Concepções, métodos, fontes, narrativa e abordagens teórico-metodológicas na pesquisa histórica; sujeitos e categorias da história; Conceitos de tempo, cultura, memória e grupo étnico; História indígena e concepções teórico-metodológicas na produção histórica indígena.
Laboratório de Pesquisa e Iniciação à Docência em Educação Escolar Indígena I, II, IIII, IV, V e VI	Estudo do campo da Pedagogia e do campo de atuação do Pedagogo. Articulação entre as bases teóricas que tratam sobre educação, docência a partir do diálogo com as necessidades formativas dos graduandos, na medida que vão conhecendo realidade educacional do território de identidade de Itaparica e região. Reflexão e conhecimento dos diferentes cenários e processos educativos escolares e não escolares. Discussões sobre docência, princípios, condicionantes e importância para a sociedade. Contato com profissionais que atuam na educação básica e observação da prática pedagógica. Realiza Seminário e/ou Position Papers. Ressaltar que este componente ocorre também em todos os semestres e a definição da primeira ementa, é que as outras são semelhantes, complementando-se com os diversos tipos de trabalhos.
Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII	O componente visa favorecer a interação dos docentes do curso de Pedagogia Intercultural de Educação Escolar Indígena com as comunidades indígenas e as Escolas. Têm por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os chamados científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, da transdisciplinaridade e da interculturalidade. Essa perspectiva de educação supõe a aceitação de lógicas distintas, desperta o gosto pela cooperação, pelo trabalho em parceria e pelo dialogismo social. A turma, juntamente com os professor e comunidade, articulará um seminário temático ao final do semestre, a partir de projetos desenvolvidos no decorrer do semestre nos componentes curriculares e Laboratório. Este componente, também, é desenvolvido em todos os semestres, com diferenciações

	de trabalhos e métodos.
Território e Territorialidade Indígena no Nordeste brasileiro	Populações indígenas do Nordeste: descrição, distribuição geográfica, mobilidade, territorialidade, conflitos. Legislação e demarcação de terras indígenas. Terra indígena e território indígena. Povos indígenas e a situação das terras indígenas na Bahia. As populações ribeirinhas do médio São Francisco: distribuição, caracterização, os grandes empreendimentos e problemáticas específicas. Cartografia Social - representação espacial e (re)apropriação territorial. Política de desenvolvimento em áreas indígenas e a ação dos atores sociais envolvidos – projetos ambientais e de turismo; política da biodiversidade e legislação de patenteamento. Prática com ação educativa de intervenção pedagógica frente as leituras e ações possíveis no contexto educacional das Séries iniciais e do Fundamental I, das escolas indígenas voltados para a temática do componente Curricular. Delineamento de projetos de intervenção e ações.
Oficina de Extensão em Meio Ambiente e Sustentabilidade no contexto dos Povos Indígenas	O sistema agroalimentar e suas implicações sobre a cultura alimentar indígena. A soberania alimentar na manutenção da cultura indígena. Agrobiodiversidade como prática educativa. Os saberes indígenas sobre as Plantas Alimentícias não convencionais e frutas nativas existentes na terra indígena. A horta escolar como ferramenta de aprendizagem. Sistemas agroflorestais como ferramenta de aprendizagem.
Movimentos Sociais Indígenas	Apresenta os principais instrumentos de proteção dos direitos humanos Indígenas. Estuda as Organizações Indígenas, a Trajetória do movimento indígena no Brasil, na Bahia e no Nordeste, as Organizações indígenas e a demarcação das terras indígenas, as Organizações indígenas no contexto de “pós-territorialidade. Os Movimentos sociais no Brasil e Organizações Não Governamentais, Movimento de Educação Indígena.
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Escolar Indígena	Noções básicas de sistemas operacionais. Noções básicas de softwares, editor de texto e planilhas eletrônicas. Segurança da informação. Comunicação online, e-mail e navegação. Uso da internet como fonte de pesquisa científica. Tecnologias da informação e comunicação na formação de professores indígenas. A utilização do computador na educação. Multimídias aplicadas à educação: rádio, televisão, vídeo, livros interativos, animação, simulação, filmes e documentários, jogos digitais educativos, tutoriais, recursos colaborativos, *software* educacional e objetos de aprendizagem.
Fundamentos e Metodologias do Letramento e Numeramento Intercultural Indígena	Cotidiano Escolar e Prática Docente no Ensino Fundamental. Fundamentos do processo de ensino-aprendizagem: alfabetização, letramento e numeramento intercultural de Educação Escolar Indígena. Processos de aquisição do sistema de escrita e os processos próprios de aprendizagem do sistema ortográfico. Métodos de alfabetização e diretrizes metodológicas para o processo de alfabetização na Escola Indígena. Docência nas séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano, nas Escolas Indígenas). Perfil do professor Indígena. Saberes Indígenas na Escola.
Estágio III - Educação em Espaços Não Formais	Estudo de caso e elaboração de projetos diversos a serem aplicados em espaços educativos não formais em forma de projetos comunitários, considerando concepções, legislações e estrutura de Estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não escolares. A organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços de ações educativas socioculturais; processos de observação, investigação, conhecimento do cotidiano como percurso formativo de experiência com os diferentes espaços-tempos das vivências docentes.
Gênero e Diversidade	Aborda a promoção da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero. Destaca o respeito à diversidade étnico racial, o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionada ao racismo, ao sexismo e à LGBTIfobia. Fornece elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela/na escola. Propõe instrumentos para analisar e lidar com as atitudes e comportamentos que envolvam as relações étnico-raciais, de gênero

	e diversidade sexual no cotidiano da escola.

Metodologias e Didáticas de Trabalho Espaços sociopolíticos

Extensão Rural; Inserção Territorial; Desenvolvimento Agroecológico; Convivência com o Socioambiental Rural

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PEDIN). UNEB – DCT/OPARÁ, *CAMPUS* XXVI, Jeremoabo-BA (2020) (ANEXO B)

A análise da compilação das disciplinas e ementários do Quadro acima evidencia que a formação ofertada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena (PEDIN/UNEB – *Campus* XXVI) apresenta forte alinhamento com as demandas da extensão rural agroecológica, ao articular fundamentos teóricos, práticas extensionistas, etnoterritorialidade, sustentabilidade e diálogo de saberes. As disciplinas e ementas analisadas revelam uma proposta formativa voltada para a atuação em espaços diversos da etnoeducação, com ênfase na interculturalidade, na interdisciplinaridade, na didática e na cosmovisão dos povos em relação a natureza e ao meio ambiente, elementos que dialogam diretamente com os resultados da pesquisa e confirmam a relevância da pedagogia como campo estratégico na qualificação para a ATER agroecológica e para o empoderamento de suas identidades e pertencimentos.

9.4.2 Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola. UNEB – DCT/OPARÁ, *campus* intercultural OPARÁ

O ementário do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* Intercultural OPARÁ, destaca sua missão de formar professores quilombolas com uma forte base teórica e prática. O objetivo central é capacitar esses professores para aprofundar seus conhecimentos em educação e suas habilitações, bem como desenvolver habilidades para agir de maneira eficaz no contexto em que trabalham. Isso os transforma em agentes autônomos capazes de intervir e promover mudanças alinhadas às necessidades das comunidades quilombolas.

Além disso, o Curso busca promover a inclusão social e valorizar a diversidade cultural, garantindo que as comunidades quilombolas tenham acesso a uma educação de qualidade que respeitem suas tradições e saberes. Essa formação visa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade cultural do Brasil.

O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola é desenhado

para a formação de docentes e é visto como um conjunto de valores que favorecem a criação e o compartilhamento de significados no contexto etnosocial. Isso contribui para a construção da identidade etnocultural dos estudantes, o reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, bem como o respeito ao bem-estar comum e à democracia. Além disso, engloba práticas educativas e orientação para o trabalho, considerando, tanto os ambientes escolares e não escolares, quanto as comunidades quilombolas envolvidas. Para fins desta pesquisa, destacaram-se as seguintes disciplinas e ementas:

Quadro 10 – Disciplinas e ementas com base nos critérios pré-estabelecidos na metodologia

DISCIPLINAS	EMENTAS
DCT/OPARÁ *CAMPUS* XXVI, JEREMOABO-BA	
Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Quilombola (PARFOR EQUIDADE)	
Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas I, II, III, IV, V, VI e VII	Entrelace interdisciplinar entre os componentes do semestre dos quais participarão discentes, docentes dos cursos, lideranças quilombolas, e outros atores dos processos da educação intercultural, estabelecendo, desse modo, uma perspectiva dialógica entre os saberes na universidade e a presença dos saberes das comunidades quilombolas no espaço acadêmico. Apresentação de produtos ou experiências desenvolvidos no Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola.
Laboratório Intercultural de Educação, Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola I, II, III, IV, V e VI	Investigação cientifica das práticas educacionais quilombolas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos específicos da educação escolar quilombola e sua fundamentação legal, pedagógica e os sistemas de ensino e gestão escolar quilombola, bem como dos contextos sociopolíticos, culturais, econômicos, políticos das comunidades quilombolas, de modo a produzir, a partir das pesquisas materiais de referências para utilização nas escolas dos quilombos numa perspectiva comunitária e regional e territorial, com vistas a realização de uma transposição do conhecimento nas áreas de formação pedagógica e formação específica.
Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Escolar Quilombola	Estudo da formação da Sociologia e as contribuições de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx para o entendimento da sociedade moderna e pós-moderna. Abordagem sobre os conceitos de Comunidade, Sociedade, Povo e Classe Social. Análise das sociedades quilombolas em suas organizações sociais e em seus processos de socialização, sociabilidades, aprendizagens e mudanças sociais. Os conceitos e objetos da sociologia e da educação. O fato social. As teorias sociológicas e tendências ideológicas na educação. A educação na sociedade globalizada inserida no modelo neoliberal. A relação dialética entre Escola, Estado e Sociedade. O papel dos intelectuais na educação e o processo de proletarização do magistério. As decisões políticas do estado capitalista e a educação como política social. O Estado e as relações saber x poder. A educação popular na escola pública. O desenvolvimento sustentável como novo paradigma de políticas públicas.
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Escolar Quilombola	Inclusão digital e acesso à TIC nas Comunidades Quilombolas; papel da tecnologia na preservação da cultura e história quilombola; alfabetização digital; tecnologias de informação e comunicação na educação; questões de acesso, equidade e sustentabilidade. Contribuições da WEB.3.0 e da WEB 4.0 no contexto da educação escolar quilombola. Sequências didática com o uso das TIC's. Roteiro Didáticos assessorados pelas TICs. Possibilidades de uso da Realidade Aumentada (AR), Realidade Virtual (VR), Inteligência Artificial (IA) em sala de aula.
Agroecologia e	Introdução a agroecologia. Conceitos de ecossistemas naturais e

Saberes Quilombolas	agroecossistemas. Funcionamento dos agroecossistemas. Fatores bióticos e abióticos nos agroecossitemas. Interações ecológicas intra e interespecíficas. Recursos genéticos em agroecossistemas. Diversidade e estabilidade do agroecossistema. Princípios de ecologia populacional e demográfica de plantas. Nichos ecológicos. Diversidade e sustentabilidade dos sistemas agroecológicos no contexto das comunidades quilombolas.
Direito, Território e Territorialidade Quilombola no Nordeste Brasileiro	Abordar a ocupação das comunidades quilombolas e o espaço geográfico; debates históricos, culturais, sociais e políticos acerca da emergência de territórios tradicionais Quilombolas no Nordeste do Brasil; titulação de terras quilombolas: desafios legais, demarcação e conflitos contemporâneos; identidade cultural quilombola; políticas públicas voltadas para a promoção de direitos territoriais e impactos sobre os territórios Quilombolas.
Meio ambiente, Economia e Sustentabilidade no Contexto dos Povos Quilombolas	Etnoecologia; sustentabilidade, agroecologia e bem-viver; Difusão da consciência ecológica como relação à degradação socioambiental; O Meio Ambiente: definição, classificação, desafios; Conceitos de ecologia aplicados às populações humanas (nicho ecológico, comunidade, resiliência, territorialidade, capacidade de suporte). Classificação das sociedades: caça-coleta, horticultura, pastoril e agrária. Ecologia cultural. Sócio biologia. Interfaces entre ecologia e ciências humanas. Avanços e Retrocessos do Direito Ambiental; Direitos socioambientais, Direitos Humanos; Terra, Pessoa e Corpo/ povos quilombolas e tradicionais; Terra e Soberania Alimentar; Saúde e Meio Ambiente; Racismo Ambiental. Sócio biodiversidade, agrobiodiversidade, ecossistemas dos povos quilombolas. Prática com ação educativa de intervenção pedagógica frente as leituras e ações possíveis no contexto educacional das séries iniciais do Fundamental I das escolas quilombolas voltados para a temática do componente Curricular. Delineamento de projetos de intervenção e ações.
Metodologia da Pesquisa em Educação Quilombola	Estuda as questões teórico-metodológicas interculturais no processo de produção do conhecimento em contexto quilombola, com temáticas relacionadas à educação e cultura quilombola, desenvolvendo fundamentos filosóficos e metodológicos nas diferentes fases da pesquisa. A pesquisa científica aplicada ao contexto da pesquisa nas comunidades quilombolas: Etnografia, Oralidades etc. Elaboração do Projeto de Pesquisa ou Projeto de Elaboração de Material Didático.
Estágio III Espaços Não Formais	Concepções, legislações e estrutura de Estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não escolares. A organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços de ações educativas socioculturais; processos de observação, investigação, conhecimento do cotidiano como percurso formativo de experiência com os diferentes espaços-tempos das vivências docentes. Desenvolve estudos de casos e estudos diagnósticos com vistas à elaboração de projetos diversos para serem aplicados em espaços educativos variado informais e/ou não formais, bem como minicursos e oficinas pedagógicas direcionadas aos programas de ensino, tanto para instituições, como para projetos comunitários no contexto quilombola.
Gênero e Diversidade	Aborda a promoção da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero. Destaca o respeito à diversidade étnico racial, o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionada ao racismo, ao sexismo e à LGBTIfobia. Fornece elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela/na escola. Propõe instrumentos para analisar e lidar com as atitudes e comportamentos que envolvam as relações étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual no cotidiano da escola.

Metodologias e Didáticas de Trabalho Espaços sociopolíticos

Extensão Rural; Inserção Territorial; Desenvolvimento Agroecológico; Convivência com o Socioambiental Rural

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola. UNEB – DCT/OPARÁ, *Campus* XXVI, Jeremoabo-BA (2025) (ANEXO C)

Com base na leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola (UNEB – *Campus* XXVI) e em diálogo com os achados da pesquisa, observa-se que a formação das pedagogas quilombolas apresenta elevada coerência com as exigências da atuação em contextos não escolares e etnoculturais, especialmente, para a extensão rural agroecológica. Evidencia uma concepção ampliada de pedagogia, ancorada na interculturalidade, na etnoterritorialidade e no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, o que favorece práticas educativas comprometidas com a realidade socioterritorial das comunidades quilombolas. Disciplinas voltadas às práticas extensionistas, à agroecologia, ao direito territorial, à sustentabilidade, ao gênero e à diversidade revelam uma formação crítica e emancipatória, alinhada às demandas contemporâneas da ATER agroecológica e ao fortalecimento da organização social no campo, da soberania alimentar e nutricional e do bem viver. Nesse sentido, a seleção das disciplinas e seus ementários, confirmam que esta formação transcende a docência escolar, qualificando-as para atuar como mediadoras de processos educativos, políticos e socioambientais fundamentais ao desenvolvimento rural sustentável em territórios quilombolas.

9.4.3 Departamento de Educação (DEDC). *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA

Iniciado em 2000, o Departamento assumiu a gestão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com ênfase nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Este curso integra o Programa de Graduação Intensiva Rede UNEB 2000, direcionado aos professores atuantes nas séries de 1ª a 4ª do ensino fundamental em redes públicas parceiras. O objetivo do Programa é qualificar os docentes em exercício, fortalecendo a educação nas escolas municipais.

A evolução a partir das Ciências Humanas e Sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano e social em diversas regiões. O curso de pedagogia do Departamento de Educação do *Campus* VIII, em Paulo Afonso, tem uma longa tradição de apoio às lutas por uma educação de qualidade, essencial para a formação de professores, gestores, estudantes e pesquisadores.

Este curso alinha sua abordagem acadêmica com as realidades socioambientais, culturais, econômicas, espaciais e institucionais do Território de Identidade Itaparica-BA, onde está localizado. Esse território, situado na região do Submédio São Francisco, é composto por seis municípios do norte da Bahia: Abaré,

Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso e Rodelas.

O *Campus* VIII recebe, não só estudantes e professores provenientes da região baiana, mas também de estados vizinhos. Terra de encontros e fronteiras, o curso de Pedagogia, também, responde à uma grande parcela de pessoas dos municípios de Petrolândia, Tacaratu, Jatobá, Floresta e Itacuruba no Estado de Pernambuco; no Estado de Alagoas atende aos estudantes provenientes de Delmiro Gouveia, Piranhas e Olhos D´água do Casado; de Sergipe recebe estudantes de Canindé do São Francisco.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do DEDC, *Campus* VIII (Bahia, 2020), a instituição de ensino acolhe estudantes e professores, não apenas da Bahia, mas também de estados vizinhos, pela fronteira com Alagoas, Pernambuco e Sergipe. Deste modo, o curso de Pedagogia atende uma grande quantidade de pessoas dos municípios pernambucanos de Petrolândia, Tacaratu, Jatobá, Floresta e Itacuruba; alagoanos de Delmiro Gouveia, Piranhas e Olhos D'Água do Casado e sergipanos de Canindé do São Francisco.

Essa interação transforma e é transformada pelas relações sociais e históricas do local.

Ao analisar as Disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA, é possível observar uma atenção à formação para as atividades no campo.

As Ciências Humanas e Sociais são essenciais para o desenvolvimento social e humano nas regiões. O curso de pedagogia do Departamento de Educação *Campus* VIII, Paulo Afonso tem historicamente se alinhado às lutas pela garantia de uma educação de qualidade, formando professores, gestores, estudantes e pesquisadores, contextualizando sua abordagem acadêmica às realidades socioambientais, culturais, econômicas, espaciais e institucionais da região de Itaparica, local onde está inserido e que influencia e é influenciado pelas interações históricas, vivenciais e estruturais.

