



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA**  
**E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**INSERÇÃO CURRICULAR DA AGROECOLOGIA NO MUNICÍPIO DE SANTA  
CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**LETÍCIA TELES BOTTER**

**Araras**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOLOGIA**  
**E DESENVOLVIMENTO RURAL**

**INSERÇÃO CURRICULAR DA AGROECOLOGIA NO MUNICÍPIO DE SANTA  
CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**LETÍCIA TELES BOTTER**

**ORIENTADOR: PROF. DR. HENRIQUE CARMONA DUVAL**  
**COORIENTADORA: PROFA. DRA. ALESSANDRA BUONAVOGLIA COSTA-PINTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural como requisito parcial à obtenção do título de MESTRA EM AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL

Araras

2024

Botter, Letícia

Inserção curricular da Agroecologia no município de Santa Cruz Cabrália, Bahia: desafios e possibilidades / Letícia Botter -- 2024.  
241f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras  
Orientador (a): Henrique Carmona Duval  
Banca Examinadora: Valéria Oliveira de Vasconcelos,  
Lisângela Kati do Nascimento  
Bibliografia

1. Educação do Campo. 2. Agroecologia. 3. Currículo. I. Botter, Letícia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8  
7083



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias  
Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Letícia Feres Butler, realizada em 02/02/2024.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Henrique Carrara Dural (UFSCar)

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos (UNIVAS)

Profa. Dra. Lidângela Kati de Nascimento (UFABC)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural.

*Para Iná.*

*Eu tive um sonho Que eu estava certo dia  
Num congresso mundial Discutindo economia  
Mais emprego, mais esforço Mais controle, mais-valia  
Falei de pólos Industriais, de energia  
Demonstrei de mil maneiras Como que um país crescia  
E me bati Pela pujança econômica  
Baseada na tônica Da tecnologia  
Apresentei Estatísticas e gráficos  
Demonstrando os maléficos Efeitos da teoria  
Principalmente A do lazer, do descanso  
Da ampliação do espaço Cultural da poesia  
Disse por fim Para todos os presentes  
Que um país só vai pra frente Se trabalhar todo dia  
Estava certo De que tudo o que eu dizia  
Representava a verdade Pra todo mundo que ouvia*

*Foi quando um velho Levantou-se da cadeira  
E saiu assoviando Uma triste melodia  
Que parecia Um prelúdio bachiano  
Um frevo pernambucano Um choro do Pixinguinha  
E no salão Todas as bocas sorriram  
Todos os olhos me olharam Todos os homens saíram  
Um por um Um por um Um por um Um por um  
Fiquei ali Naquele salão vazio  
De repente senti frio Reparei: estava nu  
Me despertei Assustado e ainda tonto  
Me levantei e fui de pronto Pra calçada ver o céu azul  
Os estudantes E operários que passavam  
Davam risada e gritavam:  
"Viva o índio do Xingu!"*

(Um Sonho, Gilberto Gil)

## **Agradecimentos**

À CAPES, a todo o corpo docente e à secretaria (principalmente a Cris) do Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (PPGADR) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

À Geografia e ao corpo docente do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por ter moldado minha cosmovisão de uma forma que muito me apetece e que, dentro do meu possível, contribui para a reinvenção do mundo.

Ao grupo de Agroecologia Vivências Agroecológicas da Geomata – VivA Geomata, o projeto de extensão em Agroecologia do curso de Geografia da UFRJ, o qual ajudei a gestar e a parir e o qual me ajudou a encontrar caminhos que fizessem eu ver sentido na universidade e, também, na vida. À todas as colegas que compartilharam desse grupo comigo durante a graduação.

À todas as agricultoras, indígenas, caiçaras, quilombolas, ribeirinhas, benzedeadas e membras de comunidades tradicionais, que se abriram para deixar parte delas comigo e parte minha com elas. Sempre é de imensa emoção e aprendizado estar com povos da T/terra.

Ao Secretário de Educação de Cabrália, Iszael Fernandes Gomes, à Coordenadora das Escola do Campo de Cabrália, Ivanilda Fernandes Gomes, e à todas as minhas colaboradoras de pesquisa: membras da Secretaria Municipal de Educação, diretoras, coordenadoras e educadoras. Por se disponibilizarem para conversar comigo, por me receberem com afeto e pelos saberes compartilhados.

À minha coorientadora, Alessandra, que me acolheu em sua casa mais de uma vez, que muito proseou comigo e que achou o espaço onde essa pesquisa pudesse acontecer.

Ao meu orientador, Henrique, que esteve disponível e acessível para mim, que fez um excelente trabalho de orientação e, para além disso, que confiou em mim e fez com que eu me sentisse confiante.

À Thiara e à Rita, pessoas que conduzem meu processo terapêutico e que contribuem para que eu possa revolucionar a mim mesma, aprendendo a ser uma pessoa cada dia melhor e em paz.

Às minhas amigas mais próximas, que me apoiam, aconchegam, trazem leveza, conversam e dão força: Dandara e Caetano, Tamara e Vinícius, Paula e João, e Ricardo. E à duas amigadas em especial, que tenho a honra de chamar de comadre e compadre: Isabella e Roney.

À minha família, meu sustentáculo da vida, que me nutrem, me enraízam e me florescem. Em especial, à minha mãe, Grace, pela vida; à Dani, minha madrasta, por estar comigo em todas as minhas “empreitadas”, colaborando, cozinhando, conversando, (arte)terapeutizando e sendo a rede de sororidade e apoio mais incrível que já vi existir; e ao meu pai, Wilson, que se esforçou para ser sua melhor versão comigo sempre, que cuidou de mim sempre, que me aconselha com zelo e que dá as bases necessárias para que eu possa realizar meus sonhos.

À Iná, minha filha, que nasceu junto com o mestrado e que é a chave para o portal de transformação mais lindo e mais intenso que já experimentei e venho experimentando. Ela é o motivo mais forte pelo qual meu olhar brilha e meu coração pulsa intensamente, minha fonte constante de renovação, minha motivação para seguir em caminhos de amor.

À Mãe Natureza e a todas as suas manifestações de vida, ao sagrado que está em mim e à todas as divindades existentes, em especial à Yemanjá, que me acolhe e me guia.

*Ubuntu: eu sou porque nós somos.* Sou enormemente grata pelas existências que são e, com os intercruzamentos causados pelos caminhos partilhados, me fazem ser também. Obrigada!



## Sumário

Índice de tabelas .....	i
Índice de figuras .....	i
Resumo .....	v
Abstract .....	vi
<b>1. Apresentação</b>	
1.1 Ponto de partida .....	1
1.2 Do que se tratam esses escritos .....	3
<b>2. Introdução</b>	
2.1 Para início de conversa .....	9
2.2 O distúrbio humano impregnado em Gaia .....	10
2.3 Gaia e neopossibilidades <i>versus</i> pensamento linear .....	13
<b>3. Capítulo 1 – Bases teóricas</b>	
3.1 A intrusão exemplar: ideologizar-se agro .....	20
3.2 Afinal, o que é cultura? .....	29
3.3 A inexorável relação do emocional matrístico com o feminismo .....	39
3.4 Território, um conceito importante .....	44
3.5 A escuridão da Caverna .....	48
3.6 Por uma outra proposta ontológica .....	55
3.7 Educações para o hoje e para o futuro .....	63
3.8 Agroecologia .....	71
<b>4. Capítulo 2 – Metodologia</b>	
4.1 Caminhos metodológicos .....	79
4.2 Desvendando Cabrália .....	89
<b>5. Capítulo 3 – Resultados e Discussão</b>	
5.1 Lastros da colonialidade e antíteses .....	130
5.2 “É como se fosse uma carta de alforria” .....	137
5.3 Articulações coordenativas para uma chegada graciosa .....	151
5.4 O que é a Agroecologia para você?: do “quase nada” a possíveis insurgências .....	159
5.5 Relato de aulas acompanhadas .....	171
5.6 Ser capturada para se recordar a ter alegria e esperança .....	176

5.7 Interfaces da potencialidade do espraiamento agroecológico em Cabrália .....	196
<b>6. À guisa de conclusão .....</b>	<b>206</b>
<b>7. Referências bibliográficas .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>222</b>

## Índice de tabelas

	Pág.
Tabela 1 – Principais características das escolas visitadas e de suas territorialidades .....	126
Tabela 2 – Impulsores chave para a expansão territorial da Agroecologia presentes na inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália .	205

## Índice de figuras

### MAPAS

	Pág.
Mapa 1 – Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2001 .....	115
Mapa 2 – Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2012 .....	115
Mapa 3 – Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2022 .....	116
Mapa 4 – Estradas de Santa Cruz Cabrália – 2022 .....	128
Mapa 5 – Escolas Municipais Visitadas em Santa Cruz Cabrália – 2023 .....	129

### FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Monoculturas da mente .....	18
Figura 2 – Mentens biodiversas .....	18
Figura 1 – Ciclo virtuoso de geração de neopossibilidades .....	18
Figura 4 – Agri-culturas .....	22
Figura 5 – Estrutura agrícola e agrária no decorrer dos anos, no Brasil .....	28
Figura 6 – O conceito de cultura segundo Maturana .....	38
Figura 7 – Formas de defender os territórios .....	47
Figura 8 – Sustentabilidades .....	54
Figura 9 – Esboço de princípios do TEASS e diálogo com autoras .....	61

Figura 10 – Agroecologia .....	75
Figura 11 – Croqui do centro de Santa Cruz Cabrália .....	90
Figura 12 – Croqui de Coroa Vermelha .....	91
Figura 13 – Representação esquemática de como ocorreu a inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália .....	142
Figura 14 – Representação esquemática dos desafios da inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália .....	155
Figura 15 – Representação esquemática das ideias compartilhadas para a realização da etapa formativa que acontecerá em Santo Antônio .....	193

## FOTOS

	Pág.
Foto 1 – Vista para o manguezal do Rio João de Tiba, Centro Histórico de Santa Cruz Cabrália .....	3
Foto 2 – I Fórum das Comunidades Atingidas pela Enchente de Santa Cruz Cabrália, público e mesa .....	6
Foto 3 – I Fórum das Comunidades Atingidas pela Enchente de Santa Cruz Cabrália, público .....	6
Foto 4 – Entrada da Semed .....	81
Foto 5 – Semed .....	81
Foto 6 – Vista da rua do Crista, lado esquerdo .....	81
Foto 7 – Vista da rua do Crista, lado direito .....	81
Foto 8 – Igreja Nossa Senhora da Conceição, Centro Histórico de Santa Cruz Cabrália .....	92
Foto 9 – Vista do pátio da Igreja .....	92
Foto 10 – Rua do Centro Histórico da cidade baixa .....	93
Foto 11 – Rua do Centro Histórico da cidade baixa .....	93
Foto 12 – Construção histórica no centro da cidade baixa .....	93
Foto 13 – Orla da praia de Arakakaí .....	93
Foto 14 – Balsa .....	93
Foto 15 – Ponte no Centro, que caiu após a enchente .....	93

Foto 16 – Uma das ruas que sai da Vila Beata e leva para a Avenida que é a continuação da Ladeira do Sabão .....	94
Foto 17 – Vista do mangue do Mirante Ai que Lindo .....	94
Foto 18 – Vista da janela de uma sala da Semed .....	95
Foto 19 – Nascer da Lua Cheia na rua do Cristal .....	95
Foto 20 – Rio Yaya, rua que liga o centro à Sapolândia, após a enchente .....	95
Foto 21 – Desabamento, rua que liga o centro à Sapolândia .....	95
Foto 22 – Final da praia do Mutary, pescador com rede ao fundo .....	96
Foto 23 – Praia de Coroa Vermelha .....	97
Foto 24 – Centro do Mercado Indígena de Coroa Vermelha .....	97
Foto 25 – Indígenas Pataxó do nono ano do ensino fundamental da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha apresentando o Awê .....	99
Foto 26 – Escola de Nova Coroa .....	101
Foto 27 – Escola de Txihy Kamaywra .....	101
Foto 28 – Escola Laranjeiras .....	103
Foto 29 – Portões de entrada da Escola Paulo Freire .....	107
Foto 30 – Símbolo da escola próximo ao portão interno .....	107
Foto 31 – Agrofloresta da Escola Paulo Freire .....	108
Foto 32 – Viveiro de mudas, agrofloresta da Escola Paulo Freire .....	108
Foto 33 – Plantio de babatas feito pelo 5º ano do ensino fundamental, agrofloresta da Escola Paulo Freire .....	108
Foto 34 – Escola União dos Posseiros .....	110
Foto 35 – Horta da escola União dos Posseiros .....	111
Foto 36 – Horta da escola União dos Posseiros .....	111
Foto 37 – Entrada da Escola Maria Figueiredo Marinho, após o portão. E menino jogando bola .....	117
Foto 38 – Mangue do Rio João de Tiba, na travessia da balsa .....	118
Foto 39 – Foz do Rio João de Tiba, Santo André .....	118
Foto 40 – Infraestrutura na praia do Guaiú .....	120
Foto 41 – Praia de Santo Antônio .....	120
Foto 42 – Escola de Mata Medonha .....	123
Foto 43 – Rio que corta a comunidade de Mata Medonha .....	123

Foto 44 – Marco da primeira missa católica feita em solo brasileiro .....	131
Foto 45 – 8º e 9º com cartazes na ação de doação de mudas .....	173
Foto 46 – 8º e 9º com cartazes na ação de doação de mudas .....	173
Foto 47 – Estudante confeccionando cartaz .....	173
Foto 48 – Cartaz confeccionado pelas estudantes .....	173
Foto 49 – Placa na entrada da Escola .....	179
Foto 50 – Construção que abriga as novas salas de aula da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto .....	179
Foto 51 – Construção que abriga os novos dormitórios da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto .....	179
Foto 52 – Construção que abriga o novo refeitório da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto .....	179
Foto 53 – Viveiro da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto .....	181
Foto 54 – Atividade de plantio de mudas de cacau .....	181
Foto 55 – Atividade de solos .....	182
Foto 56 – Atividade de solos .....	182
Foto 57 – Mística no chão da sala de aula onde aconteceram as aulas da formação .....	183
Foto 58 – Mesa expositora na sala de aula onde aconteceram as aulas da formação .....	183
Foto 59 – Área produtiva de consórcio de gliricídia e pimenta do reino .....	184
Foto 60 – Roda de conversa ao lado de área produtiva .....	184
Foto 61 – Turma de educadoras da segunda etapa da Formação de Educadoras em Agroecologia de Santa Cruz Cabralia .....	190
Foto 62 – Educandas de escola 10 plantando mudas .....	191
Foto 63 – Educandas de escola 10 plantando mudas .....	191
Foto 64 – Educandas de escola 8 em aula de campo sobre solos .....	191
Foto 65 – Educandas de escola 3 apresentando trabalhos sobre solos .....	191
Foto 66 – Educandas de escola 1 colhendo açaí .....	191

# **INSERÇÃO CURRICULAR DA AGROECOLOGIA NO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Autora: LETÍCIA TELES BOTTER**

**Orientador: PROF. DR. HENRIQUE CARMONA DUVAL**

**Coorientadora: PROF. DR. ALESSANDRA BUONAVOGLIA COSTA-PINTO**

## **RESUMO**

Orientada por uma perspectiva holística e decolonial, essa dissertação investigou como se deu o processo de inserção curricular da Agroecologia nas escolas do campo da rede municipal do município de Santa Cruz Cabralia/BA, seus desafios, os primeiros passos dados e as possibilidades e potencialidades desse acontecimento. Para isso, foi importante destacar conceitos como o da Educação Ambiental Crítica, da Educação Popular e da Educação do Campo; a transição para Sociedades Sustentáveis; e os princípios culturais, sociais e éticos envolvidos na própria Agroecologia enquanto ciência e prática. O uso da metodologia do estudo de caso, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas foram importantes para compreender quais os atores que propuseram a inserção curricular da Agroecologia no município, como isso ocorreu e se o processo está se dando de forma a atender as necessidades e os quereres dos diferentes campesinatos que compõem a realidade de Cabralia. Os maiores desafios identificados são envolver as populações na construção de processos educativos, condizentes com as próprias realidades e com propósitos críticos, solidários e transformadores, bem como, para os gestores, coordenar tais processos desde uma perspectiva institucional. A formação de educadoras em Agroecologia, feita junto ao MST e a partir do conhecimento popular e da práxis apresentou-se como aspecto fundamental para a consolidação da inserção curricular da Agroecologia no território.

