

INSERÇÃO CURRICULAR DA AGROECOLOGIA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: UM CONTEXTO GERAL

CURRICULAR INSERTION OF AGROECOLOGY IN THE MUNICIPALITY OF SANTA CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: A GENERAL CONTEXT

Letícia Botter¹
Henrique Carmona Duval²
Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto³

Resumo

O presente trabalho pretende traçar um panorama de como a inserção curricular da Agroecologia nas escolas do campo do município de Santa Cruz Cabrália/BA está ou não em consonância com os princípios sociais e éticos da própria Agroecologia enquanto filosofia socialmente justa e culturalmente sensível; com preceitos da Educação Ambiental Crítica, da Educação Popular e da Educação do Campo; e com a transição para Sociedades Sustentáveis. Assim sendo, como a inserção da Agroecologia no currículo das escolas pode ou não confrontar o Antropoceno, e até onde se dão esses limites. Também é objetivo levantar os principais desafios que decorreram desse processo inicial da inserção curricular da disciplina no município e investigar como e se a Agroecologia pode se tornar uma ferramenta de consolidação identitária para as diferentes territorialidades. A partir de uma metodologia participativa e de entrevistas semiestruturadas, percebeu-se que a formação de educadoras em Agroecologia feita através do conhecimento popular e da práxis apresentou-se como aspecto fundamental para a consolidação da inserção curricular da Agroecologia e que os maiores desafios são envolver as populações em processos educativos condizentes com as próprias realidades e com propósitos críticos, solidários e transformadores, bem como coordenar os processos e os agentes sociais desde uma perspectiva institucional.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Educação Popular; Educação do Campo; Sociedades Sustentáveis; MST.

Dossiê: Artigo Original: Recebido em 25/05/2025 – Aprovado em 11/11/2025 – Publicado em: 29/12/2025

¹ Mestra em Agroecologia e Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal de São Carlos; Bacharela em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Araras, São Paulo, Brasil. e-mail: leticia.botter@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6772-4910> (autora correspondente)

² Professor Adjunto do Centro de Ciências da Natureza, Universidade Federal de São Carlos - campus Lagoa do Sino. Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado); Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural; e Doutor em Ciências Sociais. Pós-Doutorado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente. Professor do PPG em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente (Uniara) e do PPG em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (UFSCar). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor) e editor da revista Retratos de Assentamentos. Coordenador do Núcleo de Estudos em Agroecologia, Culturas e Sistemas Alimentares (NEA-Casas). Membro da APA (Articulação Paulista de Agroecologia), da ABA (Associação Brasileira de Agroecologia) e da Rede de Estudos Rurais. Membro da Câmara Setorial de Agricultura Ecológica (SAA/SP). Lagoa do Sino, São Paulo, Brasil. e-mail: henriquecarmona@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5791-7579>

³ Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Coordenadora do NUPEEA - Núcleo de Pesquisa e Extensão universitárias em Educação Ambiental/UFSB/Porto Seguro, Chefe do Setor de Educação Ambiental da Assessoria de Sustentabilidade da UFSB. Doutora em Ciências Ambientais, com ênfase em Educação Ambiental e Doutora em Filosofia da Natureza e do Ambiente. Mestra em Ciência Ambiental. Graduada em Ciências Biológicas. Porto Seguro, Bahia, Brasil. e-mail: alessandra.nupeea@csc.ufsb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5711-5453>

Abstract

The present work intends to outline an overview of how the curricular insertion of Agroecology in rural schools in the municipality of Santa Cruz Cabrália/BA is or is not in line with the social and ethical principles of Agroecology itself as a socially just and culturally sensitive philosophy; with precepts of Critical Environmental Education, Popular Education and Rural Education; and the transition to Sustainable Societies. Therefore, how the insertion of Agroecology in the curriculum of schools may or may not confront the Anthropocene, and to what extent these limits occur. It also aims to raise the main challenges that arose from this initial process of curricular insertion of the discipline in the municipality and to investigate how and if Agroecology can become a tool for identity consolidation for the different territorialities. From a participatory methodology and semi-structured interviews, it was noticed that the training of educators in Agroecology through popular knowledge and praxis was presented as a fundamental aspect for the consolidation of the curricular insertion of Agroecology and that the greatest challenges are to involve populations in educational processes consistent with their own realities and with critical, solidary and transformative purposes, as well as to coordinate social processes and agents from an institutional perspective.