Com base na ideia de que as transformações nos paradigmas relacionados à produção e reformulação do conhecimento exigem uma compreensão total do ser humano e do mundo, o referido Curso foi criado para contribuir significativamente com a formação humana e oferecer qualificação profissional de excelência técnica e política para pedagogos, buscando integrar teoria e prática de forma sólida, com uma

orientação ética firme, um alicerce epistemológico sustentável, uma postura reflexiva com a capacidade de didática do conhecimento. Assim, é relevante enfatizar que este Projeto, fundamentado na docência, entende a Educação como um conjunto de processos formativos do ser humano em suas diversas dimensões (social, antropológica, cultural, política, ética, cognitiva, filosófica...), que:

> [...] se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura" (Brasil, 2015b).

O curso, também, prepara as(os) futuras(os) pedagogas(os) para atuarem em vagas não escolares, confirmando que a educação vai além das salas de aula tradicionais. Esses espaços incluem ambientes como Organizações da Sociedade Civil, empresas, hospitais, museus e outros locais, onde processos educativos e formativos são essenciais.

A formação do pedagogo para esses contextos envolve o desenvolvimento de habilidades para criar, implementar e avaliar práticas educativas que atendam às necessidades específicas de diferentes públicos e contextos, sempre com uma abordagem interdisciplinar e ética. Essa preparação visa capacitar as(os) pedagogas(os) a contribuir significativamente para o desenvolvimento humano, social, político, ambiental e agroecológico, em diversas esferas, promovendo a aprendizagem e o crescimento pessoal e coletivo em ambientes diversos. A seguir, as disciplinas são listadas e seu escopo central apresentado:

Quadro 11 – Disciplinas e ementas do projeto pedagógico do curso de pedagogia do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA

DISCIPLINAS	EMENTAS
Campus VIII – Paulo Afonso-BA	
Curso de Pedagogia	
Núcleo de Iniciação à Docência I	Estudo do campo da Pedagogia e do campo de atuação do Pedagogo. Articulação entre as bases teóricas que tratam sobre educação, docência, a partir do diálogo com as necessidades formativas dos graduandos, na medida que vão conhecendo realidade educacional do território de identidade de Itaparica e região. Reflexão e conhecimento dos diferentes cenários e processos educativos escolares e não escolares. Discussões sobre docência, princípios, condicionantes e importância para a sociedade. Contato com profissionais que atuam na educação básica e observação da prática pedagógica. Realiza Seminário e/ou *Position Paper*. Realização do Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa.
Núcleo de Iniciação à Docência II	Estuda a prática docente em contextos de educação escolar e não escolar e suas relações. Reflete sobre as diferenças, interlocuções e intersecções das práticas educativas em espaços escolares e não escolares. Condicionantes das práticas docentes nas instituições educativas, papel dos educadores e importância da

	docência como ato político. Reflete sobre cotidiano das instituições e a importância da construção de alternativas pedagógicas. Produz Cartas Pedagógicas e/ou manifestos. Realização do Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa.
Didática	Estudar: Pressupostos históricos da Didática no Brasil, seu objeto de estudo e campo de aplicação. A prática pedagógica e sua inter-relação com os aspectos sócio-políticos e técnicos-pedagógicos. Abordagens de ensino-aprendizagem/Tendências Pedagógicas. O planejamento de ensino em diversas abordagens, considerando os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Elaboração de Projetos Didáticos.
Educação do Campo	Contexto histórico da estrutura fundiária, movimentos sociais no campo e formação do campesinato no Brasil. História, princípios e concepções teórico- metodológicos da educação e da escola do campo. O rural e o campo: aspectos das identidades e das territorialidades agregadoras que caracterizam a cultura local. Políticas Públicas na Educação do Campo; discutindo nucleação e multisseriação.
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	A inserção da África no mundo atlântico, os reflexos desta inserção para as formações sócias africanas: a "invenção da África", do Negro. Contexto histórico e as relações étnico raciais no Brasil. Povos Indígenas no Brasil e no Sertão nordestino. Território, territorialidade e Identidades. A colonização europeia e suas interfaces na configuração das etnias brasileiras. Repensando as identidades étnico raciais no contexto escolar, apontando aspectos dos preconceitos e das discriminações do negro e do índio vivenciadas no ambiente escolar. Educação antirracista e desconstrução dos estereótipos que inferiorizam as etnias. Realiza vivências extensionistas articulando vivências acadêmicas e comunitárias.
Educação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Estuda os diferentes enfoques teóricos, metodológicos e práticos sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) na educação, tendo como princípio o conhecimento, uso e a mediação pedagógica com os diferentes dispositivos sociotécnicos, ambiências e plataformas de interação e comunicação nas experiências das aprendizagens escolares e em outros cenários possíveis, no contexto das culturas digitais. Estuda os principais fenômenos surgidos com a cibercultura no cotidiano das relações sociais, políticas, econômicas e educacionais. Estudo sobre as principais políticas públicas de inserção das TDICs na educação e as modalidades de ensino possíveis com a utilização desses dispositivos, a saber: ensino online, EAD, ensino remoto, ensino híbrido.
Educação, Diversidades e Direitos Humanos	Os conceitos de diversidade cultural, direitos humanos e sua relação com processos educativos democráticos e significativos. Diversidade, pluralidade de identidades e expressões culturais de povos e sociedades. A importância da diversidade cultural para a plena realização dos direitos humanos. A construção de uma cultura dos direitos humanos. Temas contemporâneos em educação, diversidade e direitos humanos. Realiza vivências extensionistas articulando vivências acadêmicas e comunitárias.
Andragogia	Aspectos socioconceituais da Andragogia. Aprendizagem do adulto. Situações de aprendizagem numa abordagem Andragógica. Gestão do tempo e espaços de aprendizagens do adulto. Articula experiências extensionistas.
Pesquisa e Estágio em Espaços Não Escolares	Concepções, legislações e estrutura de Estágio. Estudo das diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não escolares. A organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços de ações educativas socioculturais; processos de observação, investigação, conhecimento do cotidiano como percurso formativo de experiência com os diferentes espaços-tempos das vivências docentes.
Oficina de Extensão em Educação Socioambiental e Ecopedagogia	Concepções sociais, históricas e contemporâneas sobre as relações pessoas-natureza. Infância e natureza em uma perspectiva socioambiental. Movimentos socioambientalistas. Pedagogias socioambientais no século XXI: pedagogia da Terra ou ecopedagogia, agroecologia, permacultura, etnopedagogia e o ecofeminismo. Legislação e políticas públicas para Educação Ambiental: DCN,

	BNCC, PNEA e ProNEA. Tratados internacionais sobre Educação Ambiental. Carta da Terra. Matizes da Educação Ambiental. Tópicos contemporâneos da Educação Socioambiental: ecologia humana e gestão socioambiental, ecologia política, matrizes energéticas e conflitos socioambientais no semiárido brasileiro, segurança alimentar, nutricional, hídrica e energética no semiárido. Racismo ambiental. Justiça ambiental. Saberes dos povos e comunidades tradicionais e a conservação da natureza.

Metodologias e Didáticas de Trabalho Espaços sociopolíticos

Extensão Rural; Inserção Territorial; Desenvolvimento Agroecológico; Convivência com o Socioambiental Rural

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA (ANEXO D)

Com base na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* VIII, Paulo Afonso-BA e em diálogo com os resultados da pesquisa, observa-se que a formação das pedagogas apresenta forte convergência com as demandas da atuação em espaços não escolares e na extensão rural agroecológica. As ementas evidenciam uma concepção ampliada de pedagogia, que integra educação do campo, educação socioambiental, ecopedagogia, agroecologia, direitos humanos e práticas extensionistas, reforçando o caráter interdisciplinar, ético e político da docência. Componentes como Educação do Campo, Oficina de Extensão em Educação Socioambiental e Ecopedagogia, bem como Pesquisa e Estágio em Espaços Não Escolares indicam uma formação voltada para a mediação de processos educativos em territórios diversos, alinhada ao desenvolvimento humano, social, ambiental e agroecológico. Dessa forma, o estudo das pedagogas confirma que o curso as prepara para atuar para além do espaço escolar, qualificando-as como agentes estratégicas na promoção da sustentabilidade, da justiça socioambiental e do fortalecimento das comunidades do semiárido.

Reafirmando-se que todas disciplinas destes três cursos contribuem para a formação de profissionais de pedagogia, sendo importantes em vários âmbitos de atuação. Todavia, as que foram selecionadas são fundamentais para a preparação de extensionistas, que precisarão ainda acumular experiências eminentemente práticas de convivências com as populações, dentre aquelas com que vão poder estabelecer relações profissionalmente, na perspectiva desta pesquisa.

Porém, ainda é necessário, durante o redimensionamento dos cursos, incluir uma disciplina de extensão rural agroecológica, possibilitando atividades de campo, que são estratégicas, inclusive para a contratação desses profissionais.

É essencial que as universidades entendam que, quando um estudante realiza estágio em espaços não escolares, especialmente em extensão rural, ele (estudante) precisa ser liberado das aulas nos dois turnos diurnos. Isso ocorre porque o técnico

que acompanha passa o dia no meio rural, muitas vezes a até 60 km de distância da sede, realizando atividades individuais por família ou coletivas, impossibilitando o retorno do cursista ou estagiário em meio turno. Com a colaboração de Arroyo (2014), é preciso corrigir o déficit de experiências e de significados na dimensão das aprendizagens. E ainda para que se conheça o contexto sociocultural, em concordância com Santiago e Akkari (2014, p. 391) é preciso “empoderar os estudantes intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente para o uso de suas referências culturais pertinentes”. Sociopoliticamente é imprescindível!

Por outro lado, é preciso refletir a perspectiva educacional da Universidade como um todo, pois requer, também, a contratação de professores que tenham experiências com extensão rural, numa dimensão mais abrangente, que não seja apenas das ciências agrárias, pois como constam nesta pesquisa, profissionais de humanas sociais, até são fundadores de OSC de ATER e coordenam equipes de campo.

Não se trata de disputa de espaço ou ciências, mas de inclusão quando da pertinência de campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares das instituições de ensino, pesquisa e extensão, de forma que a teoria tenha a vivência das potencialidades e adversidades sociais e acadêmicas.

Francesc Pedrò, diretor do Instituto Internacional de Educação Superior da Unesco para América Latina e Caribe (IESALC), durante a reunião de cúpula promovida anualmente pela *Times Higher Education* (THE), ocorrida em 2025, na Universidade Federal de Minas Gerais, incluiu a mesa “Universidades como centros confiáveis do conhecimento”. O diretor propõe que as universidades enxerguem, além de seus muros.

> O termo repositório precisa ser substituído por fonte, pois as universidades não têm a responsabilidade apenas de fazer a curadoria do conhecimento, mas também de disseminá-lo. “Não estou falando de publicações científicas, mas de produzir mensagens para que a comunidade onde a instituição está inserida saiba o que ela produz e como atua. Isso seria uma mudança disruptiva" (Pedrò, 2025, *[S. p.]*).

É cônscio, que os cursos do UNEB, *Campus* Intercultural OPARÁ, já mantêm o sistema da pedagogia da alternância, possibilitando essas interações entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, igualmente as Escolas Famílias Agrícolas e outras de Educação do Campo, todavia muitas ainda não possuem esta expansão, requerendo uma ação “disruptiva” da convencionalidade.

10 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O Governo do Estado da Bahia, através da BAHIATER e da CAR, já considera a importância dos profissionais de pedagogia nas equipes de ATERs, tanto que em seus editais, já inclui profissionais das ciências humanas e sociais. Fica a depender de cada Organização da Sociedade Civil contratar de forma equitativa ou não. No caso da AGENDHA são quatro pedagogas(os), sendo duas com mestrado em ecologia humana e gestão socioambiental, um que, também, é sociólogo e outra jornalista; assim como, duas assistentes sociais.

Das Organizações da Sociedade Civil, 17 contam com profissionais de pedagogia nas equipes, seja atuando diretamente na ATER ou em outras funções estratégicas que, também, contribuem para que a extensão rural seja realizada.

Importante ressaltar a compreensão das OSCs quanto à importância dos profissionais de pedagogia, tanto que os contrataram para atender aos requisitos das chamadas públicas dos projetos, ou por demanda própria da Instituição. Um dos dirigentes sinalizou que: um pedagogo é essencial nas instituições de ATER, por ser um facilitado do processo de ensino-aprendizagem, por sua capacidade de adaptar e construir metodologias apropriadas à cada realidade. (Dirigente: Arara-azul-de-lear).

Em relação à contribuição do profissional de pedagogia na extensão rural, um outro dirigente destacou que:

> *São profissionais que podem contribuir com a extensão rural, desde planejamento, elaboração de projetos, processos formativos com a equipe, nas comunidades entre outros, por serem capaz de ampliarem/aprofundar o olhar sobre as dimensões que a ATER abrange* (Dirigente: Garibalde).

As reflexões feitas pelos entrevistados envolveram outros aspectos, como ressalta este outro dirigente entrevistado:

> *Entendo os serviços de ATER como uma ferramenta de inclusão produtiva e social, que promove sustentabilidade em suas diversas frentes: formação, produção, organização, sendo assim, se faz necessário ter uma equipe interdisciplinar que inclua a maior diversidade possível de profissionais das diversas áreas de conhecimento, especialmente, as áreas pedagógicas e organizativas, por serem importantes na garantia de orientação de produção coletiva de conhecimentos e, fortalecimento organizacional das agricultoras e agricultores* (Dirigente: Sabiá-do-campo).

Neste outro trecho das entrevistas, é possível identificar a importância dada ao processo de formação continuada e integrada.

> *Considerando que a educação é a base para a formação dos sujeitos*

> *e para transição agroecológica e convivência com o Semiárido, a presença de um/a profissional de pedagogia na equipe é de fundamental importância para o fazer pedagógico das atividades/ações, sobretudo na mediação do conhecimento, na organização de conteúdos contextualizados com a realidade dos sujeitos e, e no tecer de metodologias apropriadas à realidade* (Dirigente: Gavião-pernilongo).

Esta é uma reafirmação da importância de profissionais de pedagogia compondo as equipes multidisciplinares de ATER.

A abordagem pedagógica parte da observação, análise e estimulação ao envolvimento das pessoas e suas famílias antes das ações voltadas para o fortalecimento dos agroecossistemas, sob a perspectiva não produtivista, mas perenemente sustentável, como iniciativa central da ATER.

> *Devido a ATER ser um serviço de educação não formal é necessário ter uma visão além da técnica, mas com as formas de abordagens, metodologias, ferramentas, registro, sistematização entre outras... O pedagogo consegue ver as pessoas antes da produção, isso ajuda a equipe que vem de escolas técnicas tradicionais, na visão apenas da produção. A produção de material didático sempre foi um foco da equipe pedagógica do IRPAA, no que resultou em uma diversidade de cartilhas, livros e materiais para trabalhar com os agricultores no campo, mas também para dar visibilidade a proposta de convivência com o Semiárido. A integração da pedagogia com o técnico equilibra e amplia as visões sobre a ATER que precisamos desenvolver* (Dirigente: Tico-tico-do-campo).

Quando questionados sobre, de que forma você considera que esta pesquisa pode contribuir com a visibilidade do profissional de pedagogia nas equipes de ATER? As respostas mais relevantes sinalizaram que:

> *Considerando a importância do/a profissional de pedagogia conforme já descrito anteriormente, a pesquisa contribuirá para elucidar o potencial e indispensável papel desenvolvido por estes/as profissionais, para o alcance de resultados mais concretos nos projetos de ATER* (Dirigente: Corrupião).

Alguns dos entrevistados solicitaram que os resultados da pesquisa pudessem ser apresentados numa formação ou seminário, diante a importância do tema. A seguir, ver-se um dos trechos de entrevista com tal solicitação:

> *Acredito que seria importante apresentar o resultado da pesquisa num seminário ou encontro sobre ATER promovido pelo FBAF ou pela própria Bahiater. Outra sugestão seria mobilizar um momento, nem que saiba virtual, para apresentar a pesquisa e promover um debate acerca da temática com as organizações de ATER e universidades* (Dirigente: Fogo-apagou).

Para muitos dos entrevistados, a pesquisa pode fornecer uma base sólida de

evidências e exemplos práticos, pode mostrar como esses profissionais são essenciais para o sucesso das iniciativas de ATER, promovendo assim maior visibilidade e valorização desses profissionais no contexto do desenvolvimento rural. Eles, ainda, sinalizaram se tratar de uma pesquisa importante para validar na prática que o profissional de pedagogia não se reduz a condução do ensino nas 4 paredes de uma sala de aula, e que, de fato, sua presença nas equipes potencializará as ações desenvolvidas junto as famílias do campo e da cidade. Bem como, contribuirá no processo formativo das equipes técnicas que estão no dia a dia das famílias.

São diversas atividades realizada pelas pedagogas, que vai da elaboração de projetos, planejamento, contribuições metodológicas aos serviços de ATER, participação em atividades de campo até a avaliação e elaboração de relatórios.

Para as 30 famílias agricultoras, a(o) pedagoga(a) é muito importante no trabalho da extensão rural por desenvolver trabalhos que, tanto chegam às comunidades, como elaboração de projetos e produção de materiais didáticos, quanto na participação das atividades de campo como visitas individuais, reuniões coletivas por núcleo, seminários, congressos e etc. Num dos trechos de entrevista, uma das agricultoras registra que:

> *O ATER representou uma grande mudança para nossa comunidade. Trouxe esperança, conhecimento e vontade de continuar produzindo mesmo com as dificuldades. Foi um incentivo real para a agricultura familiar. Hoje nos sentimos mais valorizados e confiantes para seguir em frente com nossa produção* (Agricultora: Irerê).

Os três cursos universitários pesquisados, consideram importante que a egressa de pedagogia esteja preparada para atuar em espaços não escolares, incluindo disciplinas que contribuem para a atuação na extensão rural.