# **CURRICULAR INSERTION OF AGROECOLOGY IN THE MUNICIPALITY OF SANTA CRUZ CABRÁLIA, BAHIA: CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

**Author: LETÍCIA TELES BOTTER**

**Adviser: PROF. DR. HENRIQUE CARMONA DUVAL**

**Co-adviser: PROF. DR. ALESSANDRA BUONAVOGLIA COSTA-PINTO**

## **ABSTRACT**

Guided by a holistic and decolonial perspective, this dissertation investigated how the process of curricular insertion of Agroecology took place in the rural schools of the municipal network of the municipality of Santa Cruz Cabrália/BA, its challenges, the first steps taken and the possibilities and potentialities of this event. For this, it was important to highlight concepts such as Critical Environmental Education, Popular Education and Rural Education; the transition to Sustainable Societies; and the cultural, social and ethical principles involved in Agroecology itself as a science and practice. The use of the case study methodology, participant observation and semi-structured interviews were important to understand which actors proposed the curricular insertion of Agroecology in the municipality, how this occurred and if the process is taking place in order to meet the needs and wants of the different peasantry that make up the reality of Cabrália. The greatest challenges identified are to involve the populations in the construction of educational processes, consistent with their own realities and with critical, solidary and transformative purposes, as well as, for managers, to coordinate such processes from an institutional perspective. The training of educators in Agroecology, carried out with the MST and based on popular knowledge and praxis, was presented as a fundamental aspect for the consolidation of the curricular insertion of Agroecology in the territory



## 1. Apresentação

### 1.1) Ponto de partida

Antes de começar a discorrer páginas sobre um tema que me propus a estudar, acredito fortemente que cabe um primeiro momento de apresentação pessoal. Prometo ser breve. Acredito que sempre há um porquê (ou porquês) que fazem a história correr da forma como tem corrido e não em um outro sentido. Portanto, saber olhar para trás e reconhecer quais as nuances do caminhar que te fizeram seguir por esta direção faz entender, também, as nuances da personalidade que está por trás do estudo, dos dizeres, da bibliografia escolhida, da metodologia escolhida, das decisões tomadas no trabalho de campo e do percurso da escrita.

Isso me faz lembrar Sankofa, o adinkra mais conhecido. Adinkras são símbolos da cosmologia Ashanti<sup>1</sup> que expressam filosofia. Sankofa é algo como “olhar para trás e trazer sabedoria aos próximos caminhos”. Pois bem, faço, aqui e agora, um pouco do meu Sankofa. Apresento-lhes um pouco do que me construiu ser, que tem uma essência permeada pelas vivências, mas que, ao mesmo tempo, permanece num processo contínuo de transformação. Conhecendo o olhar para trás, acredito que seja possível compreender o lugar de fala e como foi possível caminhar aos próximos caminhos (que agora já são passado) que acabaram por se materializar neste trabalho de dissertação (e que, seguindo os ciclos da vida, trarão caminhos futuros). Espero, ainda, que esses caminhos tenham sido acompanhados pela sabedoria e, seguramente, me proponho a olhar para atrás, ao findar dessa dissertação, ser grata, honrar, reconhecer e entender possíveis equívocos para, assim, continuar aos próximos trilhares seguindo Sankofa, com a sabedoria que me foi incumbida pelo processo do fazer, do refletir, do agradecer e do redimir, se pertinente.

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Etnia africana de territórios que hoje compreendem Gana, Togo e Benin. São povos que fizeram parte da diáspora africana e que possuem maior influência cultural e religiosa no estado do Maranhão.

Sou urbana. Nasci na capital do estado de Goiás, Goiânia. Aos 12 anos, mudei com o meu pai para a capital do Rio de Janeiro. Saí de uma cidade um tanto quanto urbanizada para outra mais ainda. Tive, entretanto, passeios a cavalo, toçadas de gado e ordenhas em vacas leiteiras na fazenda de meu avô, quando eu era criança. Tive bichos de pé e terra nas unhas. No Rio, já na adolescência, tive pele ao sol e sal do mar. Ali, também tive uma expansão de consciência ao me deparar com a constante crise de cidadãos sem direito à cidade, para fazer alusão aos pensamentos de David Harvey. Por falar nesse ilustre geógrafo contemporâneo, me formei geógrafa na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde comecei não só a me definir como militante das causas sociais e das mulheres<sup>2</sup>, como também conheci o que hoje se pauta como a minha tentativa mais franca de aproximação, na medida do possível, da minha fala com a minha prática, como recomendaria Paulo Freire. Conheci a Agroecologia.

Afastei-me da universidade, mas nunca da Agroecologia. Saí da graduação em busca de empirismo e viajei o Centro-Oeste, o Nordeste e o Sudeste do Brasil. Conheci um pouco do Brasil por dentro, pelos interiores, pelas resistências... Pelas longínquas realidades populares e, muitas vezes, agroecológicas, fui concebendo a unidade do meu ser perante a Natureza. Concebi o divino dentro de mim e também nas árvores, plantas, mares, rios, terras, montanhas, ventos, chuvas, animais e em outros seres humanos, nos desabrochares e nos adormeceres...

Nesses caminhar, deparei-me, em 2021, com a luz que viria a se chamar Iná e que tinha me escolhido para ser seu portal para esse mundo de confusões. Iná saiu do portal que ela escolhera de forma natural, em fevereiro de 2022. Em março desse mesmo ano, com ela dependurada no meu colo, começo a fazer o mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal de São Carlos. Ouso dizer que se não fosse ela, essas

---

<sup>2</sup> A título disso, optei, nesse trabalho de dissertação, convencionar o plural e a adjetivação no feminino, exceto em duas situações: 1- quando faço uma citação literal do trabalho de alguma autora ou da fala de alguma entrevistada, que usou o masculino; e 2- quando me refiro a alguma situação que todas as pessoas ou a maioria substancial são homens. Nesses casos, mantenho o masculino.

palavras não estariam sendo elucubradas nesse momento. Por isso, dedico essas escritas a ela. Minha pequena grande mestra.

Nesse sentido, talvez não seja surpreendente que as páginas a seguir analisarão um processo de inserção curricular da Agroecologia, em um município do Sul da Bahia. Ora, como ter uma filha sem vislumbrar novos mundos possíveis para que sua existência nesse plano seja mais aprazível? E como não pautar esses novos mundos em projetos societários calcados na comunhão e no amor? Como não lutar por uma educação com tal proposta e como não atrelar a Agroecologia a tudo isso? Acredito não ser possível. É por esse acreditar, enfim, que, com alegria, espero estar contribuindo dentro do meu possível para que o possível (ou os possíveis) seja(m), também, agroecológico(s).



Foto 1: Vista para o manguezal do Rio João de Tiba, Centro Histórico de Santa Cruz Cabrália. Pessoas na foto: mestranda e pequena grande mestra (acervo pessoal).

## 1.2) Do que se tratam esses escritos

Apresentar-me, invariavelmente, fez com que chegasse ao início da discussão que permeará esse trabalho de dissertação. Santa Cruz Cabrália, município do Sul da Bahia onde a Agroecologia está sendo inserida como disciplina para os anos finais do Ensino Fundamental em todas as escolas do campo, da rede pública. Acompanhar esse processo, que se deu e se dá com potencialidades e desafios, é uma tarefa de enorme responsabilidade. Acredito que relatá-lo e analisá-lo possa contribuir para processos transicionais mais harmônicos e graciosos (ORR, 2002), para uma realidade mais justa e solidária;

e também, para que outros territórios possam se inspirar e se espelhar com a experiência de Cabrália.

Dessa maneira, essa dissertação pretende ser uma celebração à conquista da luta do processo de inserção curricular da Agroecologia no município e, sobretudo, pretende aprender com ele. Como toda celebração requer que antes muito suor seja derramado (por vezes também sangue), não há como escapar dos desafios que perfazem o caminho. Nesse sentido, reconhece-los é o primeiro passo para dançar uma dança mais leve e fluida com eles, até que entendemos o ritmo e o compasso adequado e, então, eles passam a não mais ser desafiadores, mas constituem-se como um ramo do entrelaçar da História.

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar as possibilidades e os desafios da proposta de inserção curricular da Agroecologia na rede municipal de ensino de Santa Cruz Cabrália. E os objetivos específicos são: investigar os agentes, os princípios e os objetivos presentes na elaboração da proposta de disciplina de Agroecologia; analisar se a proposta de disciplina e a formação de educadores em Agroecologia estão em consonância com os ideais das Sociedades Sustentáveis; e levantar as potencialidades deste processo para a consolidação da Agroecologia no território rural de Santa Cruz Cabrália.

Como essa dissertação trata, então, da celebração de uma conquista e das “pedras no meio do caminho”, como diria Carlos Drummond de Andrade, começo com um sábado de sol, dia 20 de maio de 2023, em que aconteceu o 1º Fórum Comunitário das Populações Atingidas pelas Enchentes de Santa Cruz Cabrália.

“21 de abril de 2023. Feriado de Tiradentes. Santa Cruz Cabrália, litoral do Extremo Sul da Bahia. Muita, muita chuva. Torrencial. Muita água. As pessoas acordam desesperadas, com a água enlameada, cheia de lixo e esgoto, invadindo as suas casas. No centro histórico, houve alguns deslizamentos. Algumas pontes da cidade foram levadas junto com a forte correnteza do rio Yaya. Algumas casas ficaram inundadas com água em um nível de 2 metros. Algumas casas ficaram cheias de água por uma semana, 10 dias... Algumas crianças gritavam por socorro, mesmo estando “à salvo” durante a enchente, outras tremiam e choravam... Há quem ficou em estado de choque, há quem perdeu tudo que tinha. Há, ainda, após a enchente, quem não consegue mais dormir quando cai uma gota de chuva no telhado, temendo por mais uma catástrofe...”

Santa Cruz Cabralia sempre foi acometida por enchentes no período de chuvas, mas as enchentes de 2014 e 2020 foram especialmente fortes. E a enchente desse ano foi a pior que já aconteceu em Cabralia. A falta de escoamento e de drenagem dos bairros, empreendimentos que não são bem fiscalizados e não cumprem as leis ambientais como deveriam e a atuação pífia do poder público são fatores que agravam a situação de calamidade na cidade. A enchente de 21 de abril de 2023 não será a última a acontecer no município e... só vai piorar.” (diário de campo)

Vejo esse compilado de falas feitas por cidadãos civis nesse evento histórico de Cabralia, como um ótimo exemplo do que essa dissertação vai transcorrer em alguns momentos. O mundo está em crise ambiental e social já há muito tempo. Essas crises estão piorando, como nos foi dito pelo próprio excerto. Essas crises são incondicionalmente frutos do que vem se convencendo chamar de Antropoceno. E práticas como o Fórum são essenciais para a construção de uma dialogicidade entre sociedade e poder público e para o continuar da luta por utopias mais solidárias e justas.

O 1º Fórum Comunitário das Populações Atingidas pelas Enchentes de Santa Cruz Cabralia foi um evento apartidário e tinha como objetivo o “exercício pleno da democracia” (acervo pessoal), de acordo com as palavras de um dos participantes, foi como uma ágora. Aconteceu na Escola Municipal Antônio Sambrano Guerra, no bairro Capitão Luiz de Matos, que é mais conhecido como Sapolândia e que foi um dos bairros mais atingidos pela enchente. Muitas partes do bairro estão a baixo do nível do mar e lá escoam toda a água da cidade alta. O Fórum tinha como finalidade construir uma carta coletiva, feita pela comunidade, destinada ao poder público, com todas as demandas levantadas durante o encontro. O Fórum possibilitou com que a comunidade pensasse a respeito do seu lugar de vivência – do seu *território*; que analisasse os problemas, as lacunas e a ausência do Estado para as comunidades atingidas pelas enchentes – ou a ausência generalizada do Estado e do poder municipal. Possibilitou, ousado dizer, o florescer de um pensamento crítico comungado.



Foto 2: I Fórum das Comunidades Atingidas pela Enchente de Santa Cruz Cabrália, público e mesa (acervo pessoal).



Foto 3: I Fórum das Comunidades Atingidas pela Enchente de Santa Cruz Cabrália, público (acervo pessoal).

A criticidade talvez seja o elemento central para superar questões como a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), as monoculturas da mente (SHIVA, 2003) e a intrusão de Gaia (STENGERS, 2015) (ou Capitaloceno, MOORE, 2017); e para a construção do Chthuluceno (HARAWAY, 2016), de territórios de(s)coloniais (HAESBAERT, 2021), de Sociedades Sustentáveis (DIEGUES, 1992; CARVALHO, 2008; SORRENTINO, 2017) e da Agroecologia. Espero que assim veremos, no decorrer desse trabalho.

\* \* \*

Começo a dissertação com uma apresentação, tanto pessoal (que está nas páginas anteriores), quanto do próprio trabalho (este tópico), pois acredito que esse feito tem relevância epistemológica. A segunda parte do trabalho foi intitulada como “Introdução” porque permite adentrarmos devagar aos primórdios de um pensamento sistêmico que vai culminar na vivência do trabalho de campo e na discussão principal da dissertação, que é a inserção curricular da Agroecologia. Assim, o início se dá a partir dos conceitos como o de “monoculturas da mente” e “Antropoceno”. Para que o entendimento da leitora sobre o restante do texto fique mais agradável, dividi a (longa) trajetória aqui traçada em capítulos.

O Capítulo 1 trata das bases teóricas que dão o sustentáculo para minhas argumentações e considerações. Ele está subdividido em oito tópicos. Em “A intrusão exemplar: aculturar-se agro”, vamos entender mais sobre o conceito de “agronegócio” e por que ele está relacionado à ideia de monocultura da mente.

A compreensão da necessidade de inserção curricular da Agroecologia nas escolas rurais parte, efetivamente, da crítica ao agronegócio e da forma como ele se materializa nos territórios e na própria cultura rural. “Afim, o que é cultura?”, como o próprio nome sugere, busca entender o conceito de “cultura”, para que seja possível aprofundar as diferenças humanas e sugerir a superação das monoculturas por meio da educação. Em “A inexorável relação do emocional matrístico com o feminismo”, aponto contribuições do movimento (eco)feminista para a construção de uma proposta societária condizente com os argumentos referidos no texto e com os demais conceitos abordados. O conceito de “território” será abordado em “Território, um conceito importante”. Julgo ser importante justamente porque é através das territorializações paradigmáticas que as mudanças culturais podem ser concretizadas. Em “A escuridão da Caverna”, abriremos espaço para o entendimento do conceito de “Desenvolvimento Sustentável” e da “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, ali veremos a relação desses conceitos com a permanência estrutural de monoculturas mentais, essas que se estendem para o solo. “Por uma outra proposta ontológica” busca elucidar sobre o conceito de “Sociedades Sustentáveis” e que tende a ser o oposto do Desenvolvimento Sustentável. Os conceitos de “Educação Ambiental Crítica”, “Educação Popular” e “Educação do Campo” serão trabalhados no tópico “Educações para o hoje e para o futuro”, esses três conceitos são fundamentais porque se pautam em construções ativas de caminho anti-intrusivos, os quais a argumentação desses escritos busca corroborar. A Agroecologia, aliás, entrelaça-se profundamente com essas educações, como veremos. E, por fim, mas de profunda importância, a “Agroecologia” vai ser discutida no tópico homônimo, esta que é o cerne da pesquisa e não poderia deixar de ser reflexionada.

O Capítulo 2 trata dos recursos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro tópico, “Caminhos metodológicos” trata, efetivamente, das metodologias e técnicas utilizadas e, o segundo, “Desvendando Cabrália”, propõe a descrição do universo empírico. Este, abre alas para o início das discussões de resultados da pesquisa.

O Capítulo 3 aborda os resultados da pesquisa. Dessa forma, o primeiro tópico, intitulado “Lastros da colonialidade e antíteses”, passa por concepções e

críticas refletidas após o trabalho de campo ter sido concluído e, também, passa por um breve resgate histórico das lutas que dão voz a movimentos decoloniais no território: o MST e os indígenas Pataxó. “É como se fosse uma carta de alforria” traz o relato de como se deu o processo de reformulação curricular municipal. “Articulações coordenativas para uma chegada graciosa” tece considerações sobre o papel da Secretaria Municipal de Educação, propondo caminhos que possam facilitar o “dançar com os desafios”. “O que é a Agroecologia para você?: do ‘quase nada’ a possíveis insurgências” prevê uma discussão e uma interpretação acerca do que significava a Agroecologia para o imaginário das interlocutoras da pesquisa, antes do processo formativo de educadoras. As aulas que estive presente durante o trabalho de campo, de diferentes educadoras e diferentes instituições, foram narradas em “Relato de aulas acompanhadas”. Pois há relevância em se entender como as aulas estavam acontecendo antes do processo formativo para o cenário contextual do processo de inserção curricular da Agroecologia seja melhor compreendido. “Ser capturada para se recordar a ter alegria e esperança” conta e faz uma análise de como foi uma etapa do processo formativo de educadoras em Agroecologia do município de Cabrália, resultado da parceria da Secretaria Municipal de Educação e do MST. Por fim, “Interfaces da potencialidade do espraio agroecológico em Cabrália” se pauta na bibliografia para buscar entender quais os limites e potencialidades da inserção curricular da Agroecologia no município para que a Agroecologia possa se consolidar no território da forma mais ampla e completa possível.

O Capítulo 3, “À guisa de conclusão”, proponho uma síntese que caminha para pensamentos de “desfecho”, em relação aos escritos feitos, articulando os principais conceitos que orientaram a dissertação com as análises dos resultados da pesquisa.

Boa leitura!