Keywords: Critical Environmental Education; Popular Education; Rural Education; Sustainable Societies; MST.

1 Introdução

Elinor Ostrom e Isabelle Stengers são duas autoras que criticam a ideia de que seres humanos que partilham estariam fadados ao fracasso devido à sua característica intrinsecamente egoísta. Tal pensamento foi postulado por Garret Hardin em 1968, em um ensaio chamado “A Tragédia dos Comuns”. Ostrom, por outro lado, ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 2009 justamente por ir contra a tragédia dos comuns e elucidar que muitas comunidades ao redor do mundo têm vivências e experiências simbióticas com a Terra e com os demais humanos e outros-que-humanos (Cadena, 2014). Propõe, assim, que existem modos de ver e ser que confabulam a harmonia e o respeito, onde sejam possíveis comunidades e incomunidades (Blaser; Cadena, 2021).

É importante trazer o pensamento de Hardin porque traduz uma série de desdobramentos que vêm culminando no que cientistas convencionaram chamar de Antropoceno. Ainda sem consenso definido, o Antropoceno se configura como uma possível nova Era Geológica, deixando pra trás o Holoceno e trazendo à tona as profundas mudanças climáticas e geológicas causadas pela ação humana. A falta de consenso entre cientistas faz pensar em possíveis outros nomes para essa crise social, ambiental e climática a qual estamos passando, tais como Plantationceno (Tsing, 2019) e Capitaloceno (Moore, 2017). Embora as considerações e problematizações acerca do tema sejam de muita importância, talvez mais importante ainda seja, como afirma Ailton Krenak (2020), encarar que:

Estamos mesmo vivendo uma experiência chamada de antropoceno. E o que caracteriza o antropoceno é o rastro que os humanos são capazes de imprimir na Terra. É uma marca muito pesada, um rastro muito pesado, que não somos capazes de apagar, enquanto não mudarmos radicalmente toda a corrida que fizemos até agora e que nos pôs neste pódio de comedores de planeta. (Krenak, 2020, p. 9-10).

Vandana Shiva é categórica ao afirmar que essa “marca muito pesada” é fruto de um pensamento único, que não consegue enxergar nuances de possibilidades de outros caminhos possíveis, o qual ela nomeia de “monoculturas da mente” (2009). Essas monoculturas mentais nada se diferenciam dos ideais da Revolução Verde, onde se exaltam a simplificação da Natureza visando lucro. Temos, então, um delineamento bastante sólido de qual é o que fazer territorial da cultura hegemônica capitalista: conquistar terras, mentes e corações, simplificando-os, subjugando-os, a fim de extrair a vida e lucrar em cima disso. Humberto Maturana (2009) defende que essa cultura, fundamentalmente capitalista, patriarcal e preconceituosa, acontece devido a emocionares destrutivos, competitivos e egoístas. Nesse sentido, para mudarmos a cultura e para que possamos ter a chance de construir caminhos de Sociedades Sustentáveis (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – TEASS, 1992), desviando do fatídico destino que nos impele o Antropoceno, precisamos, então, mudar nossos emocionares.

Shiva propõe, também, que é apenas com a democratização do saber que será possível a liberação humana. Entretanto, é fundamental avaliar qual saber que deve ser democratizado para que novos emocionares, fraternos, solidários, simbióticos, sejam o baluarte da transformação cultural hegemônica. Isso porque a corrida de disputa de territórios paradigmáticos se concretiza através de educações alienadoras, chamadas por Paulo Freire de “educação bancária”, onde, como afirma Carlos Rodrigues Brandão, se objetiva formar “cidadãos competentes-competitivos direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e às forças armadas em tempos de guerra” (Shiva, 2021, p. 4).