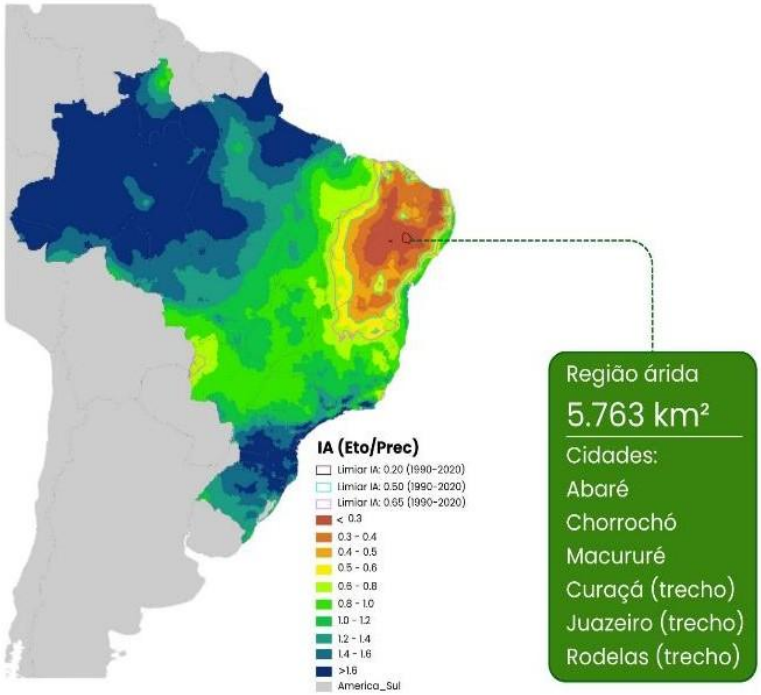
Os dados reforçam a ideia de que profissionais formados em pedagogia possuem capacidade de atuar em diversas áreas, especialmente, na extensão rural. As universidades devem reforçar as já existentes e ampliar com outras disciplinas para que os formandos possam atuar além do ambiente escolar. Além disso, é necessário que os órgãos governamentais e o mercado de trabalho criem oportunidades para esses profissionais, enquanto as Organizações da Sociedade Civil devem buscar mais recursos para contratá-los e mantê-los em suas equipes.

As egressas, também, devem buscar atualizações e especializações para aprofundar seus conhecimentos, focando, principalmente, nas habilidades essenciais para as famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais camponesas, com

ênfase na agroecologia e suas ramificações e relações socioambientais, em contraposição ao agronegócio que contribui expressivamente para a crise climática, através dos desmatamentos e queimadas, das monoculturas, adubações químicas dependentes de petróleo, ionizações, uso intensivo de agrotóxicos, cultivo de transgênicos que contaminam a natureza e afetam a sociobiodiversidade, utilização abusiva das águas, hidronegócios, concentração de terras, bens naturais, riquezas e acumulação de capitais. É importante que as instituições de pesquisa ofertem um variado conjunto de opções formativas que envolvam, desde o conjunto das pós-graduações (especialização, mestrado e doutorado) às extensões e pesquisas.

Tratando-se das interrelações que perpassam todo trabalho, principalmente, quanto aos múltiplos ambientes da pesquisa, dista frisar que, parte do Território Itaparica-BA passou a integrar a região árida, pois, estudo científico do CEMADEN e INPE, por via da Nota Técnica *Elaboração dos Mapas de índice de Aridez e Precipitação Total Acumulada para o Brasil* (Brasil, 2023c), na qual identificaram pela primeira vez região árida no Brasil, justamente em alguns municípios de atuação da AGENDHA e, respectivamente do estudo (Figura 23):

Figura 47 – Zona árida no Estado da Bahia (CEMADEN e INPE – Brasil, 2023c)



Fonte: adaptada pela autora, a partir do CEMADEM e INPE (2023c), para destacar os municípios da zona árida do norte da Bahia (2025)

Não é redundante colocar que a aridez nos municípios de Abaré, Chorrochó, Macururé e os trechos de Curaçá, Juazeiro e Rodelas, no norte da Bahia, é resultante

das adversidades edafoclimáticas.

Dista registrar que na esfera agonística das questões edafoclimáticas no Brasil, especialmente no nordeste, o governo federal retomou o funcionamento da Comissão Nacional de Combate à Desertificação (CNCD), que é um órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo, presidido pela Ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima, composta por 44 representantes de setores da sociedade civil (da qual a pesquisadora foi eleita em 2025, como membro titular)[14] e dos governos Federal, estaduais e municipais e do setor produtivo relacionados com o tema.

Os resultados evidenciam tendências significativas que merecem uma análise aprofundada para compreender as implicações e as relações subjacentes.

Quanto ao objetivo de reflexão sobre se as pedagogas(os), sentem-se preparados para o trabalho de extensão rural agroecológica, especialmente, frente a tantas adversidades, de acordo com as respostas dos instrumentos de pesquisa aplicados, mesmo que não se sintam plenamente estruturadas para ingressar numa OSC de ATER. A predisposição de nela trabalhar já demonstra o interesse pela causa e sua formação mais extensionista se dá na construção e desenvolvimento das atividades (planejamento, visitas de campo, oficinas, seminários, reuniões de avaliação, produção de relatórios e materiais didáticos e etecetera), o que não é excepcionalmente diferente de outras profissões e instituições. Segundo um dos entrevistados:

> *Informar, dar a conhecer de maneira mais apropriada, com profundidade, e ajudar na compreensão de que um pedagogo é muito mais que alguém que ministra aulas e transmite conhecimento. O pedagogo pode dar um enfoque multidimensional e integrado ao desenvolvimento rural, considerando não apenas aspectos econômicos, mas também sociais, culturais e ambientais. Ainda contribui para promover a inclusão de grupos marginalizados, como mulheres, jovens, povos indígenas e outras minorias, assegurando que os programas de ATER sejam equânimes e justos* (Pedagoga: Chorozinho-da- caatinga).

Todavia, esse resultado deve sugerir às Universidades, uma adequação aos seus projetos de cursos de pedagogia, de modo a possibilitar que a egressa esteja preparada para outras oportunidades (mercado de trabalho) para além das escolas, incluindo a extensão rural agroecológica. Essa sugestão tem consonância com Cambi

[14] Nesta CNCCD, a pesquisadora, também, integra a Câmara Técnica para a continuidade ao processo de implementação do Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca - PAN Brasil, respeitando os compromissos assumidos com a Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação.

(1999, p.13), quando afirma que é preciso “aprender a relativizar as ideias e as propostas educativas e a percebê-las no tempo é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias”. As ensinagens sobre agricultura agroecológica antes e na contemporaneidade são maiores do que ensinar técnicas agrícolas (Caporal, 2009).

A inclusão de uma disciplina de extensão rural agroecológica nos cursos de pedagogia atende a uma demanda da contemporaneidade, que possibilita, inclusive por lei, sua atuação em diversos campos de trabalho. Nesse sentido, esse pleito é por entender, que a universidade deve colaborar ainda mais com a vida no campo, não apenas com fins de pesquisa para elevar alguém a um *status* acadêmico, mas como compromisso de extensão e devolutiva socioambiental. E claro, recursos financeiros dos Órgãos Federais e Estaduais para isto são indispensáveis.

Essas possibilidades, também, fortalecerão os diálogos e interações com as OSCs que fazem ATER.

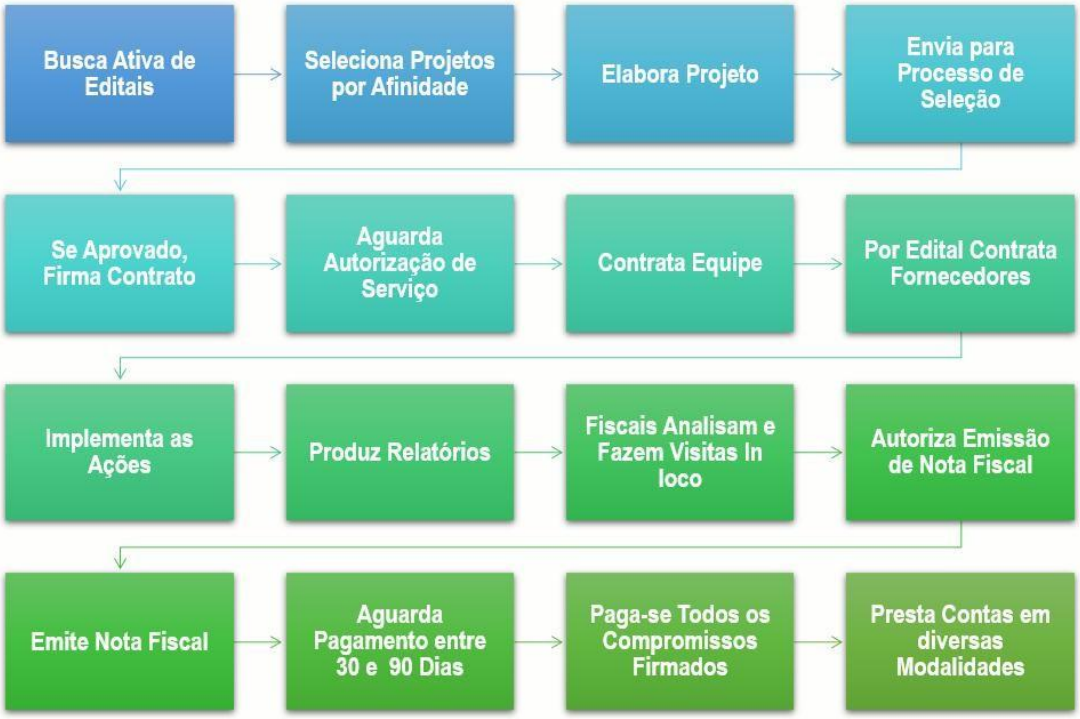
Assim foi quando da criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no qual as nutricionistas são responsáveis pela indicação dos produtos a serem adquiridos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais, mulheres e assentamentos, mas que, inicialmente, não tinham conhecimento suficiente sobre a capacidade e qualidade produtiva da agricultura familiar.

Nesta brecha, Organizações Sociais, Movimentos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, representações sociopolíticas e institucionais das nutricionistas e o próprio MEC entenderam como é importante a inclusão de disciplinas nesta temática, como Sistemas Alimentares Saudáveis e Sustentáveis, com base na agricultura familiar, que têm feito um diferencial especial e crescente nas compras de produtos limpos, agroecológicos e orgânicos, aumentando o percentual obrigatório de 30% (2025), já atendido para 45%, a partir de 1º de janeiro de 2026, bem como a qualidade e o sabor da alimentação escolar, além de gerar renda local e regional.

Para fortalecer a extensão rural agroecológica e socioambiental, as OSCs de ATERs têm constantemente buscado as condições financeiras e estruturais indispensáveis, já que no âmbito da agroecologia, historicamente elas desenvolveram, juntamente com as famílias de povos e comunidades tradicionais e camponesas, a partir de seus saberes tradicionais e ancestrais, muitas metodologias, técnicas e processos para a convivência socioambientalmente sustentável nos diversos biomas, associadamente à iniciativas da educação agroecológica.

Parece simples, mas para quem desconhece como as OSCs recebem recursos para desenvolverem suas atividades, por via de contrato. Assim, a Figura 24 explica todo processo:

Figura 48 – Mobilização, Captação e Fluxo de Recursos



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Precisa de muita capacidade, maturidade institucional e administrativa para que a Instituição se mantenha em condições efetiva de trabalho. O formato atual de contrato, requer que a OSC tenha muita credibilidade no mercado para fazer as compras que são necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos, principalmente das que requer licitação. Os fornecedores são sabedores que só recebem após as atividades daquela etapa serem concluídas, inclusas nos sistemas *Colletum/Power Bi* e SIGATER e de acordo com a aprovação do fiscal é que se emite a nota fiscal de serviço. Essa confiança é determinante para que os trabalhos tenham prosseguimento de acordo com os planos de trabalho.

Tanto nas outras OSCs, como na AGENDHA, o monitoramento e a sistematização dos resultados da ATER é constante, tendo como referência as atividades e relatórios mensais de cada técnica, assim como 50% das famílias agricultoras são, também, de mulheres. Nas reuniões coletivas e diagnósticos são avaliados o trabalho da equipe e o desempenho das famílias.

A seguir, apresenta-se um exemplo de sistematização e publicação dos resultados do projeto de ATER (Figura 25), elaborado no período do doutorado e que contou com a orientadora professora Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira e o coorientador professor Dr. Fábio Del Monte Cocozza.

Figura 49 – Publicação das Experiências de ATER

Fonte: Aroucha (2024)

Esta publicação consta no contrato de ATER e encontra-se no link de acesso e também impressa.

> Esta publicação é resultante da ATER desenvolvida com o apoio do Governo do Estado da Bahia, através da SDR – Secretaria de Desenvolvimento Rural, por meio da BAHIATER – Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural, com o "Projeto ATER para a Promoção da Agroecologia nas Unidades Produtivas Familiares do Estado da Bahia", oriundo da Chamada Pública ATER Agroecologia SDR/BAHIATER nº 001/2018, desenvolvido pela AGENDHA nos Territórios Itaparica/BA e Semiárido Nordeste II. Neste contexto, apresentam-se as dinâmicas e os resultados do projeto com ênfase na "Caracterização das Unidades Produtivas Familiares" com as famílias agricultoras, povos e comunidades tradicionais, que são os protagonistas do referido projeto (Aroucha, 2024).

São resultados surpreendentes, considerando que algumas famílias ainda não

tinham o indispensável para cultivar e criar, sem ter sequer águas perenes, nem tecnologias sociais como cisternas, barreiros trincheira ou outras aguadas.

Em geral, a extensão rural agroecológica traz um diferencial de melhorias para a relação com as famílias agricultoras, por se preocupar com as questões sociais que envolvem essas famílias, além de um cuidado com o método e fugindo das repetições instrutivas.

Sendo a educação agroecológica um dos princípios do desenvolvimento de uma ATER agroecológica, vem sendo vivenciada e aprimorada, a partir de compartilhamento de saberes e construção de conhecimentos interdisciplinares e multiprofissionais das equipes, avaliações do trabalho de cada organização e das reuniões coletivas de concertações, realizadas pelas articulações, fóruns e redes de âmbito estadual, regional e nacional com as quais é filiada. Eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros, também colaboram para a qualidade de uma educação agroecológica mais apropriada a cada contexto socioambiental e etnocultural. Uma das respostas dadas, por uma pedagoga, destacou que:

> *A inclusão de profissionais das áreas de humanas, especialmente pedagogos/as, possibilita uma visão e dimensão mais holística das ações e projetos, tendo uma preocupação para além do cumprimento de metas estabelecidas pelos contratos. Estes/es profissionais conseguem atuar com enfoque na construção individual e coletiva do conhecimento, preocupando- se com o alcance de resultados que permitam a mudança da realidade, a melhoria da qualidade de vida das famílias, a transição agroecológica e convivência com os Biomas, a segurança alimentar, a formação cidadã, etc.* (Pedagoga: Mariquita).

Respondendo mais uma das questões problematizadoras, salvaguardando as atribuições de cada categoria, as atividades desenvolvidas entre as(os) pedagogas(as) e os demais profissionais das ciências agrárias, da natureza e humanas, têm a mesma inserção e dimensão na prestação dos serviços de ATER? Em geral, nos espaços das OSCs, as diretrizes orientadoras são salvaguardar as atribuições e contribuições de cada categoria, igualmente valorizadas para garantir o trabalho nas comunidades de forma integrada e diversa, de acordo com cada família, ruralidade e cultura.

Imanentemente, esse exercício tenta reduzir a histórica discriminação e diminutiva compreensão da pedagogia no campo e a resistência ainda prevalente no âmbito de algumas das ciências agrárias elitista e empresarial. Epistemologicamente, as profissionais de humanas e sociais não trazem para si as atribuições da assistência técnica que orienta sobre cultivos, sistemas agroflorestais, criatórios tecnologias

sociais, dentre outras, mas o como metodologicamente e didaticamente todos esses processos podem ser mais bem desenvolvidos de forma que as famílias tenham mais facilidade de compreender determinadas complexidades, produzindo materiais e dinâmicas facilitadoras.

São igualmente importantes nas diversas atividades coletivas e oficinas, sobretudo de comercialização, de relações de gênero no meio rural, das etnoculturalidades e dos cuidados com a ludicidade, o letramento gráfico e, também, político.

Uma outra questão problematizadora foi quanto ao equilíbrio destas atividades, considerando que a extensão rural não deve ser desenvolvida numa perspectiva produtivista e rentista. Efetivamente, a participação de pedagogas nas equipes de extensão rural traz diferenciais para a ATER? Nesta conjuntura, é necessário o equilíbrio entre as ações desenvolvidas pela(s) pedagoga(a) e as demais equipes. É vital enfocar que, muitas vezes, as atividades se realizam no mesmo momento, uns observando e outros incidindo mais, a depender da temática e da prática, ou seja, a pedagoga, também, tem o papel de mediadora. Igualmente importante encimar que, por vezes, a pedagoga encontra-se em escritório produzindo materiais, elaborando relatórios e projetos de captação e mobilização de recursos, já que como comprovado elas atendem várias demandas, até representação sociopolítica institucional como é o caso da pesquisadora.

A educação agroecológica, indissociável dos pressupostos da alfabetização agroecológica e da educação ambiental, como constatado na pesquisa, tem colaborado significativamente para qualificar, tanto a assistência técnica, quanto a extensão rural, mesmo que todas precisem cotidianamente de melhorias multidimensionais como, enfocar a dimensão humana tão importante quanto os resultados socioprodutivos da segurança alimentar e nutricional, através:

a) dos quintais produtivos, dos roçados e sistemas agroflorestais;
b) da recuperação e restauração do bioma caatinga;
c) dos criatórios;
d) das tecnologias sociais de captação e armazenamento das águas de chuva;
e) do beneficiamento de produtos;
f) da sociobioeconomia em feiras de circuitos curtos;
g) do acesso aos mercados institucionais e a economia solidária e do acesso ao credito é o semovente o empoderamento crescente das mulheres e

da juventude, em suas múltiplas identidades, decolonialidades, pertencimentos e diversidades, frente às desvirtudes de uma ATER meramente economicista.

Em resposta ao problema da pesquisa, a inclusão das pedagogas nas equipes de ATER estão explícitas afirmativamente nas respostas das famílias agricultoras camponesas, quanto a importância de tê-las no coletivo de trabalho pelas suas várias contribuições.

Também, se constata na pesquisa, que a hipótese de que a quantidade de pedagogas envolvidas profissionalmente das instituições que desenvolvem extensão rural ainda é muito pequena, seja:

a) por falta de recursos e oportunidades, consequentemente em cascata,
b) por falta de compreensão de muitos setores públicos que apoiam ATER;
c) pelas Universidades não perceberem o suficiente a importância desta oportunidade e portanto, não construírem projetos pedagógicos nesta perspectiva e não encorajarem o quão necessário seus estudantes, inclusive os egressos, sejam.

Para as estudantes de pedagogia são poucas as OSCs de ATERs para fazerem estágio em seus municípios. Ademais, o fato de estudarem em turnos matinal e vespertino, impossibilita o estágio visto que as equipes de extensão rural precisam permanecer em um núcleo familiar durante todo o dia (muitas vezes distante até 70 km da sede) e não têm como fazer esse trâmite em função da estagiária. Considera-se que em geral quem estuda à noite, é porque trabalha durante o dia e, também, não é dispensada. Enfim, é desencorajador e desafiante para quem deseja tornar-se uma pedagoga extensionista rural. Uma das entrevistadas destacou ser:

> *Extremamente necessário, pois faz toda a diferença. Inclusive deveria ter uma proposição das organizações de ATER para a inclusão numa graduação de um componente curricular voltado para extensão rural ou uma especialização em metodologias de ATER* (Pedagoga: Quero-quero).