## 2. Introdução

### 2.1) Para início de conversa

Garret Hardin foi um biólogo inglês que ficou famoso por elucidar a sua perspectiva sobre a tragédia sob a qual estão fadados os seres humanos que compartilham bens. Ele escreveu um ensaio em 1968 intitulado “A Tragédia dos Comuns”, ou “The Tragedy of the Commons”, seu título original. Ali, Hardin defende a ideia de que bens (como a terra – o território) que são partilhados por comunidades, ou comunas, ou simplesmente por um grupo de pessoas seja lá como é que elas se definam enquanto grupo, estão fadados ao fracasso porque o ser humano tem uma característica intrinsecamente cruel e egoísta. Esse egoísmo era, para o autor, tão “cego” que não seria capaz de prever ou perceber o empobrecimento comunal proveniente do próprio ato egoísta (HARDIN, 1968). Querendo ou não, Hardin abriu caminho para que se formulasse uma argumentação consistente, que interliga não só a psicologia humana, mas todo um cenário sistêmico que estava sendo delineado naquela época. Abriu caminho, assim, para a consistência argumentativa do liberalismo econômico.

Enquanto talvez a maioria (quantitativa) defenda a ideia da tragédia dos comuns sem nem mesmo ter ouvido falar em Garret Hardin, há alguns poucos que sustentam utopias de um possível novo caminho de comunalismo, associativismo, cooperativismo, feminismo, anti-racismo, entre outros tantos “ismos” benéficos (e que entre esses ismos, que fique claro, não cabem extremismos...) que possam gerar uma sociedade diferente da qual a concebemos atualmente. Ou, melhor, há quem sustenta utopias de possíveis novos caminhos – no plural. Assim, quem sabe, novos caminhos em que os comuns sejam, também, incomuns (BLASER e CADENA, 2021).

Isabelle Stengers, filósofa e historiadora belga, em seu livro “Em tempos de catástrofes” (2015), também começa uma linha de pensamento a partir da obra de Hardin. Aqui, a reprodução literal da sua escrita se torna necessária:

“Se hoje a referência aos *enclosures* faz sentido é porque o modo de expansão contemporânea do capitalismo lhe devolveu toda a sua atualidade. A privatização de recursos essenciais à simples sobrevivência, tais como a água,

está na ordem do dia, como também a da educação (...)” (STENGERS, 2015:17).

Os “nossos responsáveis” de Stengers (sem o grifo no “nossos”), são as grandes corporações, os Estados (sejam conservadores ou progressistas) que, em firme pacto com o sistema econômico vigente, retroalimentam-no. Em contrapartida, a autora grifa “‘nossos’ responsáveis”, que eu apelidaria de “pequenos nossos responsáveis”, aqueles que, como já mencionado aqui, gozam da tolice com orgulho. Sobre isso, Rogério Haesbaert, geógrafo brasileiro, escreve que o que vem acontecendo é a

“ascensão de um ideário político e moral extremamente retrógrado, negacionista e conservador que se alimenta do desprezo por essas evidências como forma, muitas vezes, de evitar o próprio envolvimento e a responsabilidade na sua produção e, assim também, consequentemente, na resolução dos problemas” (HAESBAERT, 2021:26).

Alicerçados por sua tolice e por um sistema global que busca expandir as fronteiras da tolice, vivemos em tempos não mais onde a ciência é posta como verdade indubitável, mas sim onde ela é creditada quando seja conveniente. E isso é assustador. Boaventura Sousa Santos, sociólogo português, afirma que numa época como essa há uma desertificação de alternativas, que nos impede de pensar em outros mundos possíveis (SANTOS, 2009:9). Entretanto, as insurgências não se calam tão facilmente. E é nas insurgências que buscaremos diálogo no decorrer dessa dissertação. Mesmo com um processo maçante de cooptação, há, como disse, um reerguimento da ciência contra-hegemônica que precisa ser lida, escutada e compartilhada.

## **2.2) O distúrbio humano impregnado em Gaia**

Falando sobre tudo isso, me lembro de como é multifacetada a vida e de como cada nuance faz gerar turbilhões de sensações e emoções que nem sempre são vistas ou, de fato, sentidas conscientemente. Outra questão preponderante do sistema cultural que “pedestaliza” a economia de mercado é a silenciamento contínuo da intuição, do que, ao meu ver, nos faz muito mais “ser-humano” do que qualquer outra característica que alguém algum dia ousou chamar de humana (ou de intrinsecamente humana). O que quero dizer por

intuição é aquilo que nos aproxima do nosso lado natural, animalesco, selvagem, mamífero, ser vivente de um terreno cheio de outras vidas. É aquilo que vem muito mais do hipotálamo e da hipófise do que do neocortéx. Da parte mais primitiva do nosso cérebro.

Quando digo que há um silenciamento da intuição é porque a sociedade ocidental, principalmente, mas também de todo o globo em maior ou menor grau, passou e continua passando por um processo de distanciamento da Natureza, baseando-se, erroneamente, numa crença de superioridade. Aliás, Carolina Levis, ecóloga brasileira, faz uma ótima indagação em sua fala ao programa Urbe Urge de 2021. “O que é natureza?” Aproximando-se do que defende Antonio Carlos Diegues (1992), antropólogo brasileiro, Levis postula sobre o “mito da natureza intocada”. A autora discorre que o conceito de Natureza foi criado na Europa dos séculos XVIII e XIX, para que houvesse uma palavra capaz de sintetizar a descrição dos fenômenos físicos. Segundo ela, “criou-se a necessidade de definir algo que se poderia desvincular dos humanos, mas isso é uma invenção” (LEVIS, 2021:25). Natureza é um conceito inventado! E precisou ser inventado justamente por conta desse distanciamento intuitivo. Ora, se seguíssemos em uma cosmologia onde não houvesse tanto dissenso entre a capacidade de transformação da paisagem e a capacidade regenerativa da Terra, provavelmente não teríamos que chamarmos a nós de “humanos” e aos não-humanos (sejam seres, fenômenos ou o conjunto deles) de Natureza. Afinal, tudo seria uma coisa só.

O dissenso começou a ser tão escandaloso com o passar do tempo que, no ano de 2000, Paul Crutzen, químico holandês, e Eugene Stoermer, biólogo estadunidense, propuseram o termo “Antropoceno” para descrever uma possível nova era geológica. O termo vem sendo cada vez mais aceito, ainda que esteja longe de ser consenso entre cientistas (TROVARELLI, 2021:22). Os autores postularam que as transformações paisagísticas causadas pelos seres humanos foram *tão* intensas desde, principalmente, a Revolução Industrial, que puderam superar os processos geológicos. Assim, teríamos saído da Época geológica do Holoceno para então entrar na Época do Antropoceno. Onde esse “*anthropos*” faz referência aos seres humanos, como um todo.

A generalização imagética gerada pelo conceito de “Antropoceno” talvez seja uma das questões mais problemáticas do termo. Isso porque fazer referência à toda a humanidade, sem distinguir, sem observar hiatos, sem enxergar diversidades é, no mínimo, perverso. A forma de viver que a maioria de nós tem levado, principalmente nas cidades, é, sem dúvida, cruel para aquilo que convencionamos chamar de Natureza. Sustento, também – para aquelas que ainda não estão familiarizados a abarcar os seres humanos no conceito de Natureza –, o é para nós. Contudo, é necessário dizer que há outros modos de vida acontecendo no mundo. Nesse exato momento. Esses outros modos de vida deveriam estar compreendidos ao *anthropos* do Antropoceno? Ainda, a sociedade civil moradora de uma grande cidade, que descarta lixo todos os dias, que não sabe de onde vem seu alimento, que usa combustível fóssil para ir ao trabalho e que consome toneladas de plástico por ano, deveria fazer parte do *anthropos* do Antropoceno? Ou será que essa sociedade civil não se encaixaria mais no papel de vítima do que de réu?

Pelas discussões iminentes suscitadas pela inadequada generalização do *anthropos*, outras autoras propuseram novos termos para designar o Antropoceno. Talvez não para substituir o termo (ou talvez sim), mas para expandir as fronteiras argumentativas que não soem iníquas. Anna Tsing (2019), antropóloga estadunidense, por exemplo, propõe “Plantationceno”. Para a autora, é importante lembrar que quando se fala no sistema de plantio chamado de “*plantation*”, não está falando somente do que está acontecendo na terra propriamente dita, ou seja, de técnicas de manejo do solo. As fronteiras da “*plantation*” ultrapassam a concepção técnica e traz consigo um signo fundamentalmente social. Para ela, a crise societária e ambiental advém desse sistema de organizar os territórios.

Jason Moore, geógrafo britânico, propõe “Capitaloceno”. Para o autor (2017:1), o termo deve ser entendido como “um sistema de poder, lucro e re/produção da teia da vida”. Moore argumenta que é a busca constante por mais capital que produz a degradação ecossocial essa que se iniciou com a chegada dos europeus na América. Assim, Moore indaga se estamos realmente vivendo a “época dos seres humanos” – o Antropoceno – a partir dos ideais eurocêntricos

e técnico-deterministas ou se não estaríamos, na verdade, vivendo a era da acumulação de capital e, portanto, o Capitaloceno.

O nome, para nós, aqui, pouco importa. Ainda que seja relevante comentar as adversidades perante o conceito de Antropoceno, o que temos que ter em mente é que, como afirma Costa (2019:91), “não é possível compreender ou resistir à catástrofe ecológica de nosso tempo sem destituir a centralidade ocupada pelo *anthropos* nas histórias que contamos sobre o problema”. Isso quer dizer que é necessário, realmente, escolher uma narrativa histórica para nossos possíveis futuros pautadas no geocentrismo, ou (que talvez seja um termo melhor) no “gaiacentrismo”. Dessa modo, precisamos confrontar a realidade de que necessitamos buscar mudanças (quem sabe “neopossibilidades”) e, também, o fato de que sim!, como disse o filósofo indígena brasileiro Ailton Krenak (2020b:9-10):

“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.”

### **2.3) Gaia e neopossibilidades *versus* pensamento linear**

Stengers também discorre sobre o Antropoceno e o nomeia como o fenômeno da “intrusão de Gaia” (2015:19). A autora nomeia Gaia como entidade, que não seja a Terra tal como concebemos o Planeta Terra, longe de misticismos ou espiritualidades, e também não seja a concepção de uma “Mãe” poderosa, que se mescla com a *Pachamama* e que, aí sim, estaria dotada de misticismos e espiritualidades (principalmente indígenas). Para ela, Gaia está vinculada com uma proposição científica (idem, p.21) e é o “agenciamento de relações” entre “os seres vivos, os oceanos, a atmosfera, o clima, os solos mais ou menos férteis” (idem). Gaia, nesse sentido, deve, para a autora, ser considerada como um ser, que “mantém um regime de atividades próprio”.

Stengers dialoga com Haraway (2016:140), que propõe a ideia de Chthuluceno. Esse termo reúne com “suas forças tentaculares” todos esses

nomes que saúdam a Terra como um ser vivente que deve ser respeitado e amado. O Chthuluceno seria, nas palavras da autora, em uma passagem que gosto bastante, o emaranhado de uma

“miríade de temporalidades e espacialidades e uma miríade de entidades em arranjos intra-ativos, incluindo mais-que-humanos, outros-que-não-humanos, desumanos e humanos-como-húmus” (HARAWAY, 2016:140).

Então, enfrentaria a possibilidade de sanar a “destruição de espaços-tempos de refúgios para as pessoas e outros seres” (HARAWAY,2016:140). Sem refúgios, não há possibilidade de vida, tudo se tornará uma grande monocultura árida e infértil. O Chthuluceno, acrescento, seria uma neopossibilidade de insurgência à intrusão de Gaia. “Neo” porque advém de uma não-linearidade de pensamento, que precisa ser “nova” da qual falaremos adiante.

Aqui, acredito ser importante lembrar que Krenak sugere firmemente que o futuro é ancestral (KRENAK, 2022). As possibilidades são “novas”, mas devem retomar os saberes que comungam com Gaia, que são Gaia. Importante lembrar também que, seguindo essa lógica de pensamento e discordando de Hardin, Elinor Ostrom, economista estadunidense, foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel de Economia, em 2009, através da sua análise de governança econômica, onde os comuns não apenas são possíveis, mas são, invariavelmente, a chave para manter relações saudáveis com a T/terra. Assim, é possível observar que os pensamentos de Hardin estão ainda em voga de uma forma surpreendente e preocupante, mas já é fato que suas proposições são errôneas. Ostrom, em entrevista, afirma que o que ela discorda é de que as pessoas não serão nunca capazes de resolver problemas locais a partir da relação de confiança e reciprocidade e que precisam de agentes externos que regulem seus conflitos, conflitos esses que geralmente estão atrelados à competitividade (OSTROM, 2010). No entanto, ela ganha o Prêmio Nobel justamente por mostrar que há, sim, a possibilidade desse tipo de resolução e, aliás, as comunidades indígenas brasileiras são ótimos exemplos disso. Ainda, Ostrom afirma que, muitas vezes, a cooperação existente entre essas comunidades consegue resolver problemas de forma mais eficiente do que

governos ou órgãos privados (idem). Para ela, sua “grande descoberta” é de que não existe um padrão único para se chegar a uma solução e que a cooperação é uma ferramenta bastante eficaz para isso (idem).

Nesse sentido e em diálogo com as proposições de Tsing, defendo a ideia de que talvez a maior característica do Antropoceno seja criar, desenvolver, sustentar e recriar monoculturas, em um eterno ciclo vicioso. Vandana Shiva (2003), filósofa indiana, é uma autora que dá bases ao meu argumento. Ela escreve sobre as “monoculturas da mente”, que seriam essa ideologia dominante importada dos países do Norte para todo o mundo, que não levam em consideração as diferentes culturas (sociais e biológicas). Causam uma dependência econômica e tecnológica, sendo os novos moldes do sistema colonial e vai além, causando, também, “a devastação da sabedoria milenar existente na humanidade, contrapondo-a à mesma a exclusividade do recente saber científico” (VIEZZER in: SHIVA, 2003:14).

A monocultura, nessa perspectiva, não são apenas quilômetros e quilômetros de latifúndio onde só se vê soja plantada em uma linha de horizonte que parece não ter fim no interior de Goiás, suprimindo cada vez mais o Cerrado, a unidade de conservação ambiental do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e os territórios das Kalungas<sup>3</sup>. Também não é apenas a crescente preocupação em relação à extinção de orangotangos na Sumatra devido às monoculturas de palma para a extração do óleo<sup>4</sup>. Ainda, não são apenas as grandes plantações de eucalipto da empresa Veracel, no sul da Bahia, que destrói a Mata Atlântica e invade terras indígenas Pataxó e assentamentos do MST. É, também e sobretudo, uma forma de pensar. Shiva escreve:

“(...) a uniformidade e a diversidade não são apenas maneiras de usar a terra, são maneiras de pensar e de viver. (...) as monoculturas ocupam primeiro a mente e depois são transferidas para o solo. As monoculturas mentais geram modelos de produção que destroem a diversidade e legitimam a destruição como progresso, crescimento e melhoria.” (2003:17)

Shiva (2003:79-80) discorre sobre o saber dominante, esse que promove uma monocultura mental massificada nas populações e comunidades ao redor

---

<sup>3</sup> Povo quilombola que vive em sua maioria na zona rural da cidade de Cavalcante, Goiás.

<sup>4</sup> [Como demanda por óleo de dendê ameaça orangotangos - BBC News Brasil](#) acesso em: abril de 2023

do globo. Pontua algumas de suas características inerentes, a saber: uma íntima relação com o economicismo, que não se importa com as necessidades e o bem-estar humano; sua incompatibilidade com a igualdade e a justiça; sua característica fragmentadora e produtora de obsolescência, criando uma alienação constante; a promoção da colonização e da colonialidade, como proposto por Aníbal Quijano, sociólogo peruano (2005); o afastamento de contextos concretos, que desqualifica o saber local e prático e dificulta o entendimento de solucionar problemas; o impedimento ao acesso; o descarte de saberes que comungam com a natureza.

A autora diz que essa “perspectiva unidimensional do saber dominante” está estreitamente ligada, ou quiçá é produto do estreito vínculo “da ciência moderna com o mercado” (SHIVA, 2003:42). E aqui voltamos ao triste caminho ao qual a ciência veio traçando para si e suas consequências, que vem sendo repercutidas hoje na forma do negacionismo e da veiculação frequente de *fake news*, como já mencionei.

Nessa mesma linha de pensamento, volto a Moore (2017), que diz que o capitalismo, para além de um sistema econômico ou social, é “uma maneira de organizar a natureza” (2017:16). Assim, se sustenta a partir da visão (ou talvez cosmovisão?<sup>5</sup>) da mercantilização de tudo o que há. E a Natureza não escapa dessa premissa. Omar Felipe Giraldo (2022:23), sociólogo mexicano, nessa perspectiva, escreve que o capitalismo é uma “ecologia-mundo” que tem um propósito muito claro: trabalhar qualquer tipo de natureza (seja ela humana ou não) de forma barata para produzir valor. E aí o autor assinala uma grande contradição desse sistema, dessa cosmovisão mercantilista, ou dessa ecologia-mundo brutal: os produtos que são ou não necessários para nosso consumo e que queremos consumir se tornam cada vez mais caros, enquanto as condições de trabalho se tornam cada vez mais precárias.