O próprio TEASS elucida a Educação Ambiental Crítica como ferramenta de consolidação de Sociedades Sustentáveis. Essa educação é pautada em ideias e ideais de escolas-vivas (Takuá, 2022), de “contranarrativas, com a autonomia para contar a própria versão” (Xakriabá, 2020:110) e da contribuição “na construção de epistemologias nativas” (idem). Philippe Layrargues e Gustavo Lima (2014) afirmam que a Educação Ambiental Crítica bebeu da fonte do pensamento freireano, seguindo, assim, os princípios da Educação Popular. A Educação Popular nasce com o vislumbre de ser uma educação para, com e por os “esfarrapados do mundo” (Freire, 1970), a classe subalterna, ou, ainda, a “sub-humanidade”,

como diria Krenak (2020). Se pauta no “acúmulo de pensamento pedagógico crítico” (Carrillo, 2009:22), com o objetivo de formar sujeitos populares políticos (idem, p.20), em que se coloque em evidência a retomada das raízes, vivências, da ancestralidade, bem como o conhecimento pormenorizado da teia da vida (Orr, 2002) do território.

Há territorialidades que, ainda que com desafios, vêm consolidando posturas não hegemônicas de enfrentamento às monoculturas mentais. Um exemplo disso é o estudo de caso da pesquisa em questão: Santa Cruz Cabrália, município localizado no Extremo Sul da Bahia, aderiu a mobilização da União Nacional dos Dirigentes de Educação do Estado da Bahia (Undime/BA) para fazer acontecer a reformulação do referencial curricular municipal, em 2020, em plena pandemia do Covid-19. Tal reformulação aconteceu a partir da tecitura de muitas vozes e mãos. A Secretaria Municipal de Educação foi responsável por unir todas e todos que quiseram participar do processo (diretoras/es, coordenadoras/es, corpo docente e tutoras/es das/os estudantes) em Grupos de Estudos e Aprendizagem (GEAs). Através de *lives* e atividades propostas para cada GEA, em um cenário multifacetado de territorialidades diversas que compõe um mesmo território, foi possível reelaborar um currículo que “agora tem mais a nossa cara” (fala de uma entrevistada, acervo pessoal) e que empoderou a voz das escolas do campo. Tal afirmação pode ser comprovada diante das diversas falas de entrevistadas a respeito do tema e, também, diante da tomada de voz e ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do município, protagonizado “pelas meninas da Escola Paulo Freire”, como chamou uma das entrevistadas, em prol da inserção curricular da Agroecologia em todas as escolas do campo do município.

Findado o documento do referencial curricular em 2022, a inserção da Agroecologia nas escolas do campo foi, de certa forma, imposta pela Secretaria de Educação para o início do ano de 2023, causando impasses e desafios, como veremos a seguir. Por ora, é importante pontuar, então, que a liberação humana da qual nos fala Shiva, tem grandes possibilidades de acontecer em Cabrália, a longo prazo, a partir da inserção curricular da Agroecologia. Isso porque a Agroecologia é uma disciplina científica e um movimento social agrário (Sevilla Gúzman e Woodgate, 2013) que propõe a não-neutralidade, a autorreflexão e a ética social e ecológica (Rosset e Altieri, 2018), bem como o reconhecimento das potencialidades endógenas das comunidades (Caporal e Costabeber, 2011). A Agroecologia é entendida aqui como um processo que contenha dialogicidade e sinergia, contemplando a Natureza e as sociedades camponesas, indígenas, ribeirinhas e de comunidades tradicionais em geral que estejam ligadas

à Terra, e, também, as populações urbanas e as comunidades científicas, havendo confrontamento ativo aos sistemas agroalimentares capitalistas e hegemônicos; objetivando valorizar os diferentes saberes e a complexidade e diversidade da vida, bem como atingir soberanias relativas econômica, social, territorial, cultural e alimentar (Botter, 2024:79).

Para consolidar uma educação que seja condizente com os princípios da Agroecologia nas escolas rurais de Cabrália é necessário que sua fundamentação seja de Educação Ambiental Crítica, de Educação Popular e, fundamentalmente de Educação *do Campo*. Nascida das lutas de movimentos sociais rurais, em especial o MST (Caldart, 2012), para que houvesse a transformação da realidade agrária após a Revolução Verde e a entrada do capitalismo no meio rural, a Educação do Campo busca uma lógica contra o projeto de educação “hegemônica, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica (Whitaker, 2008), mas sim que valorize os diferentes campesinatos politicamente ativos e responsáveis e relativamente autônomos (Wanderley, 1996), a partir de um viés decolonial e emancipador.