Por sua vez, quando uma OSC tem a possibilidade de contratar essa profissional, pelas razões já apresentadas, a experiência é incipiente, somada à dificuldade de dirigir o principal transporte de ATER, que é uma moto (falta vivência, Carteira Nacional de Habilitação categoria A) e menor salário do que as equipes de agrárias, veterinária e biologia, dificultam o interesse e a contração.

Utilizando a conexão das diferentes categorias dos atores pesquisados e, ainda

cotejando diferentes fontes de pesquisa (dados secundários, dados primários e pesquisa documental), as descobertas apontam a importância de se ter pedagogas nas equipes multidisciplinares de ATER e que, mesmo de forma incipiente, os editais dos Órgãos Governamentais, vêm oportunizando a contratação de, ao menos, um profissional. Em alguns casos, mesmo que a equipe seja de ATER, pode assumir a coordenação de projetos, o que nos permite inferir que a extensão rural, é uma possibilidade de mercado para esta categoria.

Estima-se que este estudo, não apenas contribua para o corpo de conhecimento existente sobre a contribuição dos profissionais de pedagogia na extensão rural, mas também lance luz sobre novas áreas de pesquisa, que podem ser exploradas futuramente. Assim, a análise dos resultados obtidos, não apenas buscou responder às hipóteses formuladas, mas também suscitou novas questões e caminhos de investigação, enriquecendo as reflexões da pesquisadora e quiçá, dos leitores e avaliadores dessa pesquisa.

Outra importante referência que inspirou várias argumentações estão no Dicionário Agroecologia e Educação (Sousa *et al.*, 2021), que é claro na definição da *educação agroecológica* definindo três componentes principais, que ecoa este trabalho: ela vai além do espaço escolar, permitindo que o aprendizado ocorra em diferentes contextos, como comunidades e ambientes naturais; possui uma base transdisciplinar, integrando diversas áreas do conhecimento para lidar com a complexidade dos sistemas agroecológicos; e promove uma formação crítica, emancipatória e ecológica, capacitando as pessoas a questionarem, transformarem e agirem de maneira sustentável e sociopoliticamente mais consciente**.**

Isto evidencia que o mercando de trabalho para as(os) profissionais de pedagogia vem se ampliando e que se faz necessário inclusive, que as(os) próprias(os) percebam essas possibilidades.

É relevante assumir as restrições metodológicas e as incompletudes deste estudo, assim como sua contribuição em suscitar outras pesquisas que aprofundem por exemplo, a regularização e organização social da categoria, assim como a valorização salarial. Desse modo, a pesquisadora deixa claro sua posição política e cidadã planetária em defesa da educação agroecológica, da extensão rural e das pedagogias.

Assim, o que, também, salienta-se nesta discussão, em coerência com os autores referenciados, é que aqui entendimento de "social" transcende a mera

assistência, abrangendo áreas como saúde, educação, lazer, cultura, etnoculturalidade, gêneros-diversos, territorialidade, meio ambiente, política e socioeconomia que, historicamente, sempre foram centrais nas ações práticas de extensão. Quando essas temáticas são abordadas, de forma estratégica e mediada, com o objetivo de promover a autonomia dos indivíduos e se libertando de abordagens difusionistas, elas se tornam essenciais para o *des-envolvimento* de propostas de Extensão Rural Agroecológica. Essa maneira, busca integrar saberes e ciências em circularidades, fortalecendo a capacidade de convivência das pessoas com todos os seus entornos, especialmente em zonas áridas e semiáridas, possibilitando-lhes atuar de maneira independente e continuada no contexto rural.

Ressalta-se que Pedagogia é, antes de tudo, um campo cientifico, não apenas um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o pesquisador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas, seja ele docente, ou não diretamente docente. Como descrito por Libâneo (2006, p. 60): “somente faz sentindo um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia- cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana”. Uma das entrevistadas, reforçou que:

> *O levantamento real de dados viabiliza uma amostragem do que tem mudado, e da realidade dessa atuação, possibilitando uma materialidade/ sistematização efetiva da importância sobre a integração desse/a profissional nas equipes. Inclusive, para incidência junto ao poder público, garantir cada vez mais essa formação nas equipes de ATER, e junto ao ensino superior, viabilizando essa formação nos cursos de graduação* (Pedagoga: Acauã).

Acauã traz a importância de coletar dados concretos para compreender as mudanças e a realidade da atuação de determinados profissionais. Essa coleta de dados permite uma análise eficaz da relevância de integrar esses profissionais nas equipes, especialmente, nas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATERs). Além disso, os resultados dessa análise podem influenciar políticas públicas, assegurando que a formação desses profissionais seja incluída nas equipes de ATER e nos currículos de graduação do ensino superior.

Portanto, a educação deve ser pensada de maneira que observe o coletivo, focando em como os indivíduos se educam, como aprendem e como se socializam. O processo educativo deve considerar como os sujeitos se afirmam e se desenvolvem em suas dimensões sociais, culturais, cognitivas, éticas e políticas. É fundamental

estar atento às suas presenças, como pensam e agem, aos seus movimentos sociais e culturais, bem como às suas práticas de liberdade. Essa perspectiva valoriza a autonomia e o protagonismo dos indivíduos em seu processo de formação, assim como tem ocorrido na UNEB.

Por fim, os resultados evocam por mais profissionais que acolhem as esperanças e expectativas dos que “sonham com pés na terra” e que são comprometidas com os princípios da agroecologia, da convivência com as regiões áridas e semiáridas e da Pedagogia, enquanto lutas, ciências, práticas e políticas públicas para a agricultura familiar.

A Figura 26 apresenta uma síntese visual dos resultados da pesquisa, elaborada pela autora por meio de ferramenta *Notebooklm*.

Figura 50 – Síntese Visual dos Resultados e Discussão

Fonte: https://notebooklm.google.com (2025)

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diversas modalidades da educação, a agroecológica é uma das opções para a extensão rural camponesa, é um exercício de construção dialógica, cooperativa, integradora, de compartilhamentos e corresponsabilizações, que resgata (com)vivências e saberes tradicionais das gentes que (con)vivem nos campos, nas florestas e nas águas, como também, nas comunidades das periferias urbanas e as suas relações centenárias ou milenares com os bens e os serviços ecossistêmicos, agroecossistêmicos e cósmicos da natureza, cujas as interações nos envolvem e sustentam, desafiando-nos para que possamos, de forma solidária, cooperacional e não acumulativa, no sentido da contramão, da não concentração de poder e de riquezas, portanto, socializadora da qualidade de vida e do bem-estar, como persistente caminhada para o bem-viver.

Do ponto de vista das famílias agricultoras, os resultados indicaram reconhecimento e valorização do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da ATER agroecológica. As narrativas evidenciam que a atuação das pedagogas contribui para a melhoria da organização familiar e comunitária, para o acesso a políticas públicas e para o fortalecimento da permanência no campo, reafirmando a dimensão social e educativa da agroecologia.

Avançar no processo de ensino-aprendizagem, como um modo de aprender fazendo e do (re)aprendendo (re)fazendo, que é próprio das metodologias ecopedagógicas e decolonizadoras, o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, entre juventudes, mulheres e pessoas idosas, como saída precípua para a inclusão, a justiça e a convivência socioambientalmente sustentável, com e nos diversos biomas.

Quando foi iniciada esta pesquisa foram desenhadas cinco hipóteses, que ao longo de um caminho metodológico, foram testadas e, a partir dos resultados revelados no cumprimento dos objetivos específicos, puderam ser afirmadas.

Assim, A ATER agroecológica prescinde de multiprofissionais para atender as diversas complexidades e demandas das famílias e, respectivamente, de seus ecossistemas e agroecossistemas. Contudo, essa demanda é comumente atribuída somente ao pessoal da agrária, por força da pura visão de economicidade e da geração de renda imposta pelos editais, ficando, muitas vezes, latente as dimensões humanas e sociais dessas comunidades. Sintomaticamente, quando surge a

oportunidade de contratar pessoal de pedagogia é insuficiente; e que, ao participar de equipes de extensão rural agroecológica, profissionais de pedagogia trabalham em diversas dimensões, tanto no escritório, quanto nas atividades de campo, para dinamizar os serviços de ATER prestados as famílias agricultoras camponesas, povos e comunidades tradicionais.

Esta pesquisa, tanto no fazer prático, quanto teórico, demonstra a relevância dos profissionais de pedagogia na educação agroecológica e extensão rural, não apenas como missão da educação do campo ou dos profissionais das ciências agrárias, da terra e da natureza, mas também das humanas e sociais, contribuindo, dessa forma, com a construção de um novo olhar sobre o papel da pedagogia no extensionismo rural, agroflorestal e aquático, agroecológico e socioambiental.

Constatando e reconhecendo a contribuição dessas profissionais para com a dinâmica, facilitação e sistematização de práticas da assistência técnica, quanto da extensão rural, na medida em que, junto com as equipes técnicas multidisciplinares (agrônomos, engenheiros florestais, veterinários, técnicos em agropecuária, técnicos em agroecologia, biólogos, assistentes sociais, administradores, dentre outros).

Suas atuações correlacionadas com os demais profissionais, a serviço das famílias agricultoras camponesas, povos e comunidades tradicionais, que possuem conhecimentos tradicionais, que são basilares para iniciar qualquer política e atividades de ATER, capazes de contribuir com a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas, principalmente, no semiárido e no árido brasileiro.

Improrrogável é que, os cursos de pedagogia, acolham como referência, àqueles que aqui foram pesquisados e ampliem e intensifiquem disciplinas com teorias e práticas que preparem seus estudantes e egressos, com a formação e a percepção necessárias para conquistarem novas possibilidades de mercado, e contribuírem com a construção coletiva de novas perspectivas e frentes de atuação, destacadamente na perspectiva da educação e da extensão rural agroecológica e socioambiental.

E, concomitantemente, que as políticas públicas e os organismos públicos de ATER, nos âmbito nacional, estadual e municipal, condicionem em seus editais/chamadas públicas, a contratação de profissionais de pedagogia, para comporem as equipe multidisciplinares, com igual relevância e paridade de salários, similares condições de trabalho, inclusive, considerando-se as especificidades femininas, assegurando-se todos os direitos das mulheres, pois já é consabido que

ecopedagógica, metodológica e didaticamente, as pedagogas somam-se às equipes e juntos tornam-se facilitadoras das vivências com as famílias agricultoras camponesas, povos e comunidades tradicionais.

De certo que as pedagogas devem buscar aprimorar seus conhecimentos sobre a assistência técnica, a extensão rural, o meio ambiente, os biomas, a semiaridez e a aridez, os extrativismos tradicionais e sustentados, as sementes e as raças tradicionais, a agroecologia, os sistemas agroflorestais, as formas e os processos beneficiamento limpo de produtos de origem vegetal e animal, o consumo sustentável e saudável, os diversos mercados, o socioambiental, as mudanças e as crises climáticas, as relações de gênero e de gerações, assim como as complexidades institucionais e sociopolíticas, dentre outras temáticas, seja em estágios, cursos complementares e diversas pós graduações, a exemplo deste PPGADT, para que qualifiquem, cada vez mais, as próprias formações e, respectivamente, os seus trabalhos como pedagogas extensionistas.

Embora o estudo apresente limitações inerentes ao recorte metodológico e ao número de sujeitos pesquisados, seus resultados oferecem contribuições relevantes para os campos da Educação do Campo, da Agroecologia e Extensão Rural. Ao evidenciar o papel do social e do educativo como dimensões estruturantes da ATER agroecológica, a pesquisa amplia o debate acadêmico e aponta caminhos para futuras investigações sobre formação profissional, políticas públicas e práticas pedagógicas em contextos rurais.

Quiçá esse trabalho possa ecoar, juntamente com outros, para suscitar pesquisas sobre as incompletudes e as lacunas que certamente têm, de modo que “pedagogias para quê?” tenha cada vez mais respostas afirmativas sobre essa profissão milenar na contemporaneidade, colaborando para manter, com a dignidade, com a fartura necessária, com a qualidade de vida e com plenitude e felicidade, todas as famílias que desejarem permanecer ou retornarem para o meio rural.

Conclui-se, portanto, que a integração entre pedagogia, agroecologia e extensão rural constitui um campo promissor, tanto do ponto de vista científico, quanto social e político, reafirmando a necessidade de fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade, a justiça social e valorização dos sujeitos do campo.

O sonho por uma sociedade mais justa e inclusiva passa necessariamente pelos campos, florestas e as águas nos quais não se findará a missão daquelas

pessoas que escolheram como sua jornada viver e ser feliz como educadoras(es) agroecológicas(os) e socioambientais por meio da “*Pedagogia com os Pés no Chão*”.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia:** as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.

ALTIERI, M. A. **Agroecologia:** bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. rev. ampl. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA 2012. 400 p.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

AROUCHA, E. P. T. L. A educação ambiental sob a ótica da sociedade civil organizada: experiências com práticas agroecológicas. *In:* Ministério do Meio Ambiente. **Os desafios da implementação dos sistemas municipais de meio ambiente.** Brasília; Salvador: Ministério do Meio Ambiente; Ministério Público do Estado da Bahia, p. 185-254, 2018.

AROUCHA, E. P. T. L.; AROUCHA, M. L.; SOUZA, B. V. de; SANTOS, B. G. C. dos; NOGUEIRA, E. M. de S.; COCOZZA, F. Del M. ATER AGROECOLOGIA: semeando e colhendo: sistematização das experiências. Paulo Afonso, BA: AGENDHA, 2024.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAHIA. **Chamada pública ATER SDR/BAHIATER n.º 001/2022**. Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR). Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (BAHIATER). Diretoria de Assistência Técnica Extensão Rural (DATER). Chamada pública para seleção de entidades executoras de assistência técnica e extensão rural para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e produção de alimentos saudáveis nas unidades produtivas familiares nos biomas da Bahia, 2022a.

BAHIA. **Decreto n.º 17.091, de 03 de setembro de 2016.** Regulamenta, no âmbito do Poder Executivo Estadual, a Lei Federal n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, para estabelecer o regime jurídico das parcerias entre a administração pública estadual e as organizações da sociedade civil. Salvador: Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=73024. Acesso em: 26 mai. 2025.

BAHIA. **Decreto n.º 21.347, de 25 de abril de 2022**. Aprova o Plano Estadual de Convivência com o Semiárido, na forma que indica, 2022b.

BAHIA. **Info Semiárido 2021**. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahias (SEI), 2021. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/resumo/semiarido_baiano.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

BAHIA. Lei n.º 12.046, de 4 de janeiro de 2011. Cria a carreira de Professor Indígena, no

Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** Salvador, BA, 5 jan. 2011.

BAHIA. Lei n.º 12.372, de 23 de dezembro de 2011. Institui a Política Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar (PEATER) e o Programa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar (PROATER) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 2011. Disponível em: http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/LeiEstadual ATER12372.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BAHIA. **Projeto de redimensionamento do curso da LICEEI –** Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena. Paulo Afonso, BA: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2022.

BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura)**. Paulo Afonso, BA: Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus VIII (UNEB), 2020.

BAHIA. Resolução n.º 68, de 30 de julho de 2013. **Diário Oficial em 20 de dezembro de 2013**. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, Conselho Estadual de Educação, 2013.

BAHIA. Resolução n.º 1.640, de 23 de fevereiro de 2024. Cria o Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas da Universidade do Estado da Bahia – DCT/OPARÁ, Campus XXVI, com sede no município de Jeremoabo-BA. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** Salvador, BA: Universidade do Estado da Bahia, p. 29, 1 mar. 2024.

BAHIA. **SDR/BAHIATER n.º 01/2018**. Chamada pública para seleção de entidades executoras de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural para a promoção da agroecologia nas unidades produtivas familiares do Estado da Bahia. Salvador, 2018a. 22 p.

BAHIA. **SDR/BAHIATER n.º 002/2018**. Chamada pública para seleção de entidades executoras de serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural para mulheres rurais do Estado da Bahia, 2018b.

BANDEIRA, G. C. de M.; FONSECA, M. de J. F. Etnopedagogia ambiental: natureza como mediadora do pensar/fazer educação em contextos amazônicos. **Revista cocar**, [*S. l.*], v. 9, n. 18, p. 193-210, 2016. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/710. Acesso em: 26 jul. 2025.

BERGAMASCO, S. M. P. P. Extensão rural: passado e presente no discurso e na prática. *In:* CORTEZ, L. A. B.; MAGALHÃES, P. S. G. (Coord.). **Introdução à engenharia agrícola.** Campinas: Editora da Unicamp, p. 353-363, 1992.

BOFF, L. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BORDA, O. F. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de educação popular**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO. C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. GRUPIONI, L. D. B. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72p.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.ºs 1/1992 a 110/2021, pelo Decreto legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/1994. 57. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.747 de 5 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Decreto n.º 7.794, de 20 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 21 ago. 2012a.

BRASIL. **Decreto n.º 8.726, de 27 de abril de 2016.** Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da

sociedade civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 11.948, de 12 de março de 2024.** Altera o Decreto nº 8.726, de 27 de abril de 2016, que regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a.

BRASIL. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, MDA/ SAF, 2010a.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006.** Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 12.188, de 11 de janeiro de 2010**. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER) e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER), altera a lei no 8.666, de 21 de junho de 1993 e dá outras providências. Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial da União:** seção 1, n. 146, Brasília, DF, p. 1-12, 1 ago. 2014a.

BRASIL. **Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de

estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b.

BRASIL. Lei n.º 15.215, de 18 de setembro de 2025. Dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de ensino indígenas, quilombolas e do campo no território nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, v. 179, Brasília, DF, p. 2, 19 set. 2025a.

BRASIL. **Nota Técnica:** Elaboração dos Mapas de índice de Aridez e Precipitação Total Acumulada para o Brasil. São José dos Campos: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), 2023c.

BRASIL. **Parecer n.º 03.** Redefine o curso de pedagogia para formar professores em diversas etapas educacionais, incluindo a possibilidade de atuação em espaços não escolares. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2006b.

BRASIL. **Parecer n.º 05.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2005.

BRASIL. **Parecer n.º 07.** Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2022.

BRASIL. **Parecer n.º 08.** Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2020.

BRASIL. **Parecer n.º 16.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012b.

BRASIL. **Parfor e Pibid terão 3,5 mil alunos em educação indígena.** Brasília: CAPES, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/parfor-e-pibid-terao-3-5-mil-alunos-em-educacao-indigena. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico].** Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Portaria n.º 98, de 6 de dezembro de 2013. Institui orientações e diretrizes para a execução da Ação Saberes Indígenas na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 9 dez. 2013a.