Me perdoem se, agora, minhas palavras soarem muito reativas... Somos reféns-escravos do capitalismo. E, sinceramente, me parece que não há

---

<sup>5</sup> Esse termo foi usado pela primeira vez em 1914 pelo filósofo alemão Wilhelm Dilthey. Para ele, a experiência vital de uma pessoa se forma a partir do entrelaçamento entre sua cultura e os princípios da sociedade a qual está inserida (BARRIENTOS, 2021:278).



alternativa para superar a crise geral (ambiental, social, cultural, psicológica, econômica, etc) se não seguirmos por um caminho de uma lógica não-capitalista. Por caminhos não-capitalistas. Essa crise geral é, como comentada por Santos (2009:10), a mola motriz do próprio capitalismo. O autor escreve que “o capitalismo global parece florescer apesar de (ou exatamente pelo motivo de) estar em crise permanente” (grifo meu). Isso quer dizer que a crise é ferramenta importante para a perpetuação desse sistema, e essa característica o torna ainda mais perverso...

Voltando a Giraldo assinala que em contraposição ao *homo economicus* temos o *homo habilis*, que traça um possível caminho para onde as sociedades sustentáveis deveriam se pautar, caminhos “artesanais”. O *homo habilis* é o “ser humano capaz de fazer em comunalidad” (GIRALDO, 2022:10). Esse *homo habilis* sempre existiu e ainda existe, em resistência. Krenak vai dizer que essa humanidade *habilis* é a “sub-humanidade”. Aqueles que são “excluídos desde sempre”, “não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho” (KRENAK, 2020a:7).

É importante ressaltar que o sistema monocultural da mente sustenta o capitalismo e vice-versa. Eles estão imbricados em um mesmo modelo de “ecologia-mundo”, que são propiciados tanto por governos conservadores, quanto por governos progressistas. Shiva (2003:81) propõe que essa relação entre o saber ocidental moderno e o desenvolvimento econômico é invisível e justamente pela enorme dificuldade de estabelecer essa justaposição é que há um processo cada vez mais crescente e eficiente para a “homogeneização do mundo e a erosão de sua riqueza ecológica e cultural”. E, assim, há a inevitável e premeditada subjugação de todas as outras formas de expressão ou de ecologias-mundo provocadas pelo sistema de saber dominante, tornando-o, nas palavras da autora, “exclusivista e anti-democrático”. Essa exclusão não é por acaso. A exclusão é base ontológica do capitalismo, como já dito, é a maneira pela qual ele se sustenta e se reproduz. Não há capitalismo sem exclusão (a crise é permanente, lembra?). A exclusão provoca o silenciamento dessa sub-humanidade em inúmeros aspectos. E a exclusão é fruto do pensamento linear. O esquema a seguir demonstra, a partir de elementos gráficos, a diferença entre pensamentos monoculturais e pensamentos biodiversos (Figura 1 e 2):

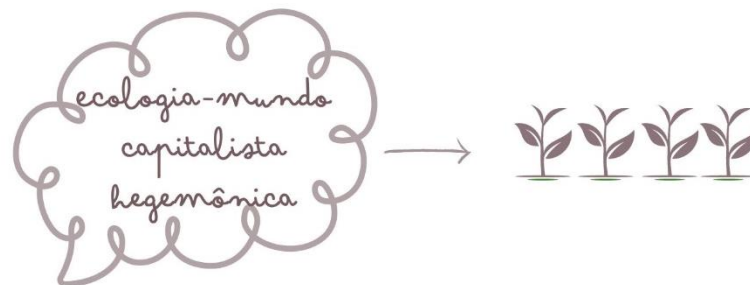


Figura 1 – Monoculturas da mente  
 Fonte: organizado pela autora

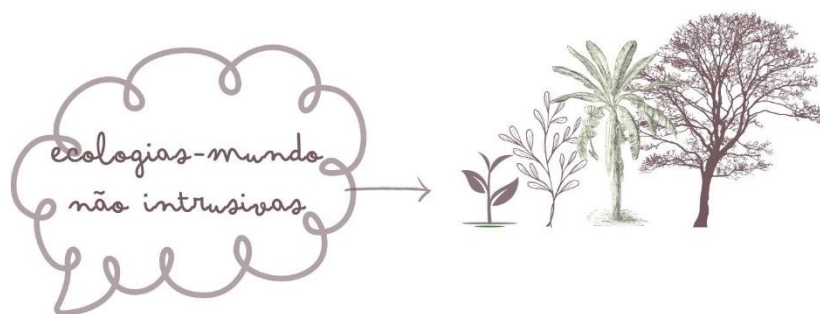


Figura 2 – Mentes biodiversas  
 Fonte: organizado pela autora

APara Shiva (2003:81), só a democratização do saber é que propiciará a liberação humana (SHIVA, 2003:81) e, assim, viabilizar pensamentos holísticos e reflorestados (não lineares). A liberação humana só se dará, também, quando a democratização do saber trazer consigo o ideal da comunhão com Gaia, onde cria-se um ciclo virtuoso. Sistematizo esse pensamento de Shiva na Figura 3:

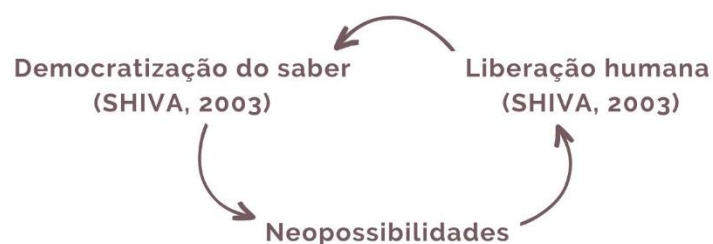


Figura 2 – Ciclo virtuoso de geração de neopossibilidades  
 Fonte: organizado pela autora

Assim, podemos entender que as insurgências, outras formas de ser e vivenciar o mundo são de extrema importância para novos caminhar, numa busca por neopossibilidades. Esse trabalho de dissertação trará um pouco sobre caminhos possíveis sendo construídos para que haja a possibilidade de “gaiacentrarmo-nos”.

### 3. Capítulo 1 – Bases teóricas

#### 3.1) A intrusão “exemplar”: ideologizar-se agro

É gritante a diferença de paisagem entre florestas, que têm sido cultivadas e administradas há anos pelos povos indígenas, e as lavouras de cana-de-açúcar do estado de São Paulo, ou os inúmeros quilômetros de soja no estado de Goiás. Em pequena escala, podemos também observar a diferença gritante entre a roça de entressafra de feijão guandu, que busca minimamente dar um respiro ao solo exposto e exaurido pelo cultivo de mandioca, na zona rural de Exu, Pernambuco; e o sítio sede da cooperativa Agrodoia, de Silvanete e Vilmar Lermen, onde eles produzem, já há uma década, uma exuberante agrofloresta, em plena Caatinga!<sup>6</sup>

Talvez uma das propagandas mais absurdas, ou “imoral”, para falar como Krenak (2020a:13), dos últimos tempos é de que o “agro é pop, o agro é tudo”. E acaba sendo (*quase*) tudo mesmo. Krenak enuncia que o agro está vinculado não apenas com a lógica de produção de alimentos em monocultivos de larga escala, mas também todo o processo de industrialização e a exploração de minérios. O que culmina na devastação ecológica de diversos habitats e espécies de fauna e flora e no assassinato direto ou indireto de comunidades tradicionais que vivem imbricadas à Natureza. O autor diz que “(...) assalto é agro, roubo do planeta é agro, e tudo é pop. Essa calamidade que nós estamos vivendo no planeta hoje pode apresentar a conta dela para o agro” (idem, p.13-14). É o que tem acontecido todos os dias com diversas etnias de indígenas do Brasil. O próprio povo Krenak, que viviam com e a partir do rio Doce, que foi totalmente enlameado devido ao desastre (ou crime?) ambiental da Samarco em 2015, em Minas Gerais; as mortes de crianças Yanomami contaminadas por mercúrio advindo de processos de mineração legal e ilegal no norte de Roraima; os conflitos por território com fazendeiros latifundiários, a contaminação por agrotóxico e os altos índices de suicídio e alcoolismo das Guarani-Kaiowá, no Mato Grosso do Sul; entre muitos outros exemplos infelizes...

---

<sup>6</sup> O exemplo da Agrodoia foi dado devido à uma vivência de campo no local, realizada pela autora durante os meses de outubro e novembro de 2020.

Aliás, tive um exemplo empírico da louca corrida por poder conferida pelos latifúndios do agronegócio, no território não demarcado das Guarani Kaiowá, em Dourados/MS. Em agosto de 2018, fui fazer um trabalho de campo da disciplina de Oficina Didática em Geografia Humana, da faculdade de Geografia da UFRJ. Marcamos a visita à aldeia para conhecer a dura realidade vivida por essas indígenas: vivem em um pequeno território cercado de grandes monoculturas de soja regadas à muitos agrotóxicos; sofrem racismo na cidade, o que os impossibilita de conseguir trabalho e de habitar os espaços públicos sem medo; a cultura indígena vem sendo fortemente apagada devido à cultura globalizante homogeneizadora, à falta de espaço para perpetuação de hábitos culturais (tais como a roça, a construção de uma casa de rezo, etc) e às igrejas evangélicas instaladas nas aldeias com a clara missão de evangelizá-las; as drogas, principalmente o álcool, chegam com cada vez mais força e frequência na comunidade e, junto à elas, a violência. Um dia após nossa visita, uma caminhonete Hilux passou pelo território indígena atirando, indiscriminadamente.

Esses são apenas alguns exemplos dos inúmeros que acontecem anualmente no Brasil. Isso é o agronegócio. A materialização da violência em prol de mais terras para a produção de *commodities*. Independente se nessas terras têm humanos ou outros-que-humanos.

\* \* \*

Esse termo, “*agronegócio*”, vem sugerir nada além do que o capitalismo faz com aquilo que se apropria. Agro + negócio. A agricultura é negócio. José Maria Tardin, educador brasileiro em Agroecologia, discorre que, a agricultura é, etimologicamente, a cultura pela qual o ser humano transforma o campo. Isso quer dizer que, nas palavras do autor, são as

“*práxis* humanas em suas relações sociais na e com a natureza, direcionadas a transformar ecossistemas naturais em agroecossistemas, realizando no tempo e no espaço distintas formas sociais de existência, de produção e reprodução social agri-culturais” (TARDIN, 2021:30)

Ocorre que o agronegócio é a agri-cultura materializada através dos princípios capitalistas (vide Figura 4). A revolução industrial na Europa do século XVIII faz germinar a industrialização não só nos centros urbanos, mas também

no meio rural. Somado à expansão de conhecimentos científicos voltados para a industrialização, o processo de assalariamento e a divisão técnica do trabalho, abrem os caminhos para a famosa Revolução Verde, tão criticada por Rachel Carson em 1962, no livro “Primavera Silenciosa”, quando a autora constatou que não haviam mais pássaros cantando por conta dessa nova ecologia-mundo que assou a vigorar. Assim, as mudanças paradigmáticas que estavam se consolidando a partir da expansão do capitalismo, se estendia, também, ao campo.



Figura 4 – Agri-culturas  
Fonte: organizado pela autora

Na primeira metade do século XX, “o modelo hegemônico na agri-cultura passa a ser a ‘fábrica’, em abandono ao modelo da ‘natureza’ vigente até então” (TARDIN, 2021:34). Os ideais mercantilistas começam a se tornar uma ecologia-mundo consolidada e o campesinato passa de *modus vivendi* para um estado de servidão moderna, sendo obrigado a aderir o “pacote tecnológico” (idem). Shiva, ao se referir à Índia, já dizia o mesmo que Tardin. A autora fala que o ocidente colonizou o território em sua ampla gama de desdobramentos: os povos, as culturas, as agri-culturas, as florestas... e, nesse sentido, “trouxe consigo as ideias da natureza e da cultura enquanto derivações do modelo da fábrica industrial” (SHIVA, 2003:31).

Maria Aparecida Silva e Rodrigo Martins, sociólogas brasileiras, sinalizam que essa ideologia do agronegócio “consiste em demonstrar que a aplicabilidade da ciência na agricultura, por meio de tecnologias cada vez mais sofisticadas, é o modelo de progresso associado ao desenvolvimento” (SILVA e MARTINS, 2006:91). E isso é “comprovado” pelos saldos positivos de exportação de *commodities*. No entanto, Paulo Roberto Alentejano e Daniela Egger, geógrafas brasileiras, escrevem que a palavra “agronegócio” surgiu nos anos 1990, a partir

da tradução de “agribusiness” (ALENTEJANO e EGGGER, 2021:97). E essa informação talvez cause estranhamento. Ora, se o agronegócio começou a ser desenvolvido e popularizado no Brasil a partir de 1990, suas conformações, no entanto, mesmo que ainda sem seu “batismo”, começaram a ocorrer em solo brasileiro durante a Guerra Fria (após a Segunda Guerra Mundial, que findou em 1945).

Buscando manter influência nos países ao redor do mundo e com muito empenho na América Latina, os Estados Unidos (EUA) lançaram inúmeras campanhas para que fosse aderido o sistema capitalista de economia. A adesão à Revolução Verde também fazia parte do pacote. Lançam, assim, uma política de assistência técnica e crédito rural, mas que, na verdade, era uma “política de dependência: fertilizantes químicos, venenos (agrotóxicos), mecanização e monoculturas, em detrimento da biodiversidade e da autonomia dos agricultores” (HADICH e ANDRADE, 2021:654). Com o intuito de modernizar o Brasil “50 anos em 5”, Juscelino Kubitschek, então presidente, adotou o pacote tecnológico prescrito pelos EUA (idem). No entanto, foi durante a ditadura militar, que a Revolução Verde começou a transformar a paisagem brasileira de forma cada vez mais avassaladora (idem, p. 655). Segundo Ceres Hadich, engenheira florestal brasileira e membra da coordenação geral do MST e Gilmar Andrade, tecnólogo brasileiro em Agroecologia, até as políticas educacionais da época tinha por objetivo assegurar “o projeto desenvolvimentista e autoritário em curso”, que tem como característica a “despolitização” (idem, p.656).

Já durante a época do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Alentejano e Egger explicam que ainda que o ex-presidente tenha sido “obrigado a acelerar e ampliar a criação de assentamentos” devido ao fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, o qual falaremos mais adiante) na época, também se firmou a articulação entre governo, latifundiários e grandes empresas para “uma massiva campanha de desmoralização e criminalização do MST e construção de uma imagem positiva do *agribusiness*” (ALENTEJANO e EGGGER, 2021:98). A partir de um conjunto de incentivos políticos, o governo delega o poder do meio rural (e também das florestas, rios, e territórios de comunidades tradicionais) para o agronegócio.

Beatriz Heredia, Moacir Palmera e Sérgio Leite, antropólogas brasileiras, discorrem sobre esses incentivos (2010:161):

“Para esse crescimento do agronegócio, contribuiu decisivamente a adoção de um conjunto de políticas: trabalhistas, que promoveram a flexibilização das relações de trabalho; ambientais, cujos marcos regulatórios foram revisados; de infraestrutura, sobretudo escoamento da produção; de ordenamento territorial e regularização fundiária; e de financiamento.”

Entretanto, é importante pontuar, também, que Luís Antonio Barone, Vera Lúcia Ferrante e Henrique Duval, sociólogas brasileiras, identificaram que o governo de Fernando Henrique Cardoso assentou quase o mesmo número de famílias quando comparado ao seu sucessor Luís Inácio Lula da Silva. As autoras afirmam que no período FHC foram assentadas 460 mil famílias e, no período Lula, 420 mil (BARONE *et al.*, 2016:30). Ao contrário do primeiro, este último governo é tido como esquerdista, que busca atender demandas sociais. Muito se esperou do avanço às causas agrárias de luta pela terra pelos povos rurais excluídos. A consolidação do II Plano Nacional de Reforma Agrária, bem como os subsídios à agricultura familiar, fez com que essas esperanças fossem renovadas (SANTOS, 2011:64). O que explica essa similaridade aos números de assentamentos realizados em governos que tinham propostas paradigmáticas diferentes foi que, enquanto Lula tivesse um discurso favorável aos movimentos sociais (coisa que não acontecia no governo FHC, como já vimos), seu apoio ao agronegócio e à produção de *commodities* foi ainda mais expressivo (*idem*, p.65). Barone *et al.* anunciam que tais dados poderiam ser interpretados como “morte da reforma agrária, sepultada pelo retumbante sucesso do chamado agronegócio” (2016:31).

E isso não é tudo. Shiva defende a ideia de que o agronegócio foi gestado não só como Silva e Martins o descreveram, mas também com uma série de “milagres” para sanar os problemas do mundo. De acordo com a autora, primeiramente, o modo de pensar linear e mercantil, o qual o agronegócio se insere, prevê “a destruição da diversidade, vista como erva-daninha” (2003:36). A floresta é vista como caos e pretende-se deixá-la uniformemente organizada com uma única safra de uma espécie de valor comercial: geralmente a soja, com entressafras de algodão, no Cerrado, expandindo-se para a Amazônia; a cana-de-açúcar e o café na região Sudeste; o milho no Paraná; e o pasto para criação



bovina em praticamente toda a região Centro-Oeste, Sul e Sudeste, abrangendo também Bahia, Tocantins e Rondônia. Por enquanto. O capitalismo na forma de agronegócio (e também em suas outras manifestações, mas atenhamo-nos, por ora, no agronegócio), para se sustentar, necessita de constante expansão territorial.