2 Metodologia

O objetivo da pesquisa passa por compreender os enlaces, desafios e possibilidades que a inserção curricular da Agroecologia em Cabrália está perfazendo nos territórios, bem como entender se e como a Agroecologia pode se expandir territorialmente a partir desse feito e, ainda, como pode ser ferramenta de perpetuação e empoderamento das diferentes realidades existentes no município. Com 29 mil habitantes, Santa Cruz Cabrália é “uma grande roça” (fala de uma entrevistada, acervo pessoal), sendo sua área rural expressivamente maior do que a urbana e abrangendo um cenário multifacetado.

Para investigar o território a fundo, o método do estudo de caso foi escolhido para que pudesse ser preservadas as características holísticas dos eventos da vida real (Yin, 2001:21), retratando-a da forma mais completa e profunda possível (Lüdke e André, 1986). A pesquisa contou com a técnica da observação participante, onde a pesquisadora se colocou à serviços do MST e da Secretaria de Educação a fim de catalisar a formação de educadoras/es em Agroecologia no município. Dessa forma, a pesquisa tomou, também, características participantes, inclusive por apresentar heterodoxia e, ao mesmo tempo, compreensão e cautela no momento da análise. As entrevistas semiestruturadas, que tinham focos e direcionamentos,

mas também contavam com flexibilidade e uma certa informalidade, foram essenciais para captar os desafios e possibilidades da inserção da nova disciplina nas diferentes territorialidades e cosmovisões.

O trabalho de campo foi ferramenta primordial para que a pesquisa pudesse acontecer, fato que corrobora com um aspecto etnográfico da pesquisa, em que, como diria Mariza Peirano (2014:380), a empiria é não só os dados coletados e analisados, mas também os “questionamentos, fonte de renovação”. Assim, de igual importância, o diário de campo foi essencial para a sistematização dessa “fonte de renovação”.

Em maio e junho de 2023, foram visitadas 8 das 12 escolas rurais existentes no município e uma escola urbana (Figura 1). A única escola urbana visitada é uma escola indígena Pataxó, que possui extensões rurais e que tem valor epistemológico para a pesquisa por conta de a Agroecologia ser construída fundamentalmente a partir, também, dos saberes indígenas. Outra escola Pataxó foi visitada, essa que é uma comunidade menor do que a primeira e eminentemente rural. Nas duas escolas, a Agroecologia ainda não tinha sido inserida porque o currículo indígena é diferenciado. Entretanto, foi constatado em trabalho de campo que é da vontade dessas comunidades ter a disciplina ofertada nas escolas.

FIGURA 1 – CARTA IMAGEM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS VISITADAS DE SANTA CRUZ CABRÁLIA



FONTE: Letícia Botter (2024).

Foram visitadas, também, duas escolas ribeirinhas. A primeira, maior e de comunidade mais humilde. A segunda, de comunidade mais tradicional e religiosa. Outras realidades também se fizeram presentes: uma escola está em contexto relativamente urbanizado, mas com entorno rural e inserida em uma localidade comandada pelo tráfico de drogas, o que influiu diretamente na escola. Uma outra escola bastante rural, mas de uma agricultura familiar “mais

abastada” se comparada com outras realidades. Outra escola também bastante rural, que nasceu fruto de um movimento social, mas que hoje tal movimento é pouco organizado. Ainda, uma escola em distrito da cidade, que possui extrema influência da empresa de papel e celulose Veracel (que estabelece relação de comodato rural com as/os agricultoras/es) e também da usina de cana-de-açúcar Santa Cruz. Talvez não por acaso, essa foi a única escola não indígena que *não* aderiu a Agroecologia. Por fim e de extrema importância, foi visitada a escola proponente da inserção curricular da Agroecologia. Gerida e gestada pelo MST, já leciona a Agroecologia do ensino infantil ao fundamental II há 11 anos.

3 Resultados e discussão

É importante ressaltar que a expansão territorial da Agroecologia através da inserção da disciplina no fundamental II para as escolas municipais rurais do município está se dando através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o MST. A construção participativa do referencial curricular se configurou como uma oportunidade política (Míer y Téran *et al.*, 2021) para que pudesse haver o destarte de um discurso mobilizador a fim de confrontar a crise societária e ambiental e a realidade agrária do país, concretizado na proposta de inserção curricular da Agroecologia pela escola do MST. Nesse sentido, é fundamental colocar holofotes à importância dos movimentos sociais para que ocorra o escalonamento da Agroecologia nos territórios (*idem*). Entretanto, a inserção curricular por si só não é capaz de expandir a Agroecologia da forma mais ampla e holística possível, sendo necessário, também, a criação de outras políticas como a criação de mercados favoráveis e incentivos à transição agroecológica que fogem da abrangência da Secretaria de Educação e dos movimentos sociais. A parceria com outras instituições e com outras instâncias do poder público é, nesse caso, fundamental.