BRASIL. Portaria n.º 350, de 17 de maio de 2024. Institui o Grupo de Trabalho para a criação e implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da

Educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação. Gabinete do Ministro., ed. 96, p. 30, 20 maio 2024c.

BRASIL. Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). **Diário Oficial da União.** 14 de maio de 2024, edição extra-B, 2024c.

BRASIL. Portaria n.º 537, de 24 de julho de 2025. Institui o Programa Escola Nacional Nego Bispo de Saberes Tradicionais. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União.** Seção 1, v. 139, Brasília, DF, p. 30, 25 jul. 2025b.

BRASIL. Portaria n.º 539, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 25 de jul. 2025, 139 ed., p. 31, 2025c.

BRASIL. Portaria n.º 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 31 out. 2013b.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento:** resultados das ações PARFOR e PIBID Equidade. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão/CAPES, 2025d.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015a.

BRASIL. Resolução n.º 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília: Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. p. 11, 16 maio, 2006c.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2 jul. 2015b.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 12 nov. 1999.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, p. 26, 3 jun. 2024d.

BRASIL. **Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012c.

BRASIL. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1, p. 26, 21 de novembro de 2012d.

BRASIL. Resolução n.º 18, de 9 de setembro de 2024. Estabelece as regras e os procedimentos para o pagamento de bolsas aos agentes de governança da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo, 10 set. 2024, ed. 175, seção 1, p. 36, 2024e.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, p. 259-267, 2012.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPORAL, F. R. **Bases para uma política nacional de formação de extensionistas rurais**. Brasília: MDA, 2009.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável,** Porto Alegre, v.1, n.1, p.16-37, 2000.

CAPORAL, F. R. **Extensão rural e agroecologia:** temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Brasília: MDA, 2007. 398 p.

CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

COLETTE, M. M. **Pesquisa-ação participativa e compromisso social da Universidade.** Curitiba: CRV, 2021. 206 p.

CRUZ, F. S. M.; ANDRADE, W. M.; FERNANDES, F. M. S.; BORGES, G. D.; TUXA, J. T. J. (org.). **Construindo saberes e articulando práticas.** 1. ed. Paulo Afonso: Seike & Monteiro, 2019. v. 1. 288 p.

CRUZ, F. S. M.; JESUS, L. S. B.; LEMOS, G. O. Contracolonização e soberania intelectuais de povo indígenas, negros e quilombolas. *In:* JESUS, L. S. B. de; BARROS, M. de; FILICE, R. C. G. (org.). **Tecendo redes antirracistas II** -

Contracolonização e soberania intelectual. 1. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020, v. p. 234-257.

CRUZ, F. S. M. **Letalidade branca:** negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio. 2021. 218 f., ill. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CRUZ, F. S. M. Povos indígenas, pesquisa e descolonização. **Revista brasileira de ciências sociais (online),** v. 36, p. 1-5, 2021.

CRUZ, F. S. M. Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior. *In:* OLIVA, A.; NASCIMENTO, W. F. do; GARCIA, R., MARONA, M. (org.). **Tecendo redes antirracistas:** Áfricas, Brasis, Portugal. 1. ed.: Autêntica, 2019, p. 147-162.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

DOMINGUES, H. M. B. O índio e a ciência: de objeto a sujeito. **Cadernos de História da Ciência**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 10-25, jan./jun. 2020.

FALS BORDA, O. **Uma sociologia sentipensante para a América Latina (antologia).** Bogotá: CLACSO; Siglo del Hombre Editores, 2009.

FORTINI, R. M. **Um novo retrato da agricultura familiar do semiárido 2020 nordestino brasileiro [recurso eletrônico]:** a partir dos dados do censo agropecuário 2017. Viçosa, MG: IPPDS, UFV, 2020. https://cca.ufc.br/wp-content/uploads/2020/10/um-novo-retrato-da-agricultura-familiar.pdf. Acesso: 22 ago. 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A.; SOUZA NETO, A.; CECCHETTI, E.; ORTIGARA, V. (org.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis, SC: Insular, p. 19-46, 2010.

G1. **Censo 2022:** Bahia mantém maior n.º de não alfabetizados do país; estado ocupa posição há 31 anos, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/17/bahia-nao-alfabetizados-censo-2022.ghtml. Acesso em: 21de jul. 2025.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis. 2000.

GALEANO, E. **Patas Arriba**: La Escuela del Mundo al Revé. 1. ed. Buenos Aires: Século XXI Editores, 1998.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa,** São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GNOATTO, M. V.; PELEGRINI, G. **Processos educativos** – um desafio para a Extensão Rural. *[S.l.: s.n.]*, cap. 19. p. 367-391, 2013.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964), uma escola democrática.** Natal: Palumbo, 3. ed., 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e o educador social**: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa.** Grupo Ănima Educação. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte 2014.Disponível em: https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

HEGEDUS, P.; CIMADEVILLA G.; THORNTON, R. D. Difusión de innovaciones. Vigencia y obsolescencia de un modelo pragmático. *In:* **Grises de la extensión, la comunicación y el desarrollo.** 1. ed. Santa Rosa: Base1; Buenos Aires: Inst. Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), 2008.

HERR, K.; ANDERSON, G. L. **The action reseeearch dissertation –** A guide for students and faculty. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1784. Acesso em: 28 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário 2017.** 2017. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html. Acesso em: 22 ago. 2022.

JAIN, S. “Movimento ecológico das mulheres e do povo: um estudo de caso sobre o papel das mulheres no movimento Chipko em Uttar Pradesh”. **Economic and political weekly.** v. 19, n. 41, p. 1788-1794, 13 de outubro de 1984.

JUNQUEIRA, M. de O.; LOPEZ JÚNIOR, F. G.; DOMINGES, A. P. **O perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil (2016-2025).** Versão preliminar antes da revisão editorial. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Diretoria de Estudos do Estado, 2025.

KOCHHANN, A. **O pedagogo na área das agrárias:** compreendendo essa perspectiva de atuação em espaços não-escolares. Goiânia: Kelps, 2021a.

KOCHHANN, A. **Pedagogia em espaços não-escolares**: uma discussão à luz do trabalho pedagógico. Goiânia: Kelps, 2021b.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Artigos de demanda contínua. **Educar,** Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In:* PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental:** questão de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Rev. FAE**, Curitiba, v.11, n.1, p. 95-110, jan./jun. 2008. Disponível em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/262/180. Acesso em: 07 abr. 2022.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo:** do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia Felicia Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Unesp/Brasília: NEAD, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, E. dos S. (org.). **OPARÁ:** dez anos de resistência e formação superior indígena. Jeremoabo, BA: Opará/UNEB, 2023.

NASCIMENTO, M. J. **Por uma pedagogia crioula:** memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas - PE. Brasília: MESPT/UnB, 2017. Disponível em: https:// repositorio.unb.br/. Acesso em: 05 ago. 2020.

NEXUS PESQUISA E INTELIGÊNCIA DE DADOS. Presença masculina é maior que a feminina nos cursos de ciências, tecnologia, engenharias e matemática. São Paulo: Nexus, 2025. Disponível em: https://www.nexusbr.com.br. Acesso em: 26 dez. 2025.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOTEBOOKLM. **Imagem ilustrativa sobre a atuação do pedagogo na extensão rural**. Imagem gerada por inteligência artificial. 2025. Disponível em:

https://notebooklm.google\. Acesso em: 1 set. 2025.

NUNES, C. E. C.; MACHADO, C. G. Avifauna de duas áreas de caatinga em diferentes estados de conservação no Raso da Catarina, Bahia, Brasil. *In:* **Revista Brasileira de Ornitologia**. Sociedade Brasileira de Ornitologia. v. 20, n. 1, Belém, 2012.

PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 3, p. 22-99, abr. 2016. Disponível em: https://pedagogiagrio.com/files/2021/01/PACHECO-L%C3%ADllian.-Pedagogia-Gri%C3%B4-educa%C3%A7%C3%A3o-tradi%C3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%C3%ADtica-da-diversidade.pdf. Acesso: 02 jun. 2025.

PEDRÒ, F. Diretor da Unesco propõe que universidades enxerguem além de seus muros. 2025. Apresentação na mesa “Universidades como centros confiáveis do conhecimento”. *In:* **TIMES HIGHER EDUCATION LATIN AMERICA UNIVERSITIES SUMMIT,** 2025, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, p. 8-10 jul. 2025. Disponível em: https://www.ufmg.br/comunicacao/noticias/coberturas-especiais/diretor-da-unesco-propoe-que-universidades-enxerguem-alem-de-seus-muros. Acesso em: 09 jul. 2025.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil:** uma abordagem histórica da institucionalidade, do marco legal e dos principais programas federais. Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2008. (Textos para Discussão; 48). Disponível em: www2.senado.leg.br. Acesso em: 09 jul. 2025.

PETERSEN, P.; SANTOS, A. D. (org.). **Construção do conhecimento agroecológico**: novos papéis, novas identidades. Rio de Janeiro: Grafici, 2007.

PETIT, S. H. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei n.º 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, R. A. A Pretagogia no cotidiano escolar: contribuições para implementação da Lei n.º 10.639/03. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: *[S. n.]*, p. 2-9, 2017.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 11. ed. São Paulo: Cortez, p.17 – 112, 1991. Coleção Educação Contemporânea.

PORTUGAL, S.; MORAES, F. C. de.; RAYMUNDO, M. H. A.; OLIVEIRA, N. R. de; SORRENTINO, M. Educação ambiental e agroecologia: um diálogo necessário. *In:* SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A.; PORTUGAL, S.; MORAES, F. C. de; SILVA, R. Falcão da (org). (org.). **Educação, agroecologia e bem viver**: transição ambientalista para sociedade sustentáveis. Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, p. 193-205, 2017.

PROJETO JARDINS DA ARARA DE LEAR. **Guia de aves Raso da Catarina**. 2025. Disponível em: https://www.araradelear.com.br/. Acesso em: 10 jan. 2026.

REIS, B. M. Analfabetismo digital no Brasil: desafios, e propostas. **Revista do centro de ciências da economia e informática.** v. 28, n. 45, 2025.

RIBEIRO, A. I. M. **A educação da mulher no Brasil-Colônia.** São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

RIBEIRO, D. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

ROSA, A. da. **Pedagoginga:** autonomia e mocambagem. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A. Política curriculares trajetórias docentes e ensino culturalmente apropriado. **Revista da ABPN,** v. 6, n. 13, p. 386-402, mar-jun. 2014.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos, modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, A. B. dos; FONSECA, C.; SILVA, É. de B.; SILVA, G. M. da; TUPINAMBÁ, G.; FERREIRA, J.; CASTRO, L. Quilombo indígena tiririca dos crioulos; Firmeza, Yuri. **Composto Escola:** comunidades de sabenças vivas. São Paulo: Edições, n. 1, 2022.

SANTOS, A. R. P.; SANTOS, W. R. **Etnopedagogia no ensino em grupo de instrumentos musicais.** 2017. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.3029/pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. 14, n. 40. p. 143-155, 2009.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia:** a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. Tese (Doutorado em agroecologia) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009a.

SILIPRANDI, E. Um olhar ecofeminista sobre as lutas por sustentabilidade no mundo rural. *In:* PETERSEN, P. (org.). **Apoios:** Agricultura familiar camponesa na

construção do futuro. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009b.

SILVA, G. M. da. **O quilombo de conceição das crioulas:** uma terra de mulheres - luta e resistência quilombola. Orientador Joaze Bernardino-Costa. Brasília, 2022.

SMITH, L. T. **1950 - Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.: il. (Pesquisa; n. 337).

SOFFER, O.; ADOVASIO, J. M.; PAGE, J. **The invisible sex: uncovering the true roles of women in prehistory.** New York: Smithsonian Books, 2009.

SORRENTINO, M.; RAYMUNDO, M. H. A.; PORTUGAL, S.; MORAES, F. C. de; SILVA, R. F. da. **Educação, agroecologia e bem viver:** transição ambientalista para sociedade sustentáveis (org). Piracicaba, SP: MH-Ambiente Natural, p. 193-205, 2017.

SOUZA, A. Analfabetos digitais no Brasil. Estado de Minas, **Revista do Centro de Ciências da Economia e Informática**. v. 28, n. 45, 28 jul. 2019. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2019/07/28/interna_opiniao%2C1072899/ Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUSA, R. da P.; CRUZ, C. R. F; ZAQUINI, P.; CERRI, D. Educação em agroecologia. 2021, p. 364-365. *In:* DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (org). **Dicionário de agroecologia e educação.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

THORNTON, R. D.; CIMADEVILLA, G. **Grises de la extensión, la comunicación y el desarrollo**. 1. ed. Santa Rosa: Base1; Buenos Aires: Inst. Nacional de Tecnología Agropecuaria - INTA, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena.** Paulo Afonso: UNEB, Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ, 2014. Aprovado pela Resolução nº 1046/2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Quilombola.** Jeremoabo: UNEB, Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – DCT/OPARÁ, Campus XXVI, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Pedagógico do Curso**

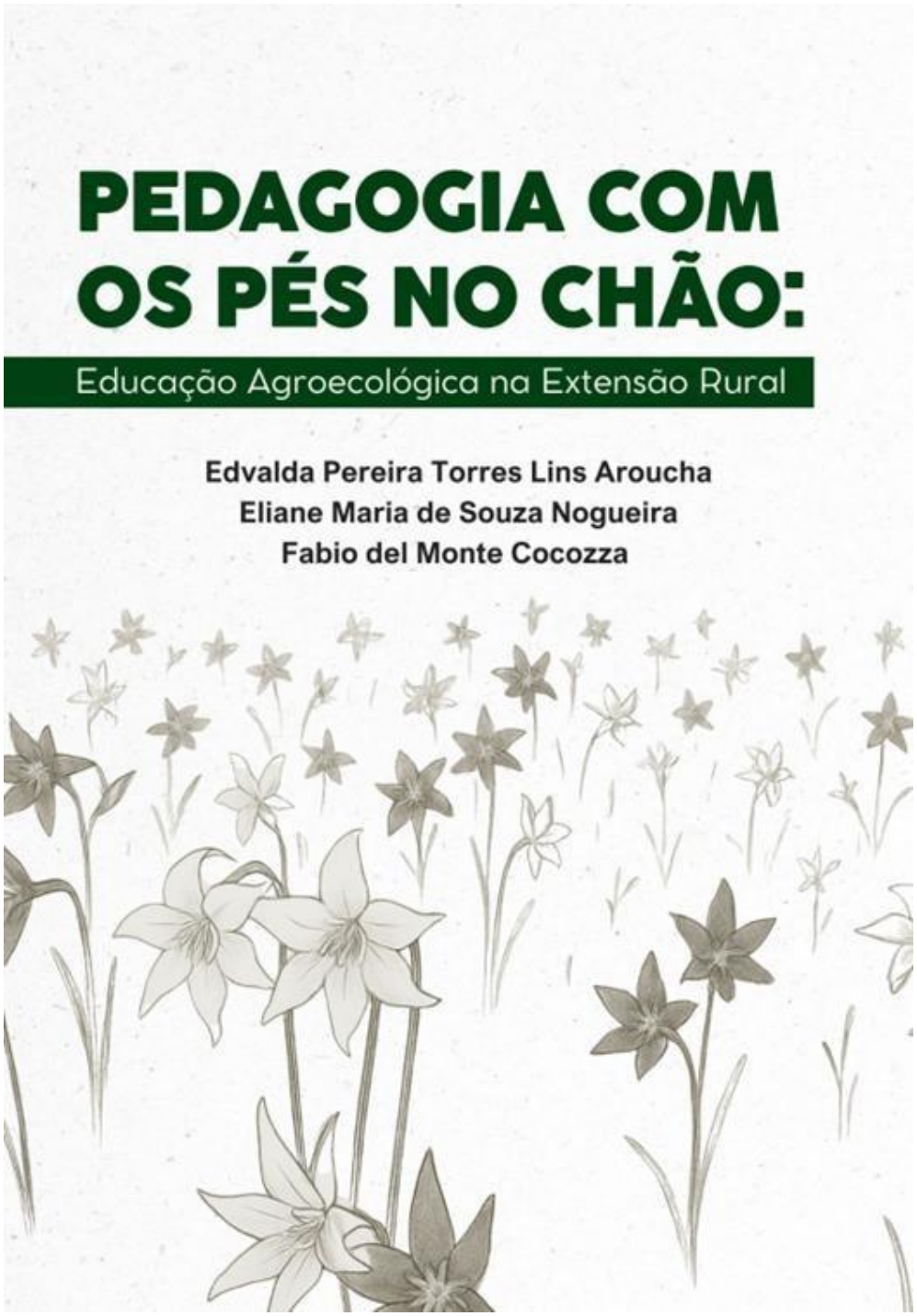
de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em Educação Escolar Indígena. Paulo Afonso: UNEB, Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ, 2014. Aprovado pela Resolução nº 1046/2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Paulo Afonso: UNEB, 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade).** Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena. Salvador: UNEB, Departamento dos Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Camponesas – DCT/OPARÁ, Campus XXVI, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), 2025.

UZÊDA, L. F. F.; CRUZ, D. U. da. **Extensão Rural no Brasil:** percursos, metodologias e desafios. Camaçari, BA: Pinaúna Editora, 2020. 220 p.

APÊNDICE A
CAPA DO LIVRO E ISBN



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA – PEDAGOGIA COM OS PÉS NO CHÃO: DA EXTENSÃO RURAL PARA A AGRICULTURA FAMILIAR NO SEMIÁRIDO**

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário da pesquisa intitulada **"EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA – PEDAGOGIA COM OS PÉS NO CHÃO: DA EXTENSÃO RURAL PARA A AGRICULTURA FAMILIAR NO SEMIÁRIDO",** que tem como objetivo analisar o impacto da atuação de profissionais de pedagogia na extensão rural agroecológica, desenvolvida por Organizações da Sociedade Civil no semiárido baiano, visando conhecer se há melhoria da qualidade na prática extensionista para o bem-viver da agricultura familiar camponesa e dos povos e comunidades tradicionais.

Informo que este estudo não visa nenhum benefício econômico para a pesquisadora ou qualquer outra pessoa ou Instituição. Saliento que as informações registradas pela pesquisadora serão utilizadas para construção de trabalhos científicos e, possivelmente, publicados em revistas científicas, apresentação de trabalhos em eventos e palestras.

O estudo emprega, como técnica de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. Os locais de coleta presencial ou *on-line* são de Organizações da Sociedade Civil (OSC) do seminário do Estado da Bahia. A utilização dos dados será única e, exclusivamente, para a execução do presente Projeto. Caso você concorde em se fazer parte deste, será convidado(a) a participar da coletada de dados, através do instrumento citado acima.