Após eliminar as “ervas-daninhas” que guardam grande riqueza de fauna e flora em equilíbrio ecológico, mananciais de água, territórios geridos pelas agri-culturas simbióticas de comunidades tradicionais, o agronegócio apresenta a ideia de “árvores e sementes ‘milagrosas’” (SHIVA, 2003:42). “As florestas naturais foram derrubadas e substituídas por monoculturas de *Eucalyptus*” (idem, p.43), que é o que amplamente acontece no Extremo Sul da Bahia, por exemplo. Aliás, quando a população se alarmou mais com o desmatamento, o eucalipto foi tido como uma possibilidade de reflorestamento. Shiva escreve que esse imperativo foi inventado para que o eucalipto se apresentasse ao mundo como uma árvore milagrosa. Árvore com crescimento relativamente rápido e rendimento elevado para, principalmente, a produção de celulose, mas que, ao mesmo tempo, não produz frutos, não produz biomassa significativa em seu tempo de vida, se comparado a outras espécies nativas (idem, p.52), suga a água do solo e libera uma substância chamada cincol, que inibe o crescimento de outras plantas. Assim, quando plantado em sistema de monocultura, o eucalipto está mais para “deserto verde” do que para “árvore milagrosa”. Sobre isso, Shiva diz que “a mentalidade monocultural” é capaz até de converter o “reflorestamento em desflorestamento e desertificação” (idem, p.43).

Nesse cenário, é triste pensar, como afirma João Dagoberto, engenheiro florestal brasileiro, que o setor de produção de celulose trouxe grandes prejuízos às populações locais e aos recursos naturais, vide as Pataxó no Extremo Sul da Bahia frente à Veracel Celulose, ou comunidades camponesas do Maranhão frente à Suzano Papel e Celulose. Sobre o caso das Pataxó, a fala de um entrevistado, indígena Pataxó, ilustra muito bem o que Dagoberto afirma. Ele disse que

“a gente sempre vê o avião passando pra lá e pra cá jogando veneno por aí. A gente tem nossa roça que é orgânica né, mas infelizmente o avião também passa em cima da aldeia e acaba contaminando a roça. O rio também

já está todo contaminado. Se você for tomar banho de rio, vai só do lado direito, porque o braço do rio do lado esquerdo da aldeia está a jusante da plantação de eucalipto. Quando a gente entra lá, a pele fica coçando depois” (acervo pessoal).

Quando o indaguei sobre os peixes no “braço esquerdo do rio” ele disse “ainda tem. Diminuiu, mas ainda tem. Mas a gente não pesca lá não. Se não vamos ficar comendo peixe contaminado com veneno” (acervo pessoal). E o Brasil lastimosamente ocupa o primeiro lugar mundial em maior número de km<sup>2</sup> em plantações de eucalipto! (DAGOBERTO, 2021:302). Com o objetivo de “melhorar o rendimento” das culturas que dão mais lucro, como o eucalipto (o qual estamos usando como exemplo, mas é importante ressaltar as outras culturas como soja, trigo, milho, algodão, cana, etc.), foram sendo desenvolvidos, com o passar do tempo (de um tempo recente), os Organismos Geneticamente Modificados de Variedades de Alto Rendimento, tais como milho, trigo e soja, como chamado por Shiva (2003:56) e que são colocados em xeque pela própria autora.

Para essas autoras, é importante considerar que a Revolução Verde e suas reverberações posteriores, como a engenharia genética, além de prática de apagamento de culturas camponesas e de destruição da biodiversidade, é um processo histórico. Ainda que tenha demorado pouquíssimo tempo, a Revolução Verde só se consolidou porque houve uma série de acontecimentos simultâneos que culminaram em sua característica hegemônica atual. É, portanto,

“não só de mudança técnica, mas sobretudo econômica e também cultural que impulsionou transformações na agricultura, associadas a um pacote tecnológico (fertilizantes, sementes, agrotóxicos e máquinas, fármacos, rações, instalações, matrizes e reprodutores animais), que induziu a especialização produtiva (monocultivos e confinamentos e criação extensiva de animais) em grandes extensões de terra, com objetivo de exportação de matéria-prima. A agricultura foi subordinada à indústria” (HADICH e ANDRADE, 2021:651)

Ainda segundo as autoras, tudo isso aconteceu graças a uma

“aliança entre as elites industriais e agrárias, para realizar intencionalmente uma modernização conservadora, para desenvolvimento das relações capitalistas no campo, sem alterar as estruturas de poder e propriedade” (idem)

Isso quer dizer que, principalmente no que tange o Brasil, a Revolução Verde entrou no país com o falso slogan de “acabar com a fome no mundo, principalmente dos países considerados emergentes” (vejam só que as “fake news” é um fenômeno que sempre esteve presente, junto com o avanço do capital sob controle das autarquias), mas que, na verdade, era um projeto de monopólio de terras, territórios e meios de produção dentro da realidade rural. Volto a dizer, o objetivo era trazer a realidade industrial, que vinha ganhando espaço devido à Revolução Industrial nos países Europeus, para o meio rural, através de tecnologias sofisticadas. Assim, a Revolução Verde pode ser considerada a “Revolução Industrial do meio rural”. Suas consequências não são diferentes. É importante ressaltar que a Revolução Verde é, ainda, uma estratégia (HADICH e ANDRADE, 2021:656). Estratégia essa que visa claramente expandir as fronteiras do capitalismo ao meio rural.

Embora tenham vindo vestidas de “vovozinha” – uma vovozinha que cuidaria com muito amor de seus netos e os livraria da fome –, a Revolução Verde e sua subjacência que veio a se chamar “Agronegócio”, não tardaram para mostrar sua grande boca de “lobo mau”. O pacote tecnológico parecia ser uma ótima ideia, bem como a engenharia genética, ainda que vários estudiosos alertassem que não se sabiam o que decorreria da introdução de Organismos Geneticamente Modificados. Ouso a dizer que ainda não sabemos completamente quais os malefícios dos Organismos Geneticamente Modificados para Gaia (compreendendo-nos como partes de Gaia). Estamos vendo isso aos poucos, a partir do mergulho cada vez mais profundo na Intrusão de Gaia... Shiva (2003) em seu livro “Monoculturas da Mente” ressaltava alguns trechos de cientistas que se preocupavam com os efeitos advindos dos Organismos Geneticamente Modificados. Esses cientistas foram silenciados, bem como todo o conhecimento que provinha dos povos que sobreviviam da terra, em comunhão com a Terra. A ciência vestiu, aliás, nesse processo, o manto de braço direito da vovozinha. Isso mesmo: aquela vovozinha esquisita, malcheirosa, cheia de pelos e com uma boca enorme. E aqui entraremos, novamente, em toda aquela discussão dos porquês da crise de confiabilidade na ciência. Ora, como confiar em uma vovó que desperta tantos sinais intuitivos de alerta?

Essa vovó conseguiu contagiar Lula, ainda que seu governo seja bem quisto por muitos participantes dos movimentos sociais e que trouxeram, de fato, avanços significativos, mas não suficientes, para a melhoria da vida camponesa. Os governos posteriores tiveram números decrescentes de assentamentos até chegarmos à alarmante da expansão neoliberal no meio rural durante governo de Jair Bolsonaro. A fala de Cátia Grisa ao webinar do PPGADR de 2021, explica que o governo de Bolsonaro se valeu a partir de ações de enfraquecimentos, desmantelamentos e inação por inefetividade em diferentes políticas e programas que foram vigorados durante os governos de FHC e Lula e mantidos no governo Dilma, ainda que esses enfraquecimentos já fossem notáveis desde 2013. Exemplos disso poderiam ser a redução do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e de políticas de reforma agrária, o desmantelamento por mudanças no vínculo institucional e de objetivos no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e, também, o desmantelamento discursivo e simbólico, que visa por deslegitimar a política em si e seus beneficiários (GRISA, 2021). Assim, podemos simplificar as questões agrícolas e agrárias aqui ressaltadas na seguinte imagem:

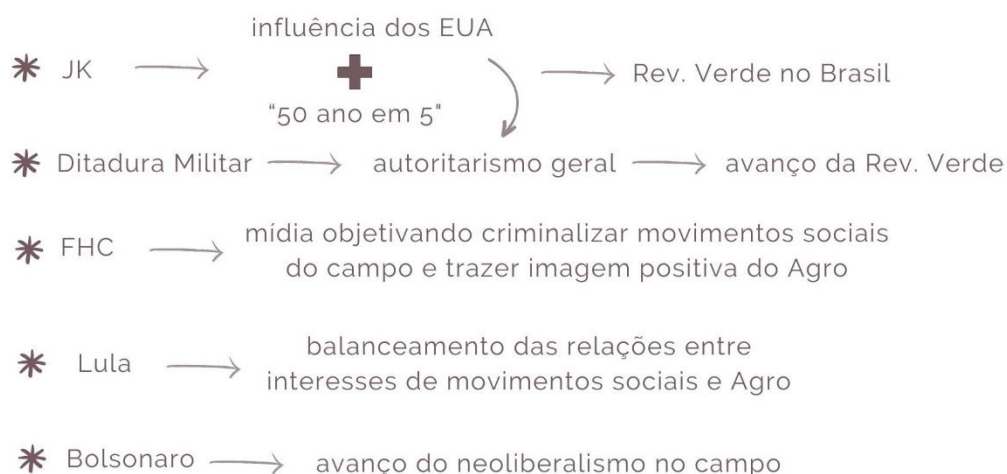


Figura 5 – Estrutura agrícola e agrária no decorrer dos anos, no Brasil

*Fonte: organizado pela autora*

Além disso, é importante ressaltar algo que nos abrirá alas para um novo tópico de discussão: o Bioimperialismo (SHIVA, 2003), o não-espço para as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2009), a Colonialidade do Poder (QUIJANO,

2005), entre outros conceitos que discorrem sobre um mesmo processo global. Quijano escreve que a colonização na América Latina realmente já acabou, mas a colonialidade não. Isso quer dizer que a dominação colonial, com todas suas implicações de discriminações raciais, de gênero, etc e que se alicerça nas monoculturas mentais, persistem nos territórios dos países ditos “subdesenvolvidos”. A Revolução Verde é um exemplo muito claro da permanência do sistema colonial no mundo moderno, mas que adquirem novas facetas, muitas vezes menos escancaradas, mais sutis e talvez mais complexas de serem desestruturadas. A Revolução Verde, política que se mascara de algo positivo para os países receptores, que traria vias de desenvolvimento e progresso, não passa de, no entanto, uma política de dependência de insumos, maquinarias e sementes, em detrimento da cultura e autonomia camponesa e da biodiversidade.

Para que Gaia continue a ter vida, é necessário que comecemos a pensar complexo tal como o sistema de Gaia é; é preciso que deixemos de simplificar os ecossistemas e os pensamentos. Para que Gaia continue a ser um ser vivente é necessário, de uma vez por todas, que comecemos lá e cá, por todos os lados e em todas as esferas, processos anti-intrusivos e não-lineares, que, ao meu ver, só se fazem possíveis com a luta constante contra o agronegócio e todos os mecanismos que o rege. Se foi possível ideologizarmo-nos agro, acredito ser possível, também, desideologizarmo-nos.

### **3.2) Afinal, o que é cultura?**

Acredito que o autoconhecimento seja fundamental no processo de construção de sociedades mais igualitárias e anti-intrusivas. Isso porque o autoconhecimento nos possibilita chegar a respostas internas contundentes e que podem ser sanadas a partir de reflexões e novas ideologias. Uma dessas contundências se dá na troca efetiva de um sentimento, de um emocional relacionado ao incessante desejo de receber, ter; para dar, doar. Quem muito quer receber é porque ou está extremamente arraigado na cosmovisão mercantilista, ou porque alguma necessidade da infância não foi atendida, ou,

ainda, um pouco dos dois, já que ambas hipóteses se relacionam. Volto a Giraldo (2022:45) que defende a ideia de que a sociedade capitalista nos ideologizou para pensar que o individualismo, a avareza, a inveja e a possessividade são características intrínsecas aos seres humanos, como pensava Hardin. Há a indução para o pensamento de que nascemos assim, passaremos toda nossa vida assim e assim morreremos. (Nesse sentido, acredito que Hardin escreveu a tragédia dos comuns porque era ideologizado pelo capitalismo, deixando, assim, de abrir-se para outras possibilidades, ou seja, permanecendo linear).

Discordando da premissa capitalista que nos é imposta, trazendo, então, aspectos também trazidos por Ostrom, o autor escreve que

“en un horizonte de la suficiencia acumular no tiene sentido, pues el punto de partida es una certeza distinta: que solo dando recuperamos, pues otros, con quienes tengamos relaciones, también deberán disipar el exceso. En vez de partir del individuo aislado, solitario, que necesita atesorar en dirección centrípeta y egoísta, se inicia la exuberancia relacional.” (GIRALDO, 2022:45)

Quando digo que novos valores devem ser criados, ensinados, vivenciados e aculturados; ou mesmo quando digo que temos que transformar nossa cultura a partir de novos/outros paradigmas e ideologias, é exatamente sobre isso que estou falando: deixar para trás valores mercantilistas que primam por ter, obter, receber e seguir em frente com valores que estejam alinhados com o que acontece na própria natureza. Isto é, valores em que os verbos sejam doar, compartilhar, dar. Sem esperar por receber algo em troca. Doar, compartilhar e dar genuinamente. Aqui, certamente terão aqueles que voltarão a anunciar a “fadada característica humana intrínseca de egoísmo”. No entanto, estou convencida de que quando estivermos intrinsecamente absorvidos pela ideia de que não somos separados da natureza, mas sim parte dela (ao invés de absolvidos pelo egoísmo capitalista), saberemos usar verdadeiramente tais verbos. Usar em ação, em *práxis*.

Para ilustrar, usarei aqui os mesmos exemplos que Giraldo (2022:46) por serem didáticos. O primeiro é em relação a matéria orgânica dentro de um sistema de cultivo (seja agroflorestal ou não). Ele fala sobre o esterco. Quando temos esterco concentrado em um único local, temos um problema. Mas quando o esterco está distribuído uniformemente por toda a área de cultivo, temos um

ótimo adubo. Outro exemplo usado pelo autor é em relação ao leite materno. A produção de leite materno é exatamente aquilo que o bebê que está sendo amamentado precisa. O equilíbrio natural – da Natureza – também faz parte de nós e, por isso, acredito ser possível aculturarmo-nos com valores naturais – da Natureza.

Várias entrevistadas também serviriam como exemplo nesse caso. Muitas delas disseram sobre como o mundo está carecendo de novos valores de amor, respeito e solidariedade. Uma delas disse que “precisamos de mais respeito ao outro, respeito à vida. Já tivemos briga aqui na escola em que um aluno trouxe canivete! Pra mim isso reflete a falta de respeito”. Outra entrevistada falou que “hoje a falta de amor é muito grande. Onde há amor, há transformação. Quando a gente ama, a gente cuida, né?” (acervo pessoal).

Outro pensador que escreve sobre as mudanças necessárias para a construção de outras formas de habitar o mundo é Fritjof Capra, físico austríaco e diretor-fundador do Centro de Ecoalfabetização. Ele diz que entende porque ser tão difícil pensar a partir da lógica da Natureza. Além da massificação do pensamento de que o ser humano e a natureza estão separados, é fato de que pensar como natureza, pensar a partir do nosso âmago, é muito mais complexo. Isso porque exige de nós um pensamento sistêmico, já que “os sistemas vivos são não lineares – são redes –, enquanto que toda nossa tradição científica está baseada no pensamento linear – cadeias de causa e efeito” (CAPRA, 2006:49). O autor defende que para que seja possível essa transformação (do pensamento linear para o sistêmico) é necessária a mudança de pontos de vista. Na mesma linha de pensamento que Giraldo e das entrevistadas citadas, Capra diz que devemos inevitavelmente transicionar para uma ideologia comunal, comunitária, em que os padrões, ciclos e movimentos acontecidos pela e na natureza sejam estudados para serem replicados, pois, afinal de contas, a natureza esbanja equilíbrio e saúde. Assim, é necessário que reinventemos as ideologias que perpassam nossas culturas (culturas essas que já existem e que estão por vir).

Mas, afinal, o que é cultura? Um conceito clássico é o de Edward Tylor, antropólogo britânico do século XIX. Para esse autor, a cultura engloba os “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra

capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano em uma sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2001). Esse conceito foi muito importante para alavancar os estudos de cultura pelas ciências, principalmente as ciências humanas, mas que, fazendo jus à época em que foi escrito, já está ultrapassado. Isso porque, como nos alerta Valéria Vasconcelos e Fabiana Sousa (2020:32), educadoras brasileiras, Tylor bebe da fonte do “evolucionismo cultural”, que está intimamente interligado com a ideia do racismo científico.