Sobre esse tocante, a inserção da Agroecologia deu-se no início do ano letivo de 2023 e planejava-se fazer uma formação de educadoras/es em Agroecologia concomitantemente a esse processo. Entretanto, a formação tardou bastante a acontecer, iniciando sua primeira etapa apenas em julho do mesmo ano. Isso conformou os primeiros seis meses de inserção da nova disciplina com educadoras/es sem saber como lecionar a disciplina, enfrentando dúvidas e inseguranças e, inclusive, afirmando que “eu sei quase que um nada sobre Agroecologia” (fala de uma entrevistada, acervo pessoal). Os motivos pelo adiamento da formação foram presentes

em diversas falas de entrevistadas, sendo que dois deles – e suas nuances – valem a pena serem destacados. Celina Souza (2018:16) conceitua a coordenação como “a organização de todas as atividades, com o objetivo de alcançar consenso entre indivíduos e organizações para o atingimento dos objetivos de um grupo”. Decorrente de uma falta de coordenação identificada no poder público, houve falta de diálogo entre poder público entre si, identificado, principalmente, entre a Secretaria de Educação e a Prefeitura. Isso porque em fevereiro de 2023 o MST ocupou a Prefeitura por 7 dias reivindicando melhores condições das estradas, entre outras coisas e “como forma de retaliação, a Prefeitura cessou o diálogo com a gente, e aí não teve a formação né...” (fala de uma entrevistada militante do MST, acervo pessoal). Uma entrevistada da Secretaria afirmou que a ocupação feita pelo MST fez com que o diálogo da Prefeitura com a Secretaria, impossibilitando fazer a formação junto com a inserção curricular. Essa lacuna dialógica entre Secretaria e Prefeitura e entre Prefeitura e movimentos sociais pode ser tida como o primeiro ponto de falta de coordenação avaliado na pesquisa.

O segundo ponto se deu devido a, também, uma falta de diálogo entre outros agentes institucionais que poderiam contribuir para o enriquecimento do processo formativo. A ideia inicial era fazer uma parceria entre Secretaria de Educação, universidades federais (protagonizada pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB) e pelos movimentos sociais (protagonizado pelo MST). Assim, era objetivo de que a formação tivesse os moldes prescritos pelo MST e receberia apoio científico da UFSB, se configurando como uma aproximação entre saber popular e saber científico, algo que muito corrobora com os preceitos da Agroecologia. Essa que, como já vimos, é um saber científico que valoriza e protagoniza os saberes endógenos das comunidades (a saber, a ancestralidade, os saberes tradicionais, a cultura oral, etc.). Fato que não se consumou, havendo, na realidade, a exclusão da instituição de ensino superior como agente da formação de educadoras/es em Agroecologia.

Esses desafios podem ser esquematizados a partir da imagem a seguir (Figura 2).

A demora para acontecer a formação de educadoras/es em Agroecologia resultou em muitas dúvidas, incertezas e inseguranças acerca do tema. Algumas educadoras e educadores entrevistadas/os confirmaram que “estavam perdidos”, que “nunca antes tinha tido contato com o tema”, que “era muito difícil falar de algo que não tinham conhecimento” e que “buscavam material teórico na internet” (fala de entrevistadas/os, acervo pessoal). Conversando a fundo com as educadoras, foi possível perceber esse “inebriamento” em relação à Agroecologia e uma falta de segurança generalizada, no entanto, muitas vezes, nas entrelinhas das conversas, foi

possível observar, também, que existia alguma ideia sobre Agroecologia, mesmo que vaga, ou, como foi aqui sugerido, “inebriada”. Muitas das entrevistadas (que não militantes do MST, pois essas já têm conhecimento mais abrangente sobre a Agroecologia) relataram suas percepções concretas relacionadas à crise ambiental, climática e social em seus territórios e algumas, principalmente ribeirinhas e indígenas Pataxó, mencionaram o desejo pela soberania alimentar e hídrica. Outras falas também deixaram marcado o caráter social atrelado à Agroecologia.

FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO EQUEMÁTICA DOS DESAFIOS DA INSERÇÃO CURRICULAR DA AGROECOLOGIA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA



FONTE: Letícia Botter (2024).

Outro fator que foi desencadeado devido à pouca sensibilização com o tema antes da inserção curricular foi a pouca identificação com a Agroecologia. Ora, como poderiam se identificar com algo que nem tinham certeza do que era? Uma das entrevistadas (entre outras que tiveram falas semelhantes) disse que “eu entendo só que a Agroecologia é importante, mas pra ser sincera não sei se ela se encaixa à nossa realidade... Ainda não consigo ver como” (acervo pessoal). A fala de entrevistada denota uma postura mais branda a esse inebriamento, de maior abertura para com o novo. Outras posturas, entretanto, trouxeram maior rigidez, sendo que algumas educadoras se colocaram como “totalmente contra” à inserção curricular da Agroecologia, se negando a lecioná-la ou fazendo apenas por obrigação e, além disso, uma escola também se colocou contra à nova disciplina, não aderindo-a, mesmo sabendo que essa era, no momento, uma “exigência” da Secretaria. Essa escola está localizada em um local onde o pensamento muito se assemelha à descrição de monocultura mental de Shiva.

Esses dois primeiros desafios citados podem ter um desenrolar de mais fácil resolução junto à formação. O terceiro tópico assinalado na figura, todavia, requer um desenrolar mais profundo e que se estende na linha do tempo. O terceiro desafio observado foi a dificuldade das/os educadoras/es em ter e se apropriar de processos educativos emancipatórios, de uma educação libertadora. Ainda que tenha sido e que continue sendo louvável os esforços das educadoras em conduzir as aulas de Agroecologia, mesmo antes do processo formativo e com tanto inebriamento pairando seus fazeres, a educação hegemônica, que pouco ou nada enxerga com criticidade a raiz dos problemas e que segue por um viés de culpabilização, permanece vigorante nas realidades rurais do país; e em Cabrália não é diferente. Fruto de um processo histórico de sucateamento da educação no e do campo e com objetivos claros de alienação, a busca por outras educações, essas que primam pela soberania dos povos, é um constante desafio, inclusive para movimentos e pedagogias alternativas e contra hegemônicas já em curso. Para ser coerente com o pensamento agroecológico, novas formas de ensino-aprendizagem devem fazer parte do cotidiano das escolas. Não só fazer parte, como também é imprescindível que as educadoras tomem posse da transformação e da causa agroecológica. Nesse sentido, é interessante ressaltar a fala de uma entrevistada militante do MST: “é preciso que a gente ame a Agroecologia, que a gente seja a Agroecologia. Se a gente amar, vamos fazer a Agroecologia nos nossos mínimos detalhes da vida, sem nem perceber. É aí que vamos estar sendo a mola motriz da transformação do mundo” (acervo pessoal).

É importante pontuar que as adversidades do cenário empírico se configuram com a ideia do que é *real*. Para Marx Weber, o *ideal* serve para contrastar com a realidade para fins acadêmicos, analíticos. David Orr (2002) propõe que uma das maiores dificuldades nos processos de transformação sistêmica é a sua conduta harmônica e graciosa. Nesse sentido, os desafios são inerentes, onde a palpabilidade do *ideal* poderia servir como modelo a ser seguido, como uma forma de entender qual é “a dança dos desafios”, para seguir o compasso e entrar na cadência da harmonia e da graciosidade. No entanto, e talvez parecendo contradizer esses escritos, também devemos considerar que quando estamos tratando de *Sociedades Sustentáveis* – no plural –, estamos de acordo com o pressuposto de que não existe um único caminho possível e muito menos de que esse caminhar seja linear. Ou: esses caminhares, no plural. Então, talvez seja mais aceitável falar em ideais, diferentes, incomuns, específicos e, também, comuns, a serem pensados.