Entendo que toda pesquisa pode oferecer riscos aos participantes, seguem alguns dos possíveis riscos aos quais os participantes possam estar sujeitos:

a) manifestação de desconforto, constrangimento ou cansaço ao responderem as entrevistas;
b) constrangimento ou cansaço ao participarem das atividades propostas;

c) desconforto ao acessar memórias ruins durante as entrevistas;
d) contágio com coronavírus SARS-Cov-2, infectante da covid-19;
e) Impossibilidade de participação por motivos pessoais.

A técnica de coleta de dados da presente pesquisa será realizada com o intuito de reduzir ao máximo os riscos aos participantes, tem-se assim as seguintes alterativas, a serem utilizadas para proteger os mesmos:

a) os participantes receberão antes da coleta de dados, todas as orientações sobre a pesquisa, bem como será feita a leitura deste TCLE, para esclarecimentos sobre sua participação e dúvidas sobre a pesquisa;
b) os participantes receberão a informação que poderão se recusar a participar das entrevistas, bem como poderão desistir da pesquisa como um todo, a qualquer tempo;
c) os participantes podem negar-se a responder as perguntas, caso as mesmas os deixem desconfortáveis ou acessem memórias ruins;
d) as atividades ocorrerão em datas acordadas previamente com os participantes, de acordo com a disponibilidade;
e) a pesquisa seguira os protocolos de distanciamento, aglomeração, uso de máscaras e álcool em gel para higienização das mãos, caso não disponham desses itens durante a realização da atividade, os mesmos serão oferecidos pela equipe executora da pesquisa.

Os dados coletados ficarão guardados por cinco anos e após este período serão destruídos. Todos os dados coletados com sua participação serão organizados de modo a proteger a sua identidade. Sempre que quiser, você poderá tirar suas dúvidas sobre essa pesquisa através do telefone (75)98864-4609, ou pelo e-mail valda.aroucha@gmail.com. Você também poderá desistir de participar em qualquer momento que desejar, sem que isso lhe cause qualquer problema. Assim, se está claro para o senhor (a) o objetivo dessa pesquisa e se você aceita participar, peço que, por favor, assine este documento, o qual receberá uma cópia.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos

de caráter científico. Assim, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual conteúdo, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (es).

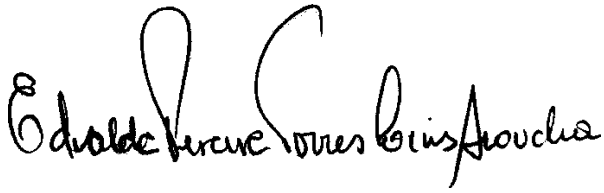
Muito obrigada por sua colaboração.

_____, BA. _____/_____/_____

Cidade Dia Mês Ano

_____

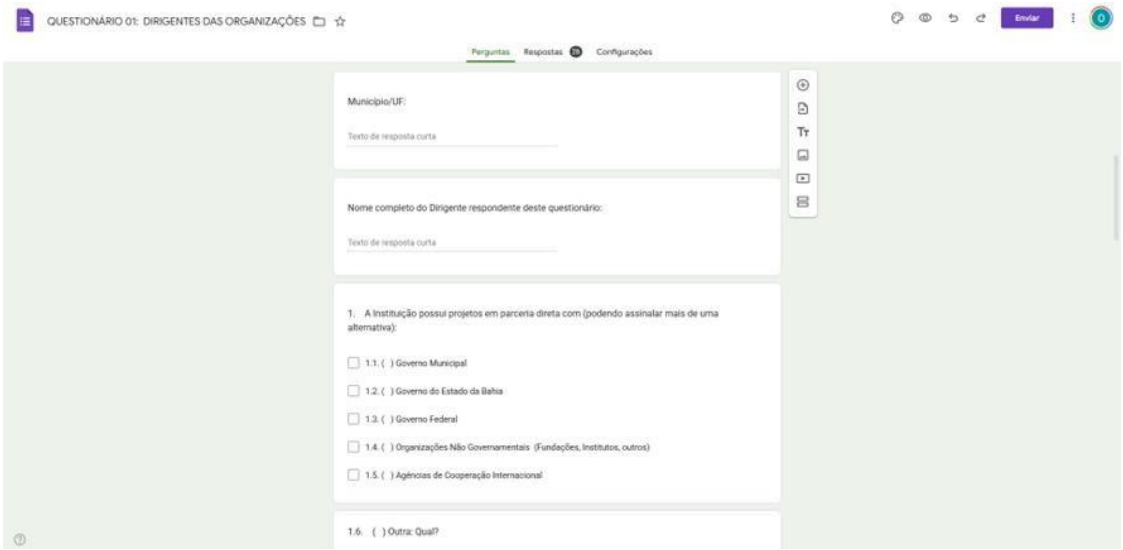
Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

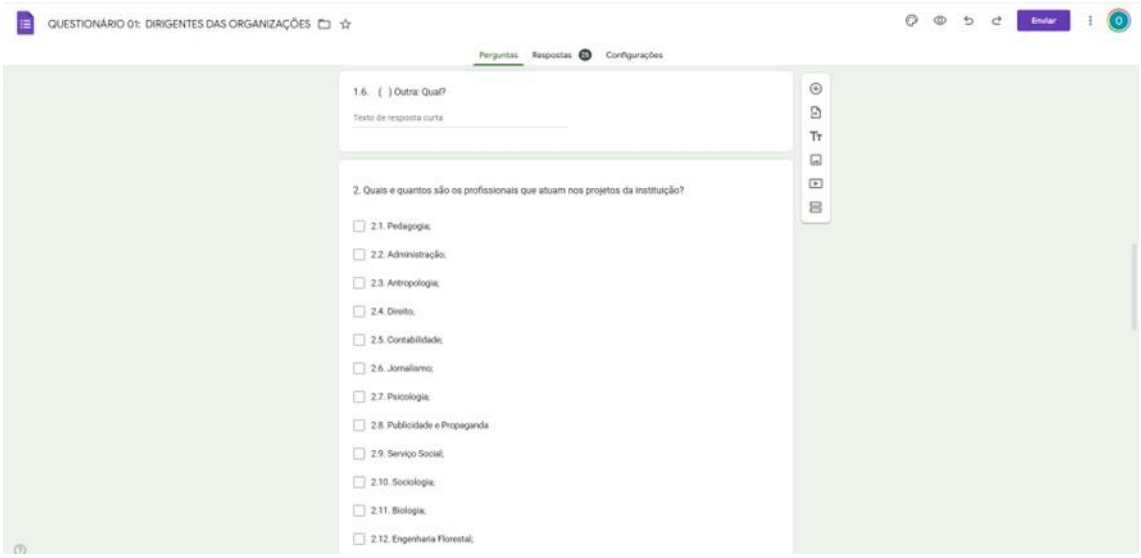


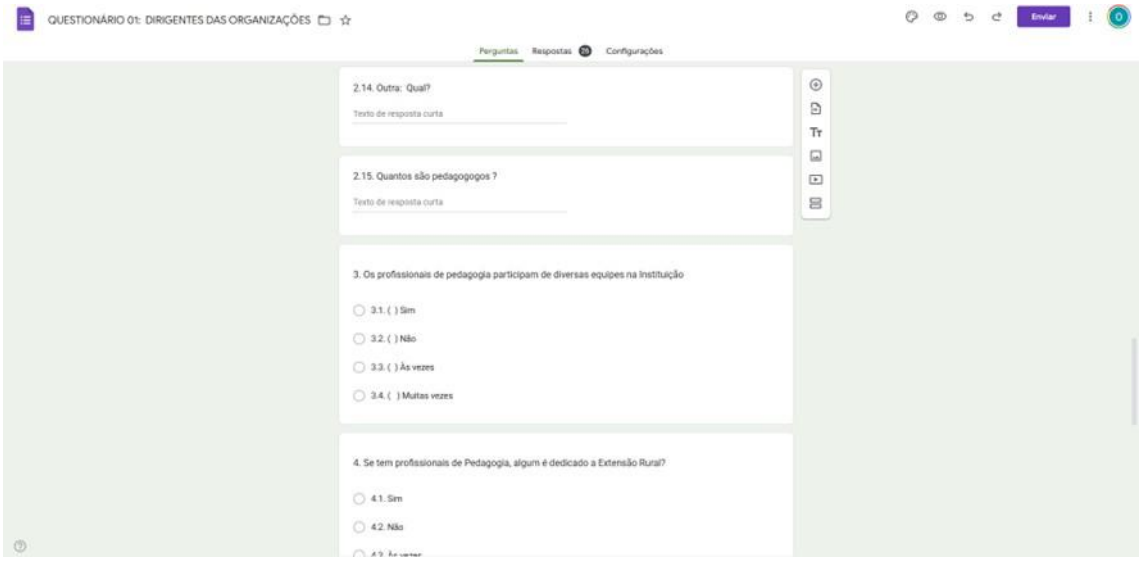
Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha - Doutoranda - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT).

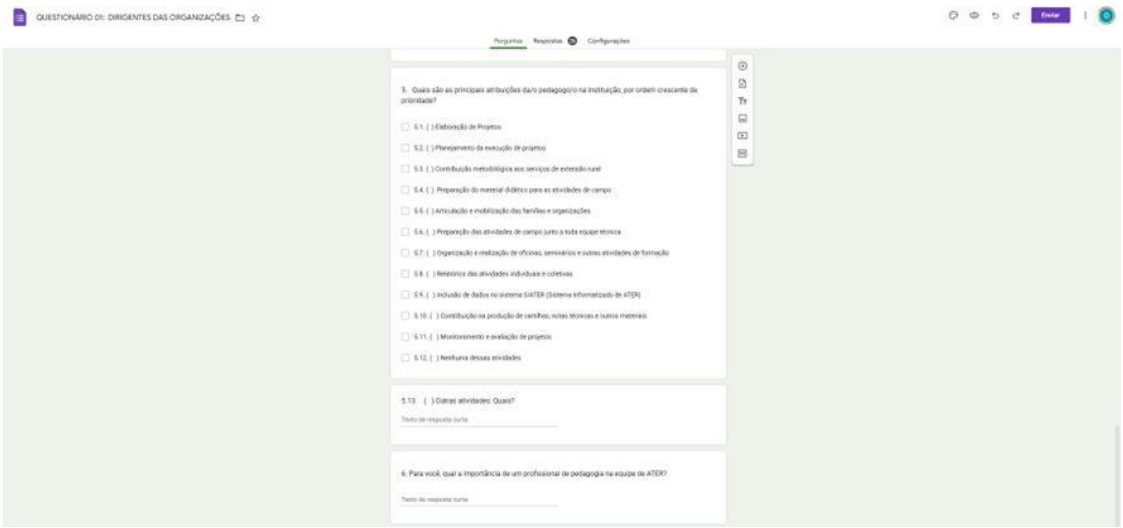
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO 01

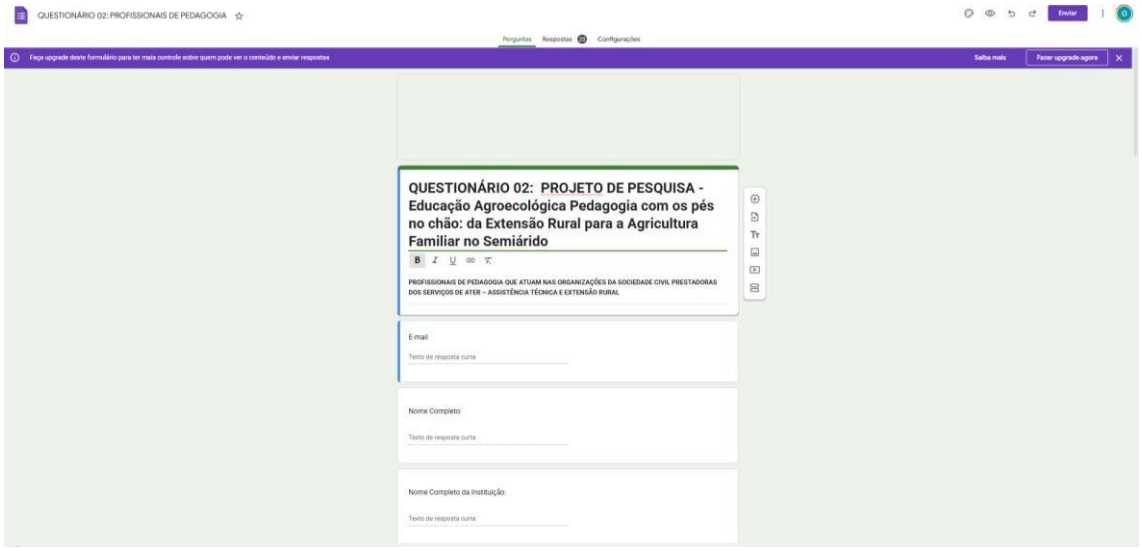


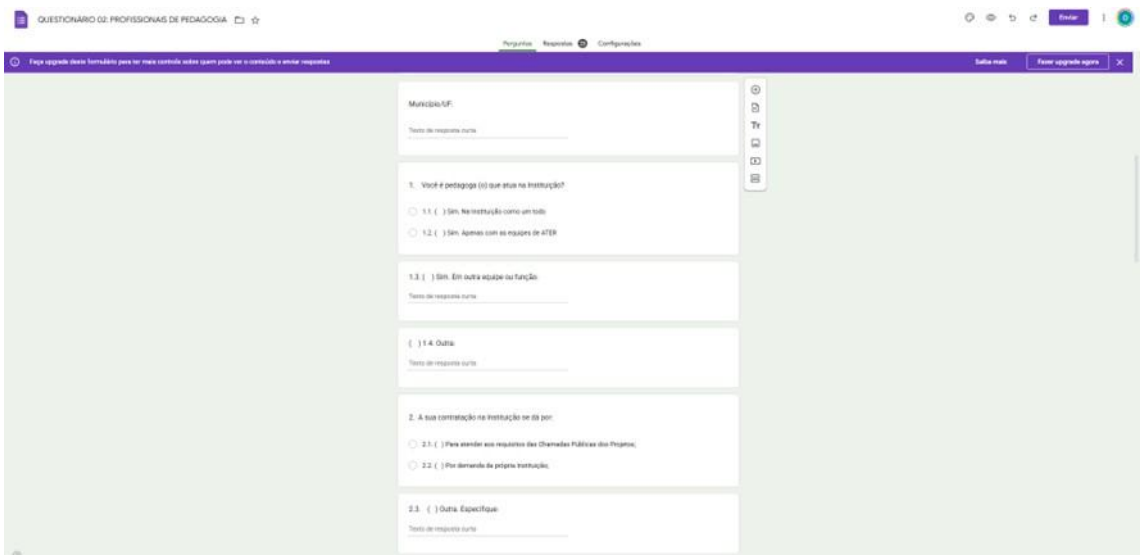

QUESTIONÁRIO 01: DIRIGENTES DAS ORGANIZAÇÕES
Enviar
Perguntas
Respostas 25
Configurações
1.6. ( ) Outra: Qual?
Texto de resposta curta
2. Quais e quantos são os profissionais que atuam nos projetos da instituição?
2.1. Pedagogia;
2.2. Administração;
2.3. Antropologia;
2.4. Direito;
2.5. Contabilidade;
2.6. Jornalismo;
2.7. Psicologia;
2.8. Publicidade e Propaganda
2.9. Serviço Social;
2.10. Sociologia;
2.11. Biologia;
2.12. Engenharia Florestal;

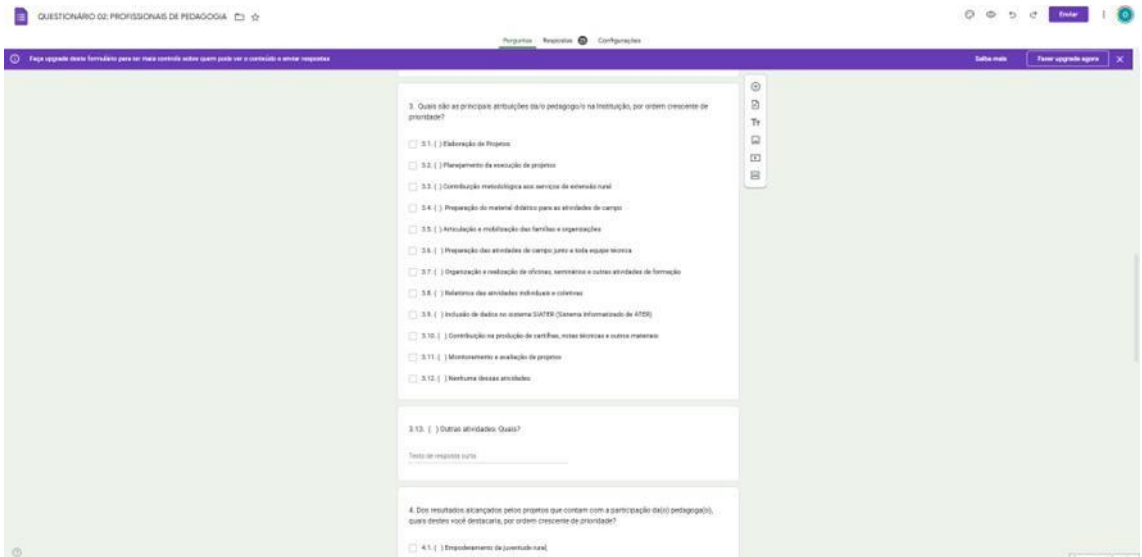

QUESTIONÁRIO 01: DIRIGENTES DAS ORGANIZAÇÕES
Enviar
Perguntas
Respostas 25
Configurações
2.14. Outra: Qual?
Texto de resposta curta
2.15. Quantos são pedagogogos ?
Texto de resposta curta
3. Os profissionais de pedagogia participam de diversas equipes na Instituição
3.1. ( ) Sim
3.2. ( ) Não
3.3. ( ) Às vezes
3.4. ( ) Muitas vezes
4. Se tem profissionais de Pedagogia, algum é dedicado a Extensão Rural?
4.1. Sim
4.2. Não