Por isso, é importante entender qual conceito de cultura nos pautamos, bem diferente do que propõe Tylor. É bastante comum que o conceito de cultura seja desvelado a partir de uma lógica propriamente cultural, isto é, que o desenvolver do conceito de cultura, que é uma ação humana, esteja fadado a ter resquícios da cultura do ser humano que o pensou. Aliás, seria mesmo possível transcorrer sobre qualquer assunto sem que estejamos “vestidos das lentes” de “nossa própria” cultura?

Assim, é comum, também, encontrarmos conceitos de cultura que são pautados em etnocentrismos e na crença da bipartição entre cultura e natureza, bem como pautados no cientificismo de preconceito racial, como brevemente foi mencionado. Vejamos, por exemplo, a íntima relação da Igreja Católica com o tráfico negreiro durante o século XV. É claro que os portugueses vislumbraram formas de ganhar dinheiro naquela época a partir da exploração da mão-de-obra africana e das terras americanas... No entanto, estudos relatam que eles realmente acreditavam que os povos do continente africano eram selvagens que deveriam ser catequizados. Isso é confirmado pelo caso da Rainha Nzinga de Ndongo (atual Angola), que foi o único reino a ser considerado, pelo Papa Urbano VIII, como o primeiro Estado Afro-cristão, após todo o esforço de Nzinga em proteger seu povo e batizá-los em massa segundo os preceitos do catolicismo<sup>7</sup>... Esse é um exemplo que conta um pouco da história formidável da Rainha Nzinga, mas que também conta como uma cultura pode subjugar a outra de formas terríveis, justamente porque não consegue tirar as lentes da própria cultura e não consegue enxergar o mundo e os mundos de forma holística.

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes, uma boa pedida é a minissérie documental Rainhas da África: Nzinga, da Netflix, ou o livro Rainha Ginga, de José Eduardo Agualusa, jornalista angolano.



Roque Laraia, antropólogo brasileiro que escreveu um livro para explicar o desenvolvimento do conceito de cultura dentro dos estudos da Antropologia, é um autor que entra em consonância com essa premissa. Ele ressalta que os instintos do ser humanos foram, com o passar do tempo, “parcialmente anulados” (LARAIA, 2001:45) e o nosso agir está associado à “imitação dos padrões culturais da sociedade em que vive [o ser humano]” (idem). Laraia coloca um ponto interessante, mas faço uma ressalva. Ao meu ver, essas afirmações estão, talvez, imbricadas em um modo de pensar linear, que acaba por ocultar, ou simplesmente negar, toda uma multiplicidade de cosmovisões existentes que não se pautam apenas em estreitos laços com a Natureza, mas que, na verdade, são a própria Natureza. Uma cultura que seja a própria Natureza, com toda a complexidade que isso lhe incumbe, não seria uma cultura onde os instintos humanos são ressaltados? É claro que há e houve muita cultura com ideologias bipartidas (como a dos portugueses), mas também há culturas mais holísticas (como de Nzinga, de povos ameríndios, etc). Ou melhor, para falar como Marisol de la Cadena, antropóloga mexicana, culturas ou cosmovisões que não diferenciam humanos de outros-que-humanos (CADENA, 2014:254). Ou seja, tudo aquilo que não é humano, mas que possui valor simbólico tal qual, tal quanto humanos (sem que tenha uma mensuração, por isso, talvez “valor” não seja a palavra mais adequada para exprimir essa concepção). Para essas cosmovisões, talvez nem exista a ideia de Natureza. Isso porque não há a ideia de nós e Natureza. Tudo é uma coisa só.

Aqui, volto a Levis (2021) e a questão da criação do conceito de Natureza. A autora ainda afirma que esse conceito não existe na maioria das culturas do mundo. Krenak certamente concorda com Levis. Ele afirma que quando ele (ou sua cultura, cosmovisão) fala em “humanidade”, a referência não condiz apenas ao *Homo sapiens*, mas a uma infinidade de seres que são por “nós” excluídos (KRENAK, 2020a:7). É sobre isso que permeia a presente discussão: a bipartição entre humanos e outros-que-humanos, aquilo que vulgarmente chamamos de Natureza, infere duas questões importantes que regem a cultura hegemônica. A primeira é de que há a não-complexidade da Natureza (mais uma vez, ressalto as monoculturas da mente). A segunda é de que, a partir dessa bipartição, há a eleição do ser humano (pelos próprios seres humanos) como ser

mais pujante e, dessa forma, a supremacia antropocêntrica na Terra. Eis que surge o Antropoceno (que já foi discutido).

Moore (2017) também discorre sobre o tema. O autor nomeia essa dualidade como a “Aritmética Verde”, que quer dizer que a soma entre seres humanos e Natureza resultaria no “todo”. Isso presume, invariavelmente, que seres humanos e Natureza seriam partes diferentes de um “todo” que compõem o planeta. Para o autor, a Aritmética Verde converte os seres vivos, toda a variedade de multiespécies que se conectam com o ser humano, enquanto ser uno com a Natureza (“*human-in-nature*”, no original) e toda a teia da vida, em abstrações mortas (MOORE, 2017:5). O conceito adverte sobre a monoculturalidade do pensamento, a linearidade e o cartesianismo em relação a experiência vivida na Terra enquanto seres humanos. Em contraposição à Aritmética Verde, Moore propõe o Pensamento Verde, que não compactua com modelos dualistas. Este último, nas palavras do autor, pretende pensar que

“a realidade é aquela em que os seres humanos trabalham e vivem através das relações com corpos (alguns humanos, muitos não) e paisagens, podendo, muitas vezes, serem conformadas por corpos. Não há “separação” da natureza com a nossa experiência vivida, mesmo que as naturezas que habitamos sejam majoritariamente preenchidas com estruturas de concreto, engarrafamentos e torres de telefone celular.” (MOORE, 2017:6-7, tradução nossa).

Ainda corroborando com Moore, a aceitação de que somos seres unos com a Natureza, *human-in-nature*, e de que nossas formas de organização também são intrínsecas à Natureza, nos leva a possibilidade de emancipação cultural que contorne a situação da catástrofe ecológica. É necessário que a emancipação venha para *todas* as formas de vida (idem). E, ainda, nos dá a possibilidade da compreensão das especificidades enquanto seres vivos da Terra, dentro das conexões socioecológicas que nos permeiam. Importante ressaltar, como o fez o autor, que, sim, seres com características específicas, com especificidades humanas, mas não com excepcionalidades! (idem)

Dito isso, julgo que para discorrermos sobre cultura, ou para que se desenvolvesse culturas pelo mundo, foi necessário que houvesse a especificidade humana do linguajar, isto é, modos de comunicação que permitissem a transfusão de conhecimentos. Acredito ser importante chamar a atenção, nesse momento, para a ideia de que a existência de conceitos é

motivada pela habilidade do linguajar e pela vontade de desvendar e explicar as interconexões neuronais que nos fazem humanos e não macacos, por exemplo, e que constituem nossa complexidade e especificidade. Todavia, reitero que a frustração seja que a dominância de pensamentos seja monocultural, signatários de dicotomias e simplificações. É por isso que, seguindo essa linha de pensamento, estamos em consonância com Krenak (2020a:8-9), ao esperar que “a própria ideia de humanidade, essa totalidade que nós aprendemos a chamar assim, venha a se dissolver com esses eventos [trágicos causados pela mudança climática] que estamos experimentando”. A cultura a qual falo não pressupõe dicotomias, bipartições, partições ou simplificações. A cultura a qual falo incorpora a vida multifacetada, una e hermética, seja humana, seja outra-que-humana.

Mas como podemos discorrer sobre uma cultura como essa se estamos marcados pela “nossa” cultura? Essa é uma indagação importante que faz-me recorrer, ainda, a Costa (2019:63-64), que expõe a problemática ao empregar o “nossa” para se referir à um conjunto de práticas, conhecimentos, crenças, tradições e emocionares onde a dominação colonial é imperativa (repare que durante a escrita desse tópico, todos os pronomes possessivos da primeira pessoa do plural referentes à cultura, foram marcados por aspas). Essa complexidade passa por, pelo menos, dois vieses: o primeiro, carrega forte etnocentrismo, que pressupõe o nosso e o de outras pessoas, podendo fatalmente tender a uma comparação competitiva e a uma dicotomização indesejada, visto que o objetivo é pensar de modo sistêmico; e, segundo, como reivindicar o “nosso” se o nosso foi usurpado? Qual seria, verdadeiramente, o nosso? Como, atualmente, construir um discurso a partir do pronome possessivo sem que isso indique forte resignação ao processo colonial? Ou, para não soar tão áspero, quão tênue é a linha que flui entre o honrar e o abnegar as raízes que fizeram da cultura a “nossa”? E, ainda, para dar cara a uma terceira questão problemática, me parece que o reconhecer que a cultura é “nossa” passa por uma ligeira impossibilidade de transformação ideológica, o que está relacionado ao etnocentrismo já comentado.

Essas indagações feitas no parágrafo anterior, que muito conversam com o texto de Costa (2019), dizem respeito ao conceito de ideologia. Dulce Whitaker,

socióloga brasileira, afirma que as ideologias acontecem com o intuito de “conter’ a análise da existência dentro dos limites suportáveis por cada organização social” (WHITAKER, 1982:8). Segundo a autora, o que acontece com os países ditos subdesenvolvidos são sucessivas ondas de dominação (principalmente no aspecto econômico) que desintegram a cultura, descaracterizam-na (idem, p.9). Assim, o que ocorre na hegemonia do Agronegócio sob os territórios rurais ao redor do mundo, por exemplo, são processos profundos de ideologização monocultural nas culturas locais, fazendo perder, cada vez mais, a capacidade e vivacidade cultural das epistemologias do Sul em ser *human-in-nature*.

Uma mudança cultural e ideológica anti-intrusiva deve passar, portanto, por um profundo emoionar de compaixão e humildade. O trabalho é árduo, mas não impossível.

\* \* \*

Para me fazer mais clara, pretendo debruçar-me um pouco nos pensamentos de Humberto Maturana, neurobiólogo chileno. Maturana (2009) sustenta a ideia de que o emoionar seja o baluarte da cultura. Ele discorre que todo o nosso agir é fruto de emoções que nos direcionam para esse agir. Ou seja, só fazemos algo porque antes de pensarmos em fazer e concretizar a ação, houve uma emoção que passou por nossos neurônios e nos motivou a tomar aquela atitude. Ora, se tomarmos por um momento os substantivos usados por Tylor para conceituar “cultura” (conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito), veremos que tais substantivos só são passíveis de existência porque há um verbo que os acompanha. Quero dizer que, por exemplo, não haveria “conhecimentos” ou “crenças” ou “arte”, etc, se não houvesse alguéns pelos quais se passa uma ação para que se tenha a palpabilidade dos substantivos. Existe conhecimento porque alguém conhece, existe crença porque alguém crê e por aí vai... Entretanto, como podemos conhecer algo, ou buscar conhecer, se uma emoção não nos passou primeiro pelos sentidos do corpo? Se a agri-cultura (ou melhor, as agri-culturas) aconteceu foi porque houve uma série de emoções corporais que fizeram com que conhecêssemos o solo e as plantas para domesticá-las; foi

porque outras tantas emoções fizeram com que fossem desenvolvidas técnicas diversas e específicas para aquele tipo de agri-cultura.

O conceito que Maturana dá à cultura é fundamentado, portanto, no emocionar. Mas antes de falar sobre o emocionar, o autor pontua o linguajar, tal como também já pontuamos. Essa pontuação é muito importante, aliás. Não só porque a correlação entre emocionar e linguajar seja estrita, mas também porque dá ênfase a algo que vem sendo esquecido (mas também recentemente recuperado às memórias) que é a importância da tradição oral. Além disso, Vasconcelos e Sousa (2020:34) recordam que a linguagem foi e é uma ferramenta das mais “eficazes de invasão cultural impetrada com o intuito de garantir o controle e a dominação”. Nesse sentido, não só a tradição oral é importante, mas também a preservação das diferentes línguas existentes no globo, que carregam consigo emocionares específicos e, assim, culturas distintas. Maturana afirma que a cultura “é uma rede fechada e conservadora de conversações que constitui e define a maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações” (MATURANA, 2009:33), onde as emoções são preexistentes ao linguajar e, ao mesmo tempo, as emoções definem as ações (idem, p.32).

É importante pontuar que Maturana, seguindo essa definição de cultura, muito compactua com Clifford Geertz, antropólogo estadunidense que formulou o conceito de cultura muito bem aceito na atualidade. Geertz (1978) afirma que corrobora com Max Weber, ao conceber a cultura como uma teia de significados tecida pelo próprio ser humano. Se para Maturana, se o entendimento das emoções e do linguajar são determinantes para a compreensão da cultura, é plausível concordar que, assim como defendido por Geertz, a cultura é uma ciência da ordem da interpretação.

A cultura, então, só pode ser formada porque um conjunto de emoções dispuseram um conjunto de seres humanos a agir de determinada forma; essa ação foi perpassada de geração para geração através de redes de conversações. Dito de outra forma, o emocionar causador do agir e o próprio agir são conservados de modo geracional através da fala, dando origem a cultura de determinado grupo de pessoas. Assim sendo, o que é perpassado de geração

para geração só pode viajar no tempo e no espaço por conta das redes de conversações, ou seja, da linguagem. A cultura depende da tradição oral, que está explícita no falar e no agir. O pensamento de Maturana pode ser esquematizado como disposto na Figura 6:

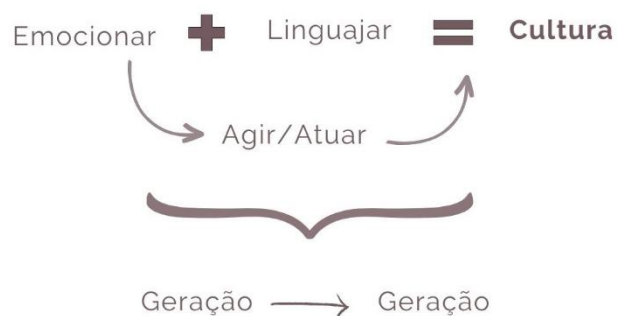


Figura 6 – O conceito de cultura segundo Maturana  
 Fonte: organizado pela autora

Pois bem, ainda que a cultura seja um sistema fechado, é possível, de acordo com o autor, transformá-la. Dialogando com Whitaker (1982), essa transformação se daria a partir da contra ideologização das ideologias preponderantes do capitalismo. E acredito ser importante dizer que “a pertença a uma cultura é uma condição operacional, não uma condição constitutiva ou propriedade intrínseca dos seres humanos que a realizam” (MATURANA, 2009:34). Volto a Geertz nesse aspecto. Para ele, a cultura é um conjunto de mecanismos de controle, ou seja, é como se fossem instruções a serem seguidas e que coíbem o ser humano pertencente a determinada cultura, a sentir (emocionar), pensar e agir de outras formas. Podemos, então, transgredir as instruções e criar outras. Assim, essa mudança deve ser feita a partir da “alteração na configuração do atuar e do emocionar” (idem, p.3). Maturana explica que para que possa haver uma mudança cultural deve-se, primeiro, conhecer a cultura a fundo e reconhecer a mudança emocional sob as quais a comunidade irá se submeter. Acredito que alguns passos já temos dado: muito já temos estudado em relação à cultura ocidental e globalizada, muitas críticas já temos enunciado e há movimentos sociais por todos os lados dizendo como deveremos seguir para um futuro com emocionares mais justos, que nos guiem para caminhos mais felizes, saudáveis e harmônicos.

Para Maturana, existem dois tipos de culturas que são regidos por emocionares antagônicos. Uma delas é a cultura a qual estamos inseridas, patriarcal e europeia, que pressupõe emocionares hierárquicos, competitivos, anti-democráticos e de subordinação, que se expande a partir do pensamento linear e que segue confabulando para a perpetuação de eventos antropocênicos catastróficos. A outra é a cultura que ele chama de “matrística” (que não é o mesmo que “matriarcal”), que seria uma cultura pré-patriarcal e conta com os emocionares de cooperação, ciclicidade da vida, harmonia, onde tinham-se bens comuns ao invés de propriedades, e que está completamente imbuída na biologia do amor. O autor reflete sobre a tremenda importância que é ter uma educação e uma inter-relação entre os sujeitos (principalmente entre mães e filhas) para que haja a continuação de uma sociedade alinhada com a perspectiva de uma primeira infância equivalente à uma idade adulta, onde haja o “mergulho” em emocionares de “aceitação mútua e compartilhamento, cooperação, participação, autorrespeito e dignidade” (MATURANA, 2009:9). Ainda, Maturana coloca que a cultura matrística “estava centrada no amor, como a própria origem da humanidade, e nela a agressão e a competição eram fenômenos ocasionais, não modos cotidianos de vida” (idem, p.11).

Dessa forma, ousou dizer que um objetivo em escala mundial deveria ser resgatar as raízes matrísticas das diferentes culturas que existem ao redor do globo. Há, no entanto, a difícil tarefa de tentar dissociar o que realmente é “nosso” em culturas tão fortemente marcadas pelo colonialismo e pela colonialidade, se é que isso é possível. Talvez a revolução seja tão importante quanto o resgate. No entanto, sustento que os caminhos devem ser pautados segundo uma lógica matrística e rompendo com a intrusão patriarcal de Gaia. Para isso, me parece que os feminismos têm muito a contribuir (em especial, o ecofeminismo).