O universo empírico em questão, aliás, é um ótimo exemplo disso. Os diferentes campesinatos que compõem o cenário rural de Cabrália retratam a dificuldade que é abranger o holismo proposto pelo saber agroecológico. Confiar nos saberes endógenos de cada povo requer a formação desse povo enquanto sujeito político e ciente de seu valor. Assim, o resgate, a perpetuação e, quando necessário, a modificação de costumes e culturas é, também, parte intrínseca do inserir a Agroecologia nos currículos. Dessa forma, como diria Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006), as r-existências são fundamentais. Abranger essa totalidade, respeitando e enaltecendo os comuns e os incomuns é tarefa árdua.

A formação de educadoras/es em Agroecologia não está deixando a desejar nesse quesito. O primeiro módulo se deu em dois dias no mês de julho de 2023, sediado na escola proponente da inserção curricular da Agroecologia, a Escola Paulo Freire, que é do MST. Teve como objetivo a sensibilização e a introdução sobre o tema e sobre os conflitos agrários e socioambientais existentes no Antropoceno. O segundo módulo da formação aconteceu em três dias, na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, também gerida pelo MST. Essa escola fica no município de Prado/BA e é uma referência no ensino de Agroecologia dentro do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e do próprio movimento agroecológico. Nesse módulo, algumas atividades para serem conduzidas em sala de aula e, também, o caráter social e ideológico da Agroecologia não foi deixado de lado. O fato de que as primeiras duas etapas da formação tenham acontecido aos moldes e no chão do MST é, por si só, uma ação de Educação Popular e Educação *do Campo*, possibilitando caminhos viáveis para Sociedades Sustentáveis. Se pauta no princípio da formação de agentes comprometidos com a transformação, defesa e emancipação de seus territórios a partir do reflorestamento mental.

Através das entrevistadas, foi comprovado em trabalho de campo que a formação de educadoras/es em Agroecologia conseguiu atingir as mentes e corações das pessoas ali presentes, inclusive de pessoas que antes apresentavam maiores desconfortos em relação à nova disciplina. A “captura agroecológica”, como as próprias entrevistadas nomearam, se torna, então, aspecto determinante para a consolidação da Agroecologia nas escolas e no município, ao invés de ficar fadado à uma proposta que não sai do papel. Ao mesmo tempo, se configura como marco fundante de um engatinhar a novos emocionares, mais igualitários e mais justos, que confabulam para um mundo de respeito e harmonia.

4 Considerações finais

Ao entender que sustentar a Agroecologia de acordo com os pressupostos e prerrogativas que fazem dessa ciência uma possibilidade de transformar o cosmos, entendemos, também, que é necessário contemplar a Agroecologia como a própria forma de vida, num processo transitivo que se dá a passos largos e lentos, mas que já teve seu início nas mentes, corações e materializações espaço-territoriais no município de Santa Cruz Cabrália a partir da sua inserção curricular nas escolas municipais rurais. Outro ponto de bastante importância é que houve a possibilidade da chegaça da Agroecologia nessas a partir de um processo participativo de (re/des)construção curricular, fazendo, portanto, emergir vozes e lutas que até então eram pouco escutadas e vistas. Foi devido à essa tecitura conjunta que o MST pôde tomar voz e ação e consolidar um momento bastante importante e histórico: pautar educaçãoes contra hegemônicas para além de sua territorialidade e, assim, expandir o movimento agroecológico.

Além disso, a formação de educadoras/es em Agroecologia é o baluarte para que haja possíveis transformações culturais necessárias para caminhos de reflorestamentos mentais. É a partir da formação territorializada de educadoras/es e com viés político bem definido que educaçãoes pautadas na Educação Ambiental Crítica, na Educação Popular e na Educação do Campo são passíveis de se tornarem realidade. Da mesma forma, um cenário de maior criticidade, engajamento, autonomia e soberania se torna cada vez mais aparente. A inserção curricular da Agroecologia e a formação de educadoras/es aos moldes do MST são, então, motivos de muita comemoração e fruto de muita luta.

Entretanto, os caminhares se dão sempre com “pedras no meio do caminho”, como diria Drummond de Andrade. Os principais desafios observados foram a falta de coordenação do poder público; a dificuldade, em um primeiro momento, de sensibilizar as/os educadoras/es com a Agroecologia e com processos educativos diferenciados e emancipatórios; e a dificuldade de espalhar a Agroecologia em contextos onde o pensamento hegemônico está muito consolidado (tais como onde ocorre a influência massiva da Veracel). É importante tomar conhecimento e reconhecer os desafios para que se possa dançar junto com eles, identificar seus ritmos, até que a dança seja tão fluída que passem a não ser mais desafiadores, mas apenas um entrelaçar do correr da História.