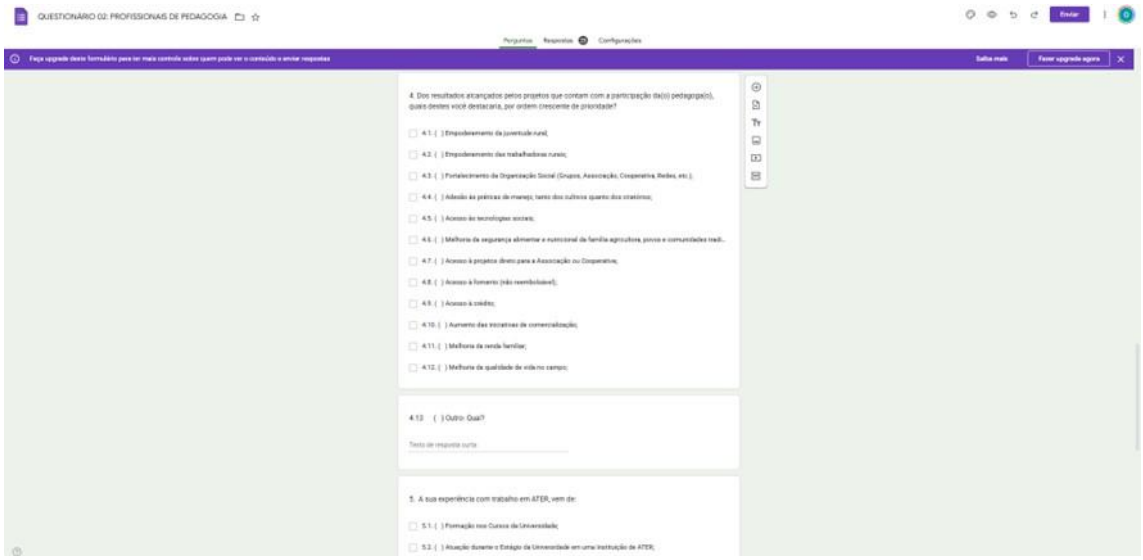

QUESTIONÁRIO 01: DIRIGENTES DAS ORGANIZAÇÕES
Enviar
Perguntas
Respostas 25
Configurações
5. Quais são as principais atribuições da/o pedagoga/o na instituição, por ordem crescente de prioridade?
5.1. ( ) Elaboração de Projetos
5.2. ( ) Planejamento da execução de projetos
5.3. ( ) Contribuição metodológica aos serviços de extensão rural
5.4. ( ) Preparação do material didático para as atividades de campo
5.5. ( ) Articulação e mobilização das famílias e organizações
5.6. ( ) Preparação das atividades de campo junto a toda equipe técnica
5.7. ( ) Organização e realização de oficinas, seminários e outras atividades de formação
5.8. ( ) Relatórios das atividades individuais e coletivas
5.9. ( ) Inclusão de dados no sistema SIATER (Sistema Informatizado de ATER)
5.10. ( ) Contribuição na produção de cartilhas, notas técnicas e outros materiais
5.11. ( ) Monitoramento e avaliação de projetos
5.12. ( ) Nenhuma dessas atividades
5.13. ( ) Outras atividades: Quais?
Texto de resposta curta
6. Para você, qual a importância de um profissional de pedagogia na equipe de ATER?
Texto de resposta curta

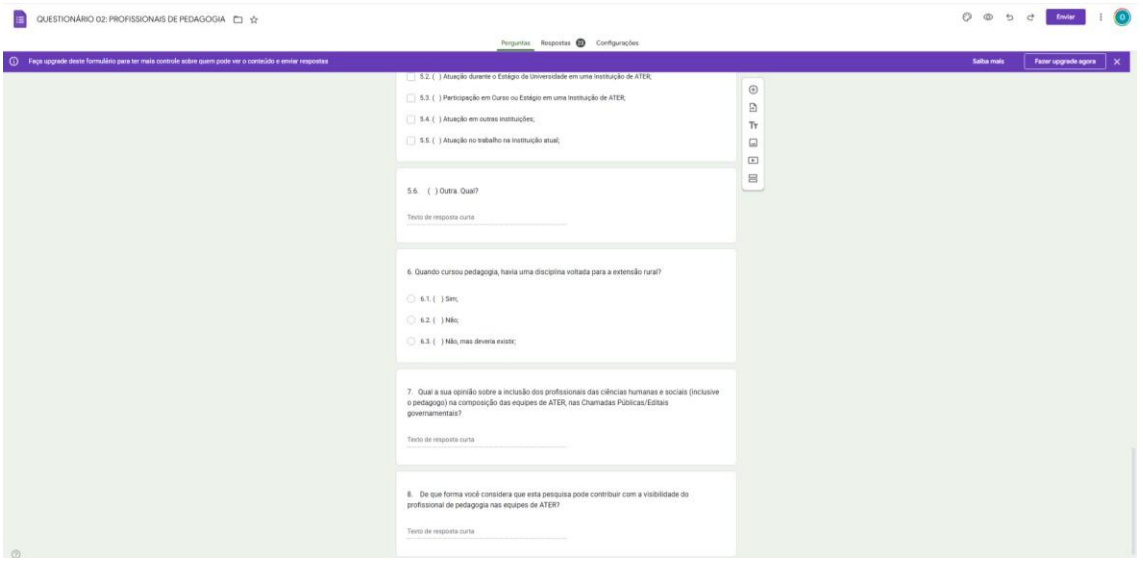
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 2








QUESTIONÁRIO 02: PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA
Enviar
Perguntas
Respostas 28
Configurações
Faça upgrade deste formulário para ter mais controle sobre quem pode ver o conteúdo e enviar respostas
Saiba mais
Fazer upgrade agora
4. Dos resultados alcançados pelos projetos que contam com a participação da(o) pedagoga(o), quais destes você destacaria, por ordem crescente de prioridade?
4.1. ( ) Empoderamento da juventude rural;
4.2. ( ) Empoderamento das trabalhadoras rurais;
4.3. ( ) Fortalecimento da Organização Social (Grupos, Associação, Cooperativa, Redes, etc.);
4.4. ( ) Adesão às práticas de manejo, tanto dos cultivos quanto dos criatórios;
4.5. ( ) Acesso às tecnologias sociais;
4.6. ( ) Melhoria da segurança alimentar e nutricional da família agricultora, povos e comunidades tradi...
4.7. ( ) Acesso à projetos direto para a Associação ou Cooperativa;
4.8. ( ) Acesso à fomento (não reembolsável);
4.9. ( ) Acesso à crédito;
4.10. ( ) Aumento das iniciativas de comercialização;
4.11. ( ) Melhoria da renda familiar;
4.12. ( ) Melhoria da qualidade de vida no campo;
4.13 ( ) Outro: Qual?
Texto de resposta curta
5. A sua experiência com trabalho em ATER, vem de:
5.1. ( ) Formação nos Cursos da Universidade;
5.2. ( ) Atuação durante o Estágio da Universidade em uma Instituição de ATER;


QUESTIONÁRIO 02: PROFISSIONAIS DE PEDAGOGIA
Enviar
Perguntas
Respostas 28
Configurações
Faça upgrade deste formulário para ter mais controle sobre quem pode ver o conteúdo e enviar respostas
Saiba mais
Fazer upgrade agora
5.2. ( ) Atuação durante o Estágio da Universidade em uma Instituição de ATER;
5.3. ( ) Participação em Curso ou Estágio em uma Instituição de ATER;
5.4. ( ) Atuação em outras instituições;
5.5. ( ) Atuação no trabalho na instituição atual;
5.6. ( ) Outra. Qual?
Texto de resposta curta
6. Quando cursou pedagogia, havia uma disciplina voltada para a extensão rural?
6.1. ( ) Sim;
6.2. ( ) Não;
6.3. ( ) Não, mas deveria existir;
7. Qual a sua opinião sobre a inclusão dos profissionais das ciências humanas e sociais (inclusive o pedagogo) na composição das equipes de ATER, nas Chamadas Públicas/Editais governamentais?
Texto de resposta curta
8. De que forma você considera que esta pesquisa pode contribuir com a visibilidade do profissional de pedagogia nas equipes de ATER?
Texto de resposta curta

ANEXO A – TRECHO DO DOE – OSCs APROVADAS EDITAL DE ATER BIOMAS

DIÁRIO OFICIAL
República Federativa do Brasil - Estado da Bahia
EXECUTIVO 5
SALVADOR, SÁBADO, 17 DE SETEMBRO DE 2022 - ANO CVII - Nº 23.503

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Grupo Musical Dois de Janeiro, atinente à prestação de contas do projeto projeto " Musicarte ", Convênio nº 040/2008 , conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2022.0004436-19.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Filarmônica Juvenil Rio do Ouro, atinente à prestação de contas do projeto " Filarmônica nas Escolas ", TCC nº 064/2017, conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2022.0003968-66.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Libélula, atinente à prestação de contas do projeto do Ponto de Cultura "Libélula", Convênio nº 067/2008, conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2022.0004290-39.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Associação Senzala Capoeira de Boquira, atinente à prestação de contas do projeto "Construindo Cultura", TCC nº 49/2017, conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2022.0003798-56.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Centro Comunitário Nossa Senhora de Aparecida do Conjunto Viveiros, atinente à prestação de contas do "Projeto Músical Dó Ré Mi", TCC nº 113/2016, conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2021.0003858-12.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Decisão da Secretária : 16/09/2022

Com fulcro no PARECER n° GAB-FFB-JLD-VSN-017/2017 da PGE, considerando a Portaria nº 72, de 06 de julho de 2022, que designou a Comissão Permanente de Tomada de Contas Especial, publicada no DOE de 07/07/2022, **DECIDO** pela abertura de processo de Tomada de Contas Especial da proponente Associação Beneficente das Famílias e Crianças Carentes - ABENFAC, atinente à prestação de contas do projeto "A Cultura Fazendo Parte das Nossas Vidas!", TCC nº 35/2016, conforme fatos e fundamentos constantes no processo 022.2268.2022.0003795-11.
ARANY SANTANA
Secretária de Cultura

Portaria Nº 00502519 de 16 de Setembro de 2022
O(A) SECRETÁRIO(A) DE ESTADO do(a) SECRETARIA DE CULTURA - SECULT, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no(a) Art. 42, §9° da Constituição do Estado da Bahia de 1989 e Art. 64 da Lei n° 11.357, de 06 de janeiro de 2009 c/c Art.1°, §2° da Lei n° 14.262, de 13 de maio de 2020, **resolve** conceder Abono Permanência ao(s) servidor(es) abaixo relacionado(s) pertencente(s) ao Quadro de Pessoal do(a) SECULT.

Matrícula	Nome	Cargo	Data início
15161285	OTAVIANO DE JESUS DOS SANTOS	Auxiliar adminis-trativo	14.11.2015

ARANY SANTANA NEVES SANTOS
SECRETARIA DE CULTURA

Portaria Nº 00504734 de 16 de Setembro de 2022
O(A) SECRETÁRIO(A) DE ESTADO do(a) SECRETARIA DE CULTURA - SECULT, no uso das suas atribuições, **resolve** exonerar, a pedido, com base no(a) art. 44, I, e art. 47, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, o(s) servidor(es) abaixo relacionado(s):

Matrícula	Nome	Cargo	Símbolo	Unidade	Data Início
92026236	CLARA CAROLINA SOUZA SANTOS	Secretário Adminis-trativo I	DAI-5	ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO	Data da Publicação

ARANY SANTANA NEVES SANTOS
SECRETARIA DE CULTURA

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO RURAL

SUPERINTENDÊNCIA BAIANA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL - BAHIATER

RESULTADO FINAL - CHAMADA PÚBLICA ATER BIOMAS 001/2022 - SDR/BAHIATER
Divulgação do RESULTADO FINAL da Chamada Pública ATER BIOMAS 001/2022 - SDR/BAHIATER para seleção de entidades e instituições para prestação de serviços de ATER, conforme estabelecido na lei estadual 12.372, de 23 de dezembro de 2011. A seleção resultou na seguinte classificação descrita:

NÚCLEO	TERRITÓRIO	ENTIDADE	CNPJ	PONTUAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
BIOMA CAATINGA					
CA 01	Bacia do Jacuípe	MOC	16.260.713/0001-24	875,00	1ª CLASSIFICADA
		APAEB	63.103.634/0001-90	810,00	2ª CLASSIFICADA
CA 02	Bacia do Jacuípe	COOPERATIVA SER DO SERTÃO	10.481.167/0001-75	791,00	1ª CLASSIFICADA
		CCSP	16.439.309/0001-12	-	DESCLASSIFICADA
CA 03	Bacia do Jacuípe	AGROVIDA	08.164.635/0001-36	702,50	1ª CLASSIFICADA
		APPJ	13.902.291/0001-55	-	DESCLASSIFICADA
		CCSP	16.439.309/0001-12	-	DESCLASSIFICADA
CA 04	Bacia do Paraminim	CASA	05.497.949/0001-62	845,00	1ª CLASSIFICADA
CA 05	Bacia do Paraminim	ASSOCIAÇÃO DIVINA PROVIDÊNCIA	02.048.020/0001-68	512,50	1ª CLASSIFICADA
CA 06	Bacia do Paraminim	ASAMIL	06.294.587/0001-75	-	DESCLASSIFICADA
CA 07	Chapada Diamantina	CEFORC	03.433.854/0001-50	874,50	1ª CLASSIFICADA
		UNISOL-BA	27.411.942/0001-19	-	DESCLASSIFICADA
CA 08	Chapada Diamantina	BARRIGUDA	07.977.285/0001-64	761,00	1ª CLASSIFICADA
		DIAMANTINA PROJETOS	03.519.143/0001-00	-	DESCLASSIFICADA
		CEFORC	03.433.854/0001-50	-	DESCLASSIFICADA
		FEME	03.218.098/0001-46	-	DESCLASSIFICADA
CA 09	Chapada Diamantina	UNISOL-BR	07.293.586/0001-79	723,50	1ª CLASSIFICADA
		CAA	63.087.001/0001-35	667,50	2ª CLASSIFICADA
		INPAC	12.420.792/0001-32	-	DESCLASSIFICADA
CA 10	Irecê	CAA	63.087.001/0001-35	713,50	1ª CLASSIFICADA
CA 11	Irecê	AGROCOOP	06.072.911/0001-00	709,00	1ª CLASSIFICADA
CA 12	Irecê	NÚCLEO VAZIO			
CA 13	Itaparica	AGENDHA	05.900.819/0001-29	890,00	1ª CLASSIFICADA
CA 14	Piemonte da Diamantina	CPC-BA	15.269.185/0001-01	-	DESCLASSIFICADA
		COFASPI	06.102.236/0001-15	730,00	1ª CLASSIFICADA
		DIAMANTINA PROJETOS	03.519.143/0001-00	-	DESCLASSIFICADA
		COASB	03.543.130/0001-69	-	DESCLASSIFICADA
CA 15	Piemonte da Diamantina	COFASPI	06.102.236/0001-15	725,00	1ª CLASSIFICADA
CA 16	Piemonte Paraguaçu	COOPESER	10.015.101/0001-90	812,50	1ª CLASSIFICADA
CA 17	Piemonte Paraguaçu	COOPERSERTÃO	24.990.315/0001-91	565,00	1ª CLASSIFICADA
CA 18	Piemonte Norte do Itapicuru	CACTUS	03.256.366/0001-14	-	DESCLASSIFICADA
		IDESA	16.448.367/0001-02	914,50	1ª CLASSIFICADA
		FETRAF	08.427.212/0001-61	730,00	2ª CLASSIFICADA
CA 19	Piemonte Norte do Itapicuru	CACTUS	03.256.366/0001-14	796,00	1ª CLASSIFICADA
CA 20	Portal do Sertão	COOPESER	10.015.101/0001-90	805,00	1ª CLASSIFICADA
CA 21	Portal do Sertão	CEDITER	02.481.542/0001-59	755,00	1ª CLASSIFICADA
CA 22	Portal do Sertão	NÚCLEO VAZIO			
CA 23	Semiárido NE II	AECFARCIDA	00.591.192/0001-58	770,00	1ª CLASSIFICADA
CA 24	Semiárido NE II	AGENDHA	05.900.819/0001-29	880,00	1ª CLASSIFICADA
CA 25	Semiárido NE II	ARCAS	00.491.997/0001-20	885,50	1ª CLASSIFICADA
		AECFARCDA	00.591.192/0001-58	742,00	2ª CLASSIFICADA
CA 26	Semiárido NE II	ARCAS	00.491.997/0001-20	840,00	1ª CLASSIFICADA
CA 27	Sertão do São Francisco	IRPAA	03.094.346/0001-16	818,00	1ª CLASSIFICADA
CA 28	Sertão do São Francisco	IRPAA	03.094.346/0001-16	830,50	1ª CLASSIFICADA
CA 29	Sertão do São Francisco	SASOP	32.700.809/0002-01	917,00	1ª CLASSIFICADA
CA 30	Sertão do São Francisco	COOPERCUC	07.081.322/0001-51	877,50	1ª CLASSIFICADA

CÓPIA - Consulte informação oficial em www.dool.egba.ba.gov.br

DIÁRIO OFICIAL
República Federativa do Brasil - Estado da Bahia
SALVADOR, SÁBADO, 17 DE SETEMBRO DE 2022 - ANO CVII - Nº 23.503