### **3.3) A inexorável relação do emocional matrístico com o feminismo**

Começo esse tópico dizendo que para pautarmo-nos em emocionares matrísticos devemos nos preocupar com a saúde geral dos humanos e dos

outros-que-humanos e, claro, da nossa casa-viva: Gaia. Já que falamos sobre alguns poucos aspectos do materno e já que Maturana coloca especial atenção na primeira infância e na relação mãe-filha, gostaria, agora, de enunciar que a insalubridade da saúde nos tempos atuais está intimamente relacionada com o patriarcado. Talvez essa relação possa ter dado um nó na cabeça da leitora e talvez isso aconteça justamente porque é difícil enxergar a complexidade e as interligações das coisas em um cenário que prega a linearidade.

As ecofeministas já dizem há tempos que convergem e se interligam a problemática ambiental e o patriarcado, onde o antropocentrismo e o androcentrismo são valores inerentes, como foi escrito por Alicia Puleo, filósofa argentina (PULEO, 2008). Essas mulheres defendem a perspectiva do *cuidado* e alegam que o cuidado tem sido e foi sendo esquecido ao longo do tempo. *Ter cuidado* é, voltando a Stengers, a *arte* de ter cuidado, de aprender a cultivar o cuidado (STENGERS, 2015:30). Se faltou muito cuidado quando, por exemplo, aceitou-se o uso de Organismos Geneticamente Modificados sem saber ao certo o que isso acarretaria. Talvez esse seja um exemplo bem emblemático e de extensão planetária, como já vimos.

Michel Odent, médico francês que dedicou sua vida à estudos sobre o parto natural e sobre a primeira infância (onde Maturana também coloca especial atenção), escreveu um livro que chama “O Camponês e a Parteira”. Nele, o autor desvela a improvável, porém real, relação entre a industrialização da agricultura e a industrialização do parto, ambos fenômenos iniciados no século XX. O autor elucida que as mulheres têm sido fortemente desencorajadas a parir por via vaginal. Ao invés disso, oferecem-lhe uma cirurgia cesariana com data e hora marcada, sem um diagnóstico real de necessidade médica para tal procedimento. A mulher deixa de ser protagonista da sua força de trazer ao mundo uma vida e passa a ser uma paciente, como se o parto fosse uma patologia. Da mesma forma, agricultoras e agricultores têm sido fortemente desencorajados a usar de recursos da Natureza para lidar com a plantação. Ao invés disso, oferecem-lhe maquinário caro, sementes que não geram descendentes e herbicidas e fungicidas. A agricultora deixa de ser protagonista da sua produção e passa a ser extremamente dependente das grandes



empresas biotecnológicas. É uma lógica colonial, de arrancar forças, de oprimir, de gerar dependência.

Odent compara o movimento pelo parto natural à agricultura biodinâmica de Rudolf Steiner. Há esperança na mudança. O autor fala que devemos caminhar para uma atitude biodinâmica na vida. Algo que nos aproxime mesmo das vísceras, da vida selvagem de Krenak. Ter alimentos sem agrotóxicos, da agricultura familiar e advindos de uma perspectiva sociocultural sensível. Ter ambientes acolhedores para que as mulheres possam se sentir seguras para parir naturalmente, do jeito que quiserem. Se atentar ao cuidado e à saúde.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2021:120), diz que “para evitar a feminização do trabalho do cuidado” é imprescindível que o cuidado seja um engajamento político, seja parte da vida de todas as pessoas do planeta, de todas as comunidades, sem depender de sexo, gênero, raça e afins. A saúde, a biologia do amor, o cuidado, a arte do cuidado e a política do cuidado devem ser uma preocupação primordial para a construção de outros mundos possíveis, de sociedades sustentáveis. Devem, inclusive, serem pautas escolares.

Jimena Andrieu e Maria Julia Ferrero, tecnóloga em agropecuária e economista argentinas, nesse sentido, defendem a ideia, a partir de um diálogo com os escritos de Maria Mies e Vandana Shiva, de que é necessário abandonar a economia mercantilista. A economia das sociedades sustentáveis é a economia feminista. Essa economia advém de uma perspectiva econômica que coloca os cuidados pela vida e a economia ecológica como questão central, a partir das relações entre a sociedade e o ecossistema (ANDRIEU e FERRERO, 2019:174). As mesmas autoras dizem que as feministas estão construindo seu armamento a partir do território e do corpo, onde a *práxis* seja o foco para pensar novas formas de produzir (seja o que for que temos produzir ou que inventamos que temos que produzir para se viver neste planeta) em comunhão com a perspectiva do cuidado para com todas as formas de vida (entendendo que a vida se estende não só a humanos e animais, mas também ao solo, às rochas e montanhas, aos rios e mares, etc.) e que contemple as condições de gênero, raça e idade (idem, p.175).

Assim, as resistências devem partir de uma visão econômica, social e cultural que, como escreveu Natália Lobo, agroecóloga brasileira, “coloque a vida no centro, a partir da retomada dos corpos-tempos-territórios”. O território, em todo esse contexto de discussão que passamos até chegar aqui, me parece um conceito de extrema importância. Vamos a ele no próximo tópico. Por ora, pontuo a interessantíssima relação que as ecofeministas fazem, a qual não é tão óbvia para quem não reflete a respeito. A decolonialidade proposta pelas ecofeministas, além da perspectiva do cuidado e da economia feminista, como já foi pontuado, passa também pela ideia de que o primeiro território com o qual lidamos, temos conhecimento e consciência sobre, é o nosso corpo. É por isso, entre outros debates, que o lema feminista “meu corpo, minhas regras” faz total sentido. O corpo é nosso território, onde temos (ou deveríamos ter) total poder sobre ele. Aqui, vale a pena trazer a transcrição literal de um trecho escrito por Lobo (2021:10):

“Quando falamos de território, falamos também de autodeterminação dos povos, da construção de espaços comuns e de economias que não se guiam pela lógica de mercado, do direito de estabelecer relações harmoniosas com a natureza que não precisam ser ensinadas aos povos pelo discurso da sustentabilidade, da capacidade de sermos soberanas nas decisões sobre nossos corpos-tempos-territórios. Na experiência da Marcha Mundial das Mulheres, aprendemos que o feminismo popular internacionalista se constrói em cada território, mas com princípios em comum: mulheres contra a guerra, contra o capital, contra o racismo, contra o capitalismo e suas falsas promessas, até que todas sejamos livres.”

A autora também sinaliza como as mulheres são passíveis de compreender o que se passa com o mundo, a partir da perspectiva da apropriação e devastação da Natureza, já que isso também se passa pelos corpos delas. Como se o corpo feminino fosse “uma ‘solução’ que deve dar conta do cuidado e da reprodução da vida permanentemente e de forma invisível” (idem, p.29). Haesbaert, sobre esse mesmo tema, cita a concepção dos indígenas Wayuu, mas que se estende à outras etnias, em que o território seria o espaço de reprodução cultural comunitária, seria o espaço de vida; e que está intrinsecamente relacionado ao corpo feminino a partir da ideia de que o mundo, o território, é “uma Mãe capaz de parir, prover e sustentar a vida das diversas comunidades” (QUINTERO, 2019). Nesse caso, também é interessante ressaltar, literalmente, o que Haesbaert (2021:201) escreve:

“Talvez pudéssemos afirmar que se passa do patriarcalismo de um “território pátria” (ou “patrão”), tipicamente moderno-colonial (até pela sobrevalorização da concepção de território como território nacional-estatal), para o matriarcado de um “território matria” –com o cuidado, é claro, para não simplesmente “inverter os ponteiros”, mas propor uma dinâmica eminentemente descolonizadora–.”

O cuidado de que Haesbaert fala, que deve ser tomado ao eludir sobre o território matria é, certamente, a diferenciação entre concepções matriarcais e matrísticas, ressaltadas por Maturana. O matriarcado tende a se firmar a partir de emocionares hierárquicos, que seguem o padrão de uma mente monocultural. Nesse sentido, corpos-territórios realmente livres, decolonizados, são aqueles que subvertem a lógica hierárquica e trazem consigo signos matrísticos. Escrevo novamente o exposto por Haesbaert: não é para “inverter os ponteiros”.

Recorro também à fala de Jerá Guarani, pedagoga e líder indígena da etnia Guarani Mbyá. Em sua fala para a Urbe Urge, Jerá falou sobre o processo de retomada do território indígena Guarani na cidade de São Paulo e citou que há aldeias criadas e administradas só por mulheres. Essas aldeias estão dando certo, o que, para ela, comprova que as mulheres “têm mesmo uma sensibilidade maior para todos os elementos referentes à vida, porque somos de fato as pessoas que geramos a vida dentro de nós” (GUARANI, 2021:10). A fala de uma das entrevistadas também diz sobre isso. Ela conta que em sua territorialidade há “associações que são geridas apenas por homens, que geralmente não sabem muito das coisas. É a mulher que faz tudo, planta, colhe, faz feira. Por que são eles, então, que estão na associação? Isso tem que mudar. A Agroecologia traz empoderamento feminino e isso pode ajudar a ter associações com gestões femininas” (acervo pessoal).

Jerá dá uma perspectiva que gira em torno, também, do biológico, isto é, a diferenciação anatômica entre mulheres e homens seria algo determinante para que houvesse maior aprofundamento no sentir-fazer em consonância com Gaia. Acredito que a entrevistada, pelas falas que teve durante nossas conversas, concordaria com Jerá. Há algumas correntes ecofeministas que também se pautam nessa premissa. Eu, pessoalmente, não deixo de concordar que essa diferenciação é, sim, relevante, mas não determinante. Acredito, também, como já disse, que podemos passar por processos de mudanças

culturais. E, assim sendo, podemos todas, todos e todes regressar à caminhos selvagens e co-fundar uma cultura neo-selvagem. Esses caminhos que possam frear o Antropoceno e abrir alas para o Chthuluceno.

Diante do exposto, acredito ser possível refletir sobre como é inexorável a relação do pensar, sentir, fazer feminista para que possamos trilhar novos caminhos, em que a Terra e todos os seres vivos nela sejam respeitados.

### **3.4) Território, um conceito importante**

Falar de qualquer materialização do pensamento humano no espaço, na Terra, no solo em que pisamos, requer que entendamos esse conceito de território. A *práxis* da existência só pode acontecer se sob sua amplitude constar uma possibilidade de concretização, que, por sua vez, só se torna possível se há um pedaço de espaço onde ela se inicia e se desenvolve, podendo findar-se ou não. Esse “pedaço de espaço” pode remeter significações e se incumbir de sentimentos e vivências positivas ou negativas, nesse caso, o chamamos de *lugar*. A existência do lugar pressupõe, também, a materialização cultural no pedaço de espaço e, assim, uma transformação da *paisagem*. Desse modo, o espaço vivido que tem suas características físicas e simbólicas transformadas por agentes humanos faz emergir territórios. Marcelo Lopes de Souza (1995; 2009), geógrafo brasileiro, afirma que o território parte, invariavelmente, de uma noção e relação de *poder*. Então, corroborando com a ideia do autor, exemplos poderiam ser: poder fazer o que se quer com seu corpo, poder ter sua cultura perpetuada na terra que se tem direito... Isso significa que a pergunta fundante do território seria “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?” (SOUZA, 1995:78). Nesse mesmo íterim, Cadena (2018:99) enuncia que o sustentáculo do território advém “do mundo que o pronuncia, das relações das quais ele emerge”. Para Haesbaert (2021:195), em uma abordagem ampla, o território é um mundo vivido por determinada cultura, ou, como ele mesmo se corrige e como também prefiro afirmar: o território é “o conjunto de mundos (o pluriverso) que marca e, de alguma forma, garante nossa existência no planeta”.

Quando falamos de construir caminhos que adiem o evento limite do Antropoceno, do Capitaloceno, da intrusão de Gaia, das monoculturas da mente; e que possam, ao invés disso, alinhar-se ao bem-viver<sup>8</sup>, à caminhos comuns que sejam também incomuns, ao Chthuluceno, à vida selvagem ou à sintropia, como diria o agricultor suíço radicado no Brasil, Ernst Gotsch; falamos de uma luta na perspectiva territorial. Haesbaert escreve que “em todo sistema moderno-colonial ou, mais amplamente ainda, como em toda relação de poder, ‘onde há poder, há resistência’” (2021:13). O autor, ao defender a ideia de que qualquer prática no mundo moderno-colonial é uma prática territorial, corrobora Friederich Ratzel, geógrafo alemão e amplamente difundido na história do pensamento geográfico. Ratzel escreve que a luta pela existência é uma luta por espaço. “É o espaço que mensura as condições de vida, sobretudo a alimentação” (RATZEL, 2019:107). O espaço, quando impartível numa relação de poder para com quem dele faz usufruto, passa a ser território.

A luta pela existência livre e igualitária das mulheres, entre tantas outras lutas sobre o livre domínio e poder sobre seus próprios corpos, passa pela defesa de seu território-corpo, como já foi falado no tópico anterior. Semelhante é o processo de Retomada de terras indígenas, quando indígenas ocupam áreas ociosas para, como o próprio nome já diz, retomar as terras de Pindorama, que lhes foram saqueadas. Nesse processo há uma série de estratégias para que se possa existir livremente naquele espaço, o que significa exercer domínio sobre ele e, portanto, defender o território. Quando falamos da luta por uma existência livre, falamos da luta por espaço. Um espaço onde tenhamos domínio sobre. Nesse caso, o espaço passa a ter contornos territoriais e a luta por ele se configura como a defesa de um território (HAESBAERT, 2021:30). Uma breve ilustração foi a fala de uma entrevistada Pataxó, quando a questioneei sobre quais utopias ela sonhava para o mundo: “olha, uma utopia sonhada agora, que eu falo enquanto mulher indígena, é um mundo sem o marco temporal; onde nós poderíamos existir e estar em nossas terras tranquilamente... é, eu falaria isso. A utopia que eu desejo hoje é um mundo sem marco temporal” (acervo pessoal).

---

<sup>8</sup> Bem-viver, buen-vivir ou sumak ka wsay é uma “ruptura civilizatória” que se pauta em cosmologias indígenas para reatar a comunhão entre Humanidade e Natureza. Para mais detalhes ver Acosta (2016).

Assim, Monica Molina e Bernardo Mançano, educadora e geógrafo brasileiras, nos recordam que o domínio do espaço, ou seja, a produção do espaço significa “construir o seu próprio pensamento” (MOLINA e MANÇANO, 2004:61) e isso pode ser efetivamente positivo para as vidas que comungam o território, ou pode ser mortífero, como é o caso dos territórios onde o domínio e a influência estão nas mãos do Agronegócio, onde quer-se fazer vigorar o marco temporal. Entretanto, o domínio e a influência não passam somente pela concretude de mudanças paisagísticas, mas também pela abstração da mente. É aí que entra a discussão sobre paradigmas. Molina e Mançano (idem, p.56) afirmam que os paradigmas “são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade”. Assim, a luta por construir novos mundos, em que sejam possíveis outros emocionares, passa pela disputa territorial de paradigmas multiterritoriais e efetivamente de(s)coloniais<sup>9</sup>, que proponham pluriversos (HAESBAERT, 2021).

É por isso que quando falamos de território (e conseqüentemente de poder), falamos, também, de *disputa*. A disputa pelo poder, para garantir a influência e o domínio, então, é a luta por territórios anti-monoculturais e anti-monoculturas da mente. Essa disputa é muitas vezes violenta, regada a muitas perdas, principalmente no que diz respeito aos grupos subalternos. A fala de outra entrevistada, também indígena Pataxó, remete muito a isso ao falar da primeira vez em que ouviu o termo “Agroecologia” e pensou “Agro o que? Não quero nada de Agro não! Agro só traz morte para o meu povo!” (acervo pessoal). A disputa do território enquanto matéria com o Agro (-negócio, não a Agroecologia, a qual falaremos adiante) foi e é sangrenta para os povos originários. Quando a entrevistada fala de morte, ela usa o sentido mais literal possível da palavra. É, então, uma luta materializada, concreta, palpável e, também, imaterial, abstrata, do plano das ideias, paradigmática (a Figura 7 retrata isso). A fala da entrevistada Pataxó que discorre sobre o marco temporal remete a essa concretude e a essa abstração, ao mesmo tempo. O marco

---

<sup>9</sup> Haesbaert, em seu texto, usa “decolonial” quando referido à autores que preferem essa grafia, no entanto, opta majoritariamente por “descolonial”, ainda que possa fazer referência ao movimento histórico de descolonização. Por vezes, o autor também usa “de(s)colonial”. Para mais detalhes, ver Haesbaert (2021).

temporal foi proposto e tramitado (Projeto de Lei nº490<sup>10</sup> - PL) porque existe uma disputa de poder sobre as terras indígenas entre as próprias indígenas e os ruralistas. E também porque existe o paradigma hegemônico de que “índio não traz desenvolvimento”. A possível e fatídica materialização desse PL se daria a partir da não promulgação de áreas indígenas em processo de demarcação após o ano da constituição brasileira (1988). Aqui, nos deparamos, novamente, com os “nossos” responsáveis, dos quais fala Stengers.