Por fim, a prosperidade e abundância desses caminhares agroecológicos conjuntos que vêm sendo traçadas por Cabrália são dignas de celebração, onde vem se criando cada vez mais

espaço às epistemologias nativas. Entretanto, também é correto afirmar que a luta continua. Na realidade, ela está apenas começando.

Referências

- BLASER, Mario; CADENA, Marisol de la. Os incomuns. **Piesagrama**. n.15, p.74- 83, 2021.
- BOTTER, Letícia. **Inserção curricular da Agroecologia no município de Santa Cruz Cabrália, Bahia: desafios e possibilidades para as epistemologias nativas**. 2024. (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Araras, 2024.
- BRANDÃO, Carlos. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Educação e Sociedade**. v.42, p.1-20, 2021.
- CADENA, Marisol de la. Human but not Only. **HAU: journal of ethnographic theory**. v.2, n.4, p.253-259, 2014.
- CALDART, Roseli. Educação do campo. In: **CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário de educação do campo** (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.259-267, 2012.
- CARRILLO, Alfonso. Educación popular y paradigmas emancipadores. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, n.30, p.19-32, 2009.
- CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio (orgs.). Princípios e perspectivas da Agroecologia. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação à Distância, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- HARDIN, Garrett. The tragedy of the commons. **Science (American Association for the Advancement of Science)**. v.162, p.1243-1248, 1968.
- KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.
- LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**. v.17, n.1, p.23-40, 2014.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: **MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, (2019), 2009.
- MIER y TERÁN, Mateo; GIRALDO, Omar Felipe; ALDAROSO, Miriam; MORALES, Helda; FERGUSTON, Bruce; ROSSET, Peter; KHADSE, Ashlesha; CAMPOS, Carmen. Masificación de la agroecología: impulsores clave y casos emblemáticos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v.18, n.1, p. 1-14, 2025.

Ambiente UFPR, Sección especial – Territorialización de la agroecología. v.58, p.480-508, 2021.

MOORE, Jason. The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. **The Journal of Peasant Studies**. v. 44, n.3, p.594-630, 2017.

ORR, David. Four Challenges of Sustainability. **Conservation Biology**, v.16, n.6, p.1457-1460, 2002.

OSTROM, Elinor. Milênio entrevista Elinor Ostrom, a vencedora do Nobel de economia. G1 – globo news, Bloomington, 5 mai. 2010. Disponível em: <[Milênio entrevista Elinor Ostrom, a vencedora do Nobel de Economia | GloboNews Milênio | G1](#)>. Acesso em: dezembro de 2023.

PEIRANO, Mariza. Coordenação de políticas públicas. Brasília: Enap, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana Esther (org.) Los desafios de las emancipaciones en un contexto militarizado. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p.151-197, 2006.

ROSSET, Peter; ALTIERI, Miguel. Agroecología – ciencia e política. La Paz: Fundación Tierra, SOCLA – Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, 2018.

SEVILLA GÚZMAN, Eduardo. A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. **Agroecología e Desenvolvimento Rural Sustentável**. v.3, n.1, p.18-28, 2002.

SHIVA, Vendana. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

STENGERS, Isabelle. No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

TAKUÁ, Cristine. Escolas vivas. **Cadernos Selvagem**. Dantes Editora, Biosfera, 2022.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, 1992.

TSING, Anna; HARAWAY, Donna. Unblocking attachment sites for living in the plantationocene. Youtube, 12 set. 2019. Disponível em: <[Donna Haraway, Anna Tsing: "Unblocking Attachment Sites for Living in the Plantationocene" | 4/17/19 - YouTube](#)>. Acesso em: maio de 2023.

WANDERLEY, Maria. Raízes históricas do campesinato brasileiro. **XX Encontro anual da ANPOCS**. GT 17 – Processos sociais agrários, 1996.

WHITAKER, Dulce. Educação Rural: da razão dualista, à razão dialética. **Retratos de Assentamentos**, v. 1, n. 11, p. 295-304, 2008.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **Piesagrama**. n.14, p.110-117, 2020.

YIN, Robert. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.