CA 31	Sertão Produtivo	COOTRAF	07.227.043/0001-53	807,50	1ª CLASSIFICADA
CA 32	Sertão Produtivo	ASFAB	04.602.277/0001-45	855,00	1ª CLASSIFICADA
CA 33	Sertão Produtivo	ASAMIL	06.294.587/0001-75	785,00	1ª CLASSIFICADA
CA 34	Sertão Produtivo	COOTRAF	07.227.043/0001-53	780,00	1ª CLASSIFICADA
		AAMC	05.776.988/0001-07	-	DESCLASSIFICADA
CA 35	Sisal	ARESOL	09.588.172/0001-00	820,00	1ª CLASSIFICADA
		FATRES	01.855.986/0001-44	740,00	2ª CLASSIFICADA
		COASB	03.543.130/0001-69	-	DESCLASSIFICADA
CA 36	Sisal	FUNDAÇÃO APAEB	63.103.634/0001-90	845,00	1ª CLASSIFICADA
CA 37	Sisal	MOC	16.260.713/0001-24	852,00	1ª CLASSIFICADA
CA 38	Sisal	FATRES	01.855.986/0001-44	705,00	1ª CLASSIFICADA
CA 39	Velho Chico	CASA	05.497.949/0001-62	868,50	1ª CLASSIFICADA
CA 40	Velho Chico	FUNDIFRAN	13.648.852/0001-31	856,00	1ª CLASSIFICADA
CA 41	Velho Chico	NÚCLEO VAZIO			
CA 42	Sudoeste Baiano	CEDASB	07.992.812/0001-00	784,50	1ª CLASSIFICADA
CA 43	Sudoeste Baiano	CPC-BA	15.269.185/0001-01	818,50	1ª CLASSIFICADA
		COOPERSUBA	02.280.178/0001-69	-	DESCLASSIFICADA
CA 44	Sudoeste Baiano	CEDASB	07.992.812/0001-00	736,50	1ª CLASSIFICADA
BIOMA CERRADO					
CE 01	Bacia do Rio Corrente	IDRAM	17.097.204/0001-95	665,00	1ª CLASSIFICADA
		FUNDAÇÃO ADM	03.420.448/0001-52	-	DESCLASSIFICADA
CE 02	Bacia do Rio Corrente	FUNDAÇÃO ADM	03.420.448/0001-52	-	DESCLASSIFICADA
CE 03	Bacia do Rio Grande	FETRAF	07.159.267/0001-75	669,00	1ª CLASSIFICADA
CE 04	Bacia do Rio Grande	FUNDIFRAN	13.648.852/0001-31	872,50	1ª CLASSIFICADA
BIOMA MATA ATLÂNTICA					
MA 01	Baixo Sul	INSTITUTO CABRUCA	09.238.771/0001-96	480,00	1ª CLASSIFICADA
MA 02	Baixo Sul	UNISOL BRASIL	07.293.586/0001-79	764,00	1ª CLASSIFICADA
MA 03	Baixo Sul	SASOP	32.700.809/0001-12	950,00	1ª CLASSIFICADA
MA 04	Extremo Sul	TERRA VIVA	63.178.131/0001-83	732,50	1ª CLASSIFICADA
MA 05	Extremo Sul	ECOBAHIA	09.385.474/0001-73	872,50	1ª CLASSIFICADA
		INSTITUTO TERRA E TRABALHO	00.441.932/0001-70	660,00	2ª CLASSIFICADA
MA 06	Litoral Sul	INSTITUTO CABRUCA	09.238.771/0001-96	575,50	1ª CLASSIFICADA
MA 07	Litoral Sul	AMEX	11.314.360/0001-84	605,00	1ª CLASSIFICADA
MA 08	Litoral Sul	COOPAFEBA	97.548.261/0001-82	522,00	1ª CLASSIFICADA
MA 09	Litoral Sul	COOPERAST	10.479.085/0001-96	640,00	1ª CLASSIFICADA
MA 10	Médio Rio de Contas	ECOBAHIA	09.385.474/0001-73	740,00	1ª CLASSIFICADA
MA 11	Médio Rio de Contas	ISFA	09.375.172/0001-14	660,00	1ª CLASSIFICADA
MA 12	Médio Sudoeste da Bahia	COOAP	42.183.855/0001-45	702,50	1ª CLASSIFICADA
MA 13	Médio Sudoeste da Bahia	COOPERAST	10.479.085/0001-96	524,50	1ª CLASSIFICADA
MA 14	Recôncavo	IDRAM	17.097.204/0001-95	585,00	1ª CLASSIFICADA
MA 15	Recôncavo	AGROVIDA	08.164.635/0001-36	729,50	1ª CLASSIFICADA
		IDESA	16.448.367/0001-02	-	DESCLASSIFICADA
MA 16	Vale do Jiquiriça	ASFAB	04.602.277/0001-45	740,00	1ª CLASSIFICADA
		ISFA	09.375.172/0001-14	697,50	2ª CLASSIFICADA
MA 17	Vale do Jiquiriça	UNISOL BAHIA	27.411.942/0001-19	507,50	1ª CLASSIFICADA
MA 18	Vale do Jiquiriça	FASE	33.700.956/0025-22	760,50	1ª CLASSIFICADA
MA 19	Costa do Descobrimento	INSTITUTO TERRA E TRABALHO	00.441.932/0001-70	712,00	1ª CLASSIFICADA
		COOAP	42.183.855/0001-45	620,00	2ª CLASSIFICADA
MA 20	Costa do Descobrimento	NÚCLEO VAZIO			
MA 21	Litoral Norte e Agreste Baiano	CEALNOR	02.171.509/0001-22	653,50	1ª CLASSIFICADA
MA 22	Litoral Norte e Agreste Baiano	COOPERA	13.957.063/0001-82	629,00	1ª CLASSIFICADA
MA 23	Litoral Norte e Agreste Baiano	COOPERA	13.957.063/0001-82	665,00	1ª CLASSIFICADA
MA 24	Metropolitano de Salvador	FEME	03.218.098/0001-46	713,50	1ª CLASSIFICADA

GABINETE DO SECRETÁRIO, em 16 de setembro de 2022.

JEANDRO LAYTYNHER RIBEIRO
Secretário de Desenvolvimento Rural

Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional – CAR

RESUMO DE CARTA ADITIVA

Nº 011/19.2 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DO VALE DO LIMOEIRO E ADJACENCIAS; **MUNICÍPIO:Floresta Azul-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 021/21.1 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES RURAIS ARCO VERDE; **MUNICÍPIO:Bom Jesus da Lapa-Ba.**Fica prorrogado por mais 90 dias, contados após o dia 15/11/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 022/19.3 Convenentes: CAR/COOPERATIVA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL; **MUNICÍPIO:Itabuna-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 037/20.3 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES DE ALTO DO CAPIM E ADJACENCIAS; **MUNICÍPIO:Quixabeira-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 041/20.2 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DE QUILOMBOLAS DO SITIO ALAGOINHAS; **MUNICÍPIO:Jeremoabo-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 047/20.2 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PISICULTORES DO RIO BRANCO; **MUNICÍPIO:Riachão das Neves-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 054/17.7 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO COMUNITARIA DOS MORADORES DE LAGOA DANTAS,PAGAO E SOSSEGO; **MUNICÍPIO:Baixa Grande-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 081/19.4 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA ÁGUA FRIA; **MUNICÍPIO:Serra do Ramalho-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 095/20.2 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DOS PEQUENOS AGRICULTORES DO LÁZARO LAGOA DO TIMBÓ CAMPESTRE E ADJACENCIAS; **MUNICÍPIO:Jacobina-Ba.**Fica prorrogado por mais 90 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 110/20.1 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS QUILOMBOLAS DO SITIO LAGOINHAS; **MUNICÍPIO:Casa Nova-Ba.**Fica prorrogado por mais 180 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 113/20.1 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO INDIGENA PATAXÓ BEIJA FLOR; **MUNICÍPIO: Prado-Ba.**Fica prorrogado por mais 180 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 118/19.3 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO AGROPECUARIA DE JOVENS PISCICULTORES E HORTICULTORES FAMILIAR DO MUNICIPIO DE ABARÉ E CUR; **MUNICÍPIO:Abaré-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 209/19.2 Convenentes: CAR/COOPERATIVA DE ARTESANATO PATAXÓ, CREDITO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DA ALDEIA INDIGENA COROA VERMELHA; **MUNICÍPIO:Santa Cruz de Cabralia-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 398/17.6 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DA REGIÃO DE BICA DA SERRA; **MUNICÍPIO:Caatiba-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 401/17.7 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DE LAGOA DO PAU FERRO E COMERCINHO; **MUNICÍPIO:Tremedal-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 402/18.3 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO COMUNITARIA RURAL REMANESCENTES DE QUILOMBOLA DE CANARISCO; **MUNICÍPIO:Nova Ibiá-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 405/18.3 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA RIACHO DO MEIO; **MUNICÍPIO:Buritirama-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 412/18.2 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA LAGOA DOS PRETOS; **MUNICÍPIO:Lençois-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 417/21.1 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS DA COMUNIDADE DE CORUJA I-ASPROC; **MUNICÍPIO:Presidente Tancredo Neves-Ba.**Fica prorrogado por mais 90 dias, contados após o dia 17/11/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 469/18.3 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO COMUNITARIA DOS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES DE BARREIRAS E ADJACENCIAS;**MUNICÍPIO:Crisopolis-Ba.** Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 16/09/2022. Assinatura: 15/09/2022

Nº 477/17.6 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS AGRICULTORES DA COMUNIDADE DE LAGOA DO JUNCO; **MUNICÍPIO:Guajeru-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 479/17.6 Convenentes: CAR/COOPERATIVA REGIONAL DOS AGRICULTORES FAMILIARES DE RIBEIRA DO AMPARO,CIPO E RIBEIRA DO POMBAL; **MUNICÍPIO:Ribeira do Amparo-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 488/16.7 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES DO CORREGO DO MUTUM ; **MUNICÍPIO:Itanhém-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 493/17.6 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES E MORADORES DE CORREGO DAS PEDRAS; **MUNICÍPIO:Ipiau-Ba.**Fica prorrogado por mais 60 dias, contados após o dia 15/09/2022. Assinatura: 14/09/2022

Nº 598/21.1 Convenentes: CAR/CENTRAL DAS ORGANIZAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITORIO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA; **MUNICÍPIO:Jacobina-Ba.** Fica prorrogado por mais 90 dias, contados após o dia 26/10/2022. Assinatura: 16/09/2022

Nº 773/18.4 Convenentes: CAR/ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES RURAIS DO VALE DO POÇO DA CAÇA; **MUNICÍPIO:Itapitanga-Ba.**Fica prorrogado por mais 240 dias, contados após o dia 17/09/2022. Assinatura: 16/09/2022

RESUMO DE CONVÊNIO

Nº 678/2022 Convenentes: **CAR/SDR/ASSOCIAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDARIO DO ESTADO DA BAHIA-ADESBA.**;**Município:**Juazeiro-BA; Objeto: Cooperação técnica e financeira para participação da agricultura familiar na XIII EXPOVALE JUAZEIRO, a ser realizada na sede do município de Juazeiro, a ser realizada na

CÓPIA - Consulte informação oficial em www.dool.egba.ba.gov.br

ANEXO B – DISCIPLINAS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA *CAMPUS* XXVI

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA–UNEB
AUTORIZAÇÃO: DECRETO n.º 92937/86, DOU 18.07.86 - RECONHECIMENTO: PORTARIA n.º 909/95 DOU 01.08.95
Centro de Pesquisas em Etnicidades Movimentos Sociais e Educação - OPARÁ Órgão Suplementar da UNEB–pela RESOLUÇÃO n.º 1010/2013
Licenciatura em Pedagogia Intercultural de Educação, escolar Indígena Resolução 1046/2014

DISCIPLINAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA INTERCULTURAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. UNEB-DCT/OPARÁ – *CAMPUS* XXVI, JEREMOABO-BA

Componentes curriculares: Introdução à Educação Escolar Indígena e Processos Próprios de Aprendizagens; Pedagogia Intercultural e Educação Escolar Indígena; Língua Portuguesa I; Introdução ao Discurso Científico; Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Escolar Indígena; Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Escolar Indígena I; Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Escolar Indígena I; Fundamentos Históricos da Educação e Educação Escolar Indígena; Fundamentos de Psicologia; Laboratório de Pesquisa e Iniciação à Docência em Educação Escolar Indígena I; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena I; Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena; Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Indígena; Currículo na Educação Escolar Indígena; Oficina de Extensão em Alfabetização Cientifica e Escola Indígena; Língua Portuguesa II; Direitos dos Povos Indígenas I; LIBRAS; Psicologia e Educação na Escola Indígena; Laboratório de Pesquisa e Iniciação à Docência em Educação Escolar Indígena II; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena II; Direito dos Povos Indígenas II; Políticas de Conservação de Línguas Indígenas; Linguagem, Arte e Representações Indígenas; Língua Portuguesa III; Território e Territorialidade Indígena no Nordeste Brasileiro; Oficina de Extensão em Meio Ambiente e Sustentabilidade no contexto dos Povos Indígenas; Movimentos Socais Indígenas; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Escolar Indígena; Avaliação de Aprendizagem; Laboratório de Pesquisa e Iniciação à Docência em Educação Escolar Indígena III; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena III; Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva na Escola indígena; Fundamentos e Metodologias do Letramento

Intercultural Indígena; Didática e Formação de Professores na Escola Indígena; Metodologia e Práticas na Educação Infantil no contexto da Criança Indígena; Oficina de Extensão em Literatura Infantil na Escola Indígena; Currículo e Interculturalidade Indígena; Oficina de Extensão em Práticas de Jogos e brincadeiras na Cultura Indígena; Metodologia da Pesquisa em Educação I; Estágio I Educação Infantil; Laboratório Intercultural de Prática Didática e Produção de Material Didático I; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena IV; Metodologias e Conteúdos Básicos do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias e Conteúdos Básicos da Etnomatemática; Metodologias e Conteúdos Básicos do Ensino da Ciências da Natureza; Metodologias e Conteúdos Básicos do Ensino da Geografia; Metodologias e Conteúdos Básicos do Ensino da História; Metodologias do Ensino de Políticas e Práticas Linguísticas Indígenas; Oficina de Extensão em Linguagens Artísticas e Artes Visuais; Estágio II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia da Pesquisa em Educação II; Laboratório Intercultural de Ensino e Produção de Material Didático II; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena V; Tópicos Especiais de Educação Intercultural Indígena; Fundamentos e Didática da Educação de Jovens e Adultos; Metodologias do Ensino da Identidade e Cultura; Línguas Indígenas do Norte e Oeste da Bahia; Oficina de Literatura: narrativas indígenas, memória e identidade; Trabalho de Conclusão de Curso I; Estágio III -Educação em Espaços não formais; Laboratório Intercultural de Ensino e Produção de Material Didático III; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena VI; História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Direito Patrimonial e Cultura Material/Imaterial dos Povos Indígenas; Gestão Educacional Indígena Intercultural e Diferenciada; Trabalho de Conclusão de Curso II; Estágio IV - Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar e da Organização da Educação e Saberes Indígenas; Tópicos Especiais de Educação Indígena; Tópicos Especiais de Educação Indígena; Laboratório Intercultural de Ensino e Produção de Material Didático IV; Seminário Intercultural de Práticas Extensionistas e Pesquisa Indígena VI; Tópicos Especiais de Educação Indígena; Trabalho de Conclusão de Curso III; Seminário de Pesquisa Indígena.

ANEXO C – DISCIPLINAS PEDAGOGIA QUILOMBOLA *CAMPUS* XXVI

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS, COMUNIDADES TRADICIONAIS E CAMPONESAS – DCT/OPARÀ - *CAMPUS* XXVI, JEREMOABO-BAHIA
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) – PARFOR EQUIDADE

DISCIPLINAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA QUILOMBOLA – UNEB - DCT/OPARÁ – *CAMPUS* XXVI, JEREMOABO-BA

Componentes curriculares: Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas I; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola I; Fundamentos Filosóficos e da Filosofia Africana na Educação e Educação Escolar Quilombola; Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Escolar Quilombola; Laboratório de Produção do Texto Científico I; Língua Portuguesa I; Fundamentos Antropológicos e Antropologia Africana na Educação Escolar Quilombola; Fundamentos Históricos da Educação e Educação Escolar Quilombola; Patrimônio e Cultura Material/Imaterial dos Povos Quilombolas; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas II; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola II; História da África I; Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Quilombola; Laboratório de Produção do Texto Científico II; Língua Portuguesa II; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Escolar Quilombola; Psicologia e Educação na Escola Quilombola; Agroecologia e Saberes Quilombolas; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas III; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola III; LIBRAS; História da África II; História do Negro no Brasil; Língua Portuguesa III - oficina de Língua Portuguesa; Direito, Território e Territorialidade Quilombola no Nordeste brasileiro; Trabalho e Educação Quilombola; Avaliação Educacional e Escolar em Territórios Quilombolas; Meio Ambiente, Economia e Sustentabilidade no contexto dos Povos Quilombolas; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas IV;

Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola IV; Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva na Escola Quilombola; Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva na Escola Quilombola; Estágio I - Educação Infantil; Didática e Formação de Professores na Escola Quilombola; Práticas na Educação Infantil no contexto da criança Quilombola; Letramento e Alfabetização em contextos Quilombolas; Currículo Quilombola e suas circularidades; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas V; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola V; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Estágio II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia da Pesquisa em Educação Quilombola; Metodologia do Ensino da Matemática; Metodologias do Ensino das Ciências da Natureza; Metodologias do Ensino da Geografia; Metodologias do Ensino da História; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas VI; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola VI; Metodologia do Ensino de Linguagens Artísticas e Artes Visuais Afrocentradas; Estágio III - Espaços não formais; Trabalho de Conclusão de Curso I; Planejamento Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico em Territórios Quilombolas; Fundamentos e Didática da Educação de Jovens e Adultos; Arte e Educação em contexto quilombola; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas VII; Laboratório Intercultural de Pesquisa, Extensão, Prática Didática e Produção de Material Didático Quilombola VII; Estágio IV - Gestão da Educação Escolar; Trabalho de Conclusão de Curso II; Saúde mental e educação; Gênero e Diversidade; História do Movimento Negro no Brasil; História e Cultura Indígena no Brasil; Seminários Interculturais de Práticas Extensionistas e Pesquisas Quilombolas VIII; Trabalho de Conclusão de Curso III; Práticas Pedagógicas e Políticas de Línguas Reminiscentes; Literatura Infanto Juvenil Afro-Brasileira.

ANEXO D – DISCIPLINAS PEDAGOGIA *CAMPUS* VIII, PAULO AFONSO-BA

DEDC - CAMPUS VIII
Departamento de Educação

UNEB
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DISCIPLINAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS* VIII, PAULO AFONSO-BA

Componentes curriculares: Núcleo de Iniciação à Docência – NID I; Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I; Sociologia; Filosofia e Educação; Psicologia e Educação; História e Educação; Antropologia e Educação; Núcleo de Iniciação à Docência – NID II; Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II; Sociologia da educação; Arte e Educação; Psicologia da Aprendizagem; História da Educação Brasileira; Educação Inclusiva; Núcleo de Iniciação à Docência – NID III; Didática; Educação de Jovens e Adultos; Ludicidade, Corporeidade e Educação; Educação do Campo; Infância e Educação; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Núcleo de Iniciação à Docência – NID IV; Educação e Tecnologias Digitais de In- formação e Comunicação; Libras; Currículo; Pesquisa em Educação; Educação, Diversidades e Direitos Humanos; Projeto de Pesquisa em Educação; Avaliação em Educação; TEEC – Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade; Andragogia; Processos de Alfabetização e Letramento; Pesquisa e Estágio em Espaços não Escolares; Gestão Educacional; Oficina de Pesquisa e Extensão em Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade; TEEC - Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa; Prática Pedagógica na Educação Infantil; Educação Matemática; Pesquisa e Estágio em Educação Infantil; Literatura Infanto-Juvenil no contexto da Educação; Trabalho de Conclusão de Curso I; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia; Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências; Pesquisa e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Oficina de Extensão em Educação socioambiental e ecopedagogia; Trabalho de Conclusão de Curso II; TEEC - Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade; Coordenação Pedagógica; Trabalho e Educação.

ANEXO E – GUIA DE AVES RASO DA CATARINA

Fonte: Projeto Jardins da Arara de Lear (2025)