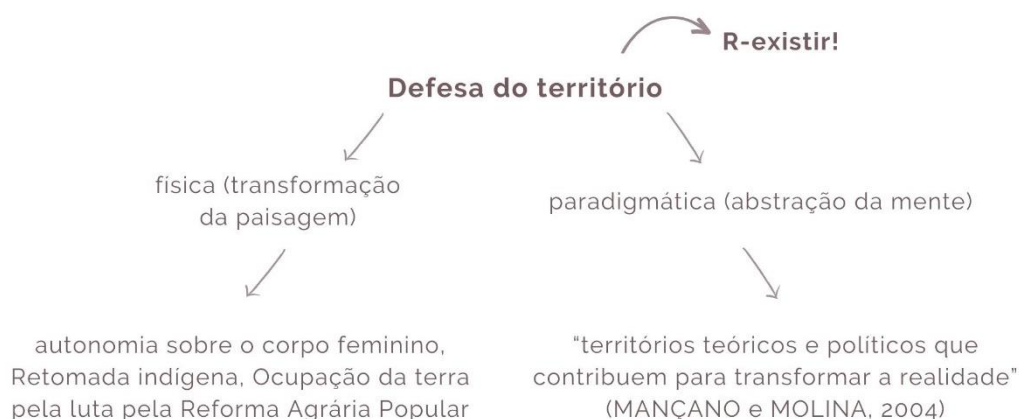


Figura 7 – Formas de defender os territórios  
Fonte: organizado pela autora

Semelhante é a luta pela terra de movimentos sociais camponeses. Para esses dois casos, perder o território, em que se materializa sua cultura (seja indígena, seja camponesa) significa ser totalmente invisibilizada pelos grupos hegemônicos, ou mesmo, significa desaparecer! (HAESBAERT, 2021a:4). Carlos Walter Porto-Gonçalves (2013), geógrafo brasileiro, se refere à luta pela defesa do território como a luta pela r-existência, onde os verbos resistir e existir se tornam indissociáveis. Assim, lutar contra a colonialidade do poder, a favor de uma biopolítica<sup>11</sup> (HAESBAERT, 2021a:3) que enalteça a vida é, também, resistir

<sup>10</sup> O PL490/2007 prevê mudanças no Estatuto do Índio – lei nº 6.001/1973, principalmente no que tange à demarcação de terras indígenas, em que a proposta é estabelecer o marco temporal de 5 de outubro de 1988 para a realização das demarcações. Isso significa que todas as terras conquistadas e demarcadas pelos povos indígenas após essa data seriam desconsideradas.

<sup>11</sup> Conceito utilizado por Rogério Haesbaert em contraposição ao conceito de necropolítica de Achille Mbembe. Para Haesbaert, biopolítica seria “antes de tudo, a defesa da vida” (2021a:3), sendo o território o espaço imprescindível para que a se possa “proteger e majorar a vida” (idem). Para mais detalhes ver Haesbaert (2021a).

à necropolítica<sup>12</sup> (MBEMBE, 2003) e aos terricídios (ibidem) e ter poder e domínio sobre sua própria existência, que “nunca é separado do entorno geográfico indispensável à essa existência” (idem, p.4) – o território.

Dessa forma e como já vimos, como não se deveria pensar o próprio território a partir do território do outro, porque isso seria alienação (MOLINA e MANÇANO, 2004:61), acredito que só é possível construir territórios-de-vida (HAESBAERT, 2021:352) a partir de uma “educação territorializada”, onde possa se “efetivar as práticas decoloniais para além do discurso” (XAKRIABÁ, 2020:117) e, assim, continuar e acirrar a luta pela defesa do território.

### **3.5) A escuridão da Caverna**

O linguajar humano (do qual já falamos) é multivalente, multifacetado e cheio de nuances. O linguajar é composto não somente de vocábulos, letras, sílabas, fonemas e bocas para pronunciá-lo, mas também de história, geografia, gênero, classe, raça... Se o objetivo é compreender o linguajar, é necessário estarmos atentos às suas inúmeras significações e interpretá-las com criticidade. Dentro do linguajar, formamos conceitos que também são inundados por todo um contexto que deve ser levado em consideração. Caso contrário, estaremos fadados à tragédia da superficialidade, que pouco ou nada nos traz à luz, mas sim joga-nos para caminhos obscuros que pretendem a contínua vivência dentro da Caverna de Platão.

Pois bem, vimos, no decorrer desses escritos, que o pensamento capitalista se firmou como cultura dominante e que se perfaz e refaz a cada momento através de práticas que mantêm a alienação, materializadas em territórios, abstratizadas em paradigmas e firmadas em projetos de educação. No entanto, por mais capitalista que os mundos possam ser, é inegável que

---

<sup>12</sup> Mbembe relaciona fortemente a lógica de ocupação colonial com o que ele chama de “*necropower*”, necropoder. Para ele, a contemporaneidade obedece a outros cenários, mas mantém as bases coloniais de necropolítica – onde há a subjugação da vida através do poder sobre a morte, o que faz reconfigurar as relações de resistência e terror. O autor ainda comenta que o mundo contemporâneo foi capaz de criar “mundos-mortos”, em que as pessoas são submetidas a viver como “mortos-vivos”, devido às péssimas condições de existência. Para mais detalhes ver Mbembe (2003).



estamos vivendo aquilo que muitas cientistas vêm convencionando chamar de Antropoceno, como também já discutimos sobre. Por isso, já foram realizadas algumas conferências, reuniões, tratados e acordos mundiais para o estabelecimento de metas a serem seguidas para que possamos manter a vida neste planeta. Dessa forma, lá de dentro da Caverna, surgiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável. Resta-nos saber se esse conceito vigora para a saída da Caverna ou requer que continuemos nela...

O Desenvolvimento Sustentável foi um conceito idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e consolidado na Conferência sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro em 1992, a Eco-92 ou Rio-92. Mais tarde em Johannesburgo, em 2002, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável deixou claro que a cosmovisão pautada pelo DS seria uma “escapatória” à crise ambiental através da busca pelo “capitalismo verde” (MORENO e PACKER, 2021:208), sob a perspectiva de um “ambientalismo de livre mercado” (NOVICKI, 2009). Diversas autoras (GUIMARÃES, 1994; SAUVÉ, 1997; LIMA, 2009; NOVICKI, 2009; MORENO e PACKER, 2021) já vêm enunciando que o Desenvolvimento Sustentável prega o conservadorismo dinâmico, onde as mudanças propostas não passam do âmbito discursivo e/ou cosmético. O contexto histórico da época em que o conceito começou a ganhar mais visibilidade era de uma ampla expansão do neoliberalismo em escala mundial (FIORI, 1997 *apud* NOVICKI, 2009:220). Assim sendo, o Desenvolvimento Sustentável não passa de uma perspectiva neoliberal sobre a crise ambiental. Roberto Guimarães, cientista político brasileiro, ousa dizer que o Desenvolvimento Sustentável não apresenta nada de novo. É um “receituário” que continua “obedecendo a farmacopédia neoliberal” (GUIMARÃES, 1994:113).

Não temo em dizer, portanto, que o Desenvolvimento Sustentável está embebido de boas intenções, daquelas que habitam o inferno. O Desenvolvimento Sustentável é o próprio lobo trajando a pele de cordeiro... Não é negacionista, isto é, de fato reconhece a calamidade ambiental a qual tudo está submetido, contudo, é ferramenta alienadora que pretende perpetuar a lógica mercantilista sob a Terra. Espero que, ao ler este trabalho até aqui, a leitora tenha o entendimento de que a cultura cartesiana-capitalista, as lentes que

moldam os olhares para um viés capitalista e a mercantilização dos corpos e territórios são o grande baluarte para que o nosso fracassado percurso histórico tenha se construído até chegar ao momento em que estamos agora. Ou seja, o sentir-pensar-fazer capitalista é *responsável* pela intrusão de Gaia. E a perpetuação dele é imperativo para a perpetuação do fracasso.

A problemática começa na primeira palavra do conceito. A ideia hegemônica e unificadora (no mau sentido da palavra) de “desenvolvimento” – que está fortemente associada à ideia e “progresso” – propôs e propõe a linearidade, a qual também já falamos. Um panorama de um único caminho possível para se existir no mundo, que estaria em consonância com o modo de vida capitalista. O sonho de qualquer Estado-nação, nesse sentido, é atingir o patamar de “desenvolvido”, através da bipartição ser humano-Natureza e do domínio do primeiro sobre a última, da aceitação do valor de crescimento econômico e do avanço da tecnologia (DIEGUES, 1992a:23). No entanto, também já vimos que as formas de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e de bioimperialismo (SHIVA, 2003) são inerentes ao processo capitalista e, assim sendo, chegar ao estado de “desenvolvido”, para alguns países, é impossível, já que esse sistema se sustenta a partir da subjugação e exploração de uns sobre outros (e para ser clara novamente, do Norte sobre o Sul).

Minhas argumentações são sustentadas por Guimarães. Ele escreve (1994:118-119) que a proposta de desenvolvimento, que supõe a globalização da economia e do meio ambiente, é autárquica (e imagino que a leitora não vai se surpreender se eu disser que as entidades que detêm o poder são os países do Norte...) e que os países chamados “em vias de desenvolvimento” estão sob a sina das consequências mais extremas provocadas pela crise ambiental global. Isto é, nas palavras do próprio autor,

“Situações de deterioração aguda do meio ambiente humano, características do ‘excesso’ de desenvolvimento provocado por processos de industrialização e de urbanização acelerados e, ao mesmo tempo, um estado de subdesenvolvimento generalizado, que provoca demandas crescentes ao patrimônio natural.” (idem, p.118)

Outra questão que deve ser problematizada é a crença de que tudo (sim, *tudo*) pode/deve ser mercantilizado, que o mercado “dá conta” de regular e

regulamentar noções tanto palpáveis, quanto abstratas. A ideia de que a Natureza pode/deve ser “colocada nas mãos” do mercado, ou pior! de que a Natureza é *per se* mercadoria, e que, esta última, não deve sofrer intervenções do Estado é, no mínimo, um silogismo falível. A lógica do Desenvolvimento Sustentável viabilizou, ainda que imperfeitamente, o enfrentamento da escassez de recursos naturais pelo mercado, mas há outros fatores que transcendem a ação do mercado (idem, p.114), tais como a biodiversidade, o equilíbrio climático, a capacidade auto-depurativa da Terra (BOOKCHIN, 2010) e a justiça socioambiental. Aliás, sobre esse último tópico, Guimarães defende que o Desenvolvimento Sustentável é uma “proposta desprovida de qualquer conteúdo social relevante” (ibidem).

Assim, o capitalismo verde avança através da “economia verde”, radicada na Conferência Rio+20, em 2012, mas que já encontrava sua germinação na aprovação do Protocolo de Kyoto de 2005 (MORENO e PACKER, 2021:208). Seguindo a premissa neoliberal, a economia verde impõe a privatização e a monetarização dos recursos ambientais, os quais passam a ser chamados de “serviços ecossistêmicos” e onde são instituídos os Pagamentos por Serviços Ecossistêmicos (PSE). Estudos que discutem se e como devem ser feitas tais valorações ainda são relativamente recentes e escassos. Mas é consenso entre algumas autoras que se debruçaram a respeito (DE GROOT *et al.*, 2009; BALVANERA *et al.*, 2011; ARIAS-ARÉVALO *et al.*, 2017) quão difícil é monetarizar algo que requer subjetividade, holismo e interdisciplinaridade. Isso, ao meu ver, se torna especialmente laborioso, e digamos até ardiloso, em uma sociedade de pensamento linear... Além disso, acredito ser importante considerar a ressalva feita por Camila Moreno e Larissa Packer (2021), cientista social e advogada brasileiras. O processo de privatização dos recursos naturais, como em qualquer outro processo de privatização (a Lei de Terras, por exemplo, como elas mesmas lembram), exprime “escassez para os não-proprietários” (p.210).

O uso do adjetivo “ardiloso” para a proposta de Desenvolvimento Sustentável que culmina nos PSEs foi escolhido porque, como já dito, o Desenvolvimento Sustentável é uma ferramenta de perpetuação do sistema capitalista. Assim sendo, mascarado de “sustentável” (que sustentabilidade é

essa?), aliena-nos por não evocar a causa das calamidades social e ambiental (NOVICKI, 2009:229), possibilita a expansão territorial do desmatamento, através do mecanismo de compensação (idem, p.212) e mantém o bioimperialismo e o tecnoimperialismo dos países do Norte para com os do Sul. Corroboro, mais uma vez, com Guimarães, ao dizer que ainda que o Desenvolvimento Sustentável aparente ser transformador, sua inércia é intencional. Tal aparência é, justamente, para “garantir que nada mude” (GUIMARÃES, 1989:37).

Seu ardil vai ainda mais além. Perpetuar qualquer cultura significa fazer com que seu *modus operandi* e sua ontologia perpassasse nos seres humanos de forma transgeracional. Com a cultura mercantilista, capitalista e neoliberal não é diferente. Para seguir esse objetivo, criou-se também a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, uma proposta para uma “reorientação do ensino *no sentido* do Desenvolvimento Sustentável” (NOVICKI, 2009:223, grifo do autor). E é aqui que o mito da Caverna de Platão talvez faça tanto sentido. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é a força que faz com que fiquemos dentro da caverna e ainda julguemos como insano aquele que nos trouxe informações da vida fora da Caverna. Lucie Sauvé, educadora e ambientalista canadense, me ajuda a explicar a relação com essa alegoria. A autora afirma que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável está em consonância com o paradigma sócio-cultural industrial e com o paradigma de uma educação racional (SAUVÉ, 1997:5). Ela também cita Bertrand e Valois (1992), que adjetificam a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como “educação para a produtividade” (idem, p.5). Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo, antropólogo e educador brasileiro, afirma que a educação chamada por Paulo Freire de “educação bancária”, essa que tanto se relaciona com a educação para o desenvolvimento sustentável, objetiva formar “cidadãos competentes-competitivos direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e às forças armadas em tempos de guerra” (BRANDÃO, 2021:4).

Assim como aponta Novicki (2009:227), esse tipo de educação permite culpabilizar todos os seres humanos, sem investigar realmente qual a raiz do problema. Eu diria ainda mais: que culpabiliza todos os seres humanos, mas colocando um holofote especial em cima daqueles que detêm menos poder,

como se fossem “mais culpados”. Uma das entrevistadas e militante do MST, ressaltou seu olhar crítico sobre a educação ambiental pautada no capital “eles nos dão uma cartilha que fala para o aluno tomar banho no chuveiro durante cinco minutos, porque a água está acabando. Mas eles esquecem que tem aluno que toma banho de balde e caneca” (acervo pessoal). A fala dela é exemplar para que possamos entender não somente a perversidade da culpabilidade imposta sobre civis, como se a culpa da falta de água fosse do cidadão que demora mais de cinco minutos no banho, mas também da disparidade entre o que é ensinado e a realidade dos educandos. Nesse viés, a educação não toma para si características de emancipação social, ao contrário, se torna “um processo de transferência de informação, que auxilia a ‘conformidade’ ambiental às normas aceitáveis da economia” (SAUVÉ, 1997:5).

Nesse sentido, “desenvolvimento” aos moldes do capital e “sustentabilidade” me parecem oxímoros. Passam a coexistir por meio do cooptação do termo de sustentabilidade. Esse, aliás, é outro ponto que merece ser discutido. Isabel Carvalho, psicóloga brasileira, alertou que o termo “sustentabilidade” “vem sendo usado indiscriminadamente, fazendo crer que há um consenso entre os discursos que acionam esse conceito” (CARVALHO, 2008:46). É, portanto, um termo em disputa (idem, p.48).

Para além de “garantir recursos ambientais para as próximas gerações”, a qual Carvalho chama de “sustentabilidade fraca” (idem, p.51), recorro novamente a Novicki que, ao citar Acselrad e Leroy, define a “sustentabilidade real” como “o processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição de seus recursos ambientais” (ACSELRAD e LEROY, 1999:28 *apud* NOVICKI, 2009:218). Essa seria, para Carvalho, uma “sustentabilidade forte” (ibidem).

Ao contrário, a sustentabilidade cooptada/fraca, isto é, aquela que serve ao DS, é diagnosticada por Guillermo Foladori (2002), historiador mexicano, como um ideal que quer manter a bipartição ser humano-Natureza, onde os objetivos econômicos se sobrepõem às questões ecológicas e sociais. Foladori também discorre sobre o que estou chamando, aqui, de “sustentabilidade real”,

ou “forte”. O autor explica que a sustentabilidade ecológica está relacionada com a integridade da Natureza, abrangendo o clima, o ecossistema e a biodiversidade. A sustentabilidade social, ainda que seja um termo de maiores polêmicas teóricas, deve estar associado à melhoria da qualidade de vida, à democracia e aos direitos humanos (FOLADORI, 2002:108) (vide figura abaixo). A participação social, nesse caso, é de extrema importância para que aconteça um “aumento das potencialidades e qualidades das pessoas na construção de um futuro mais justo” (idem, p.112). Por isso, como veremos mais a frente, os movimentos sociais são imprescindíveis para se fazer jus à territorialização de uma sustentabilidade real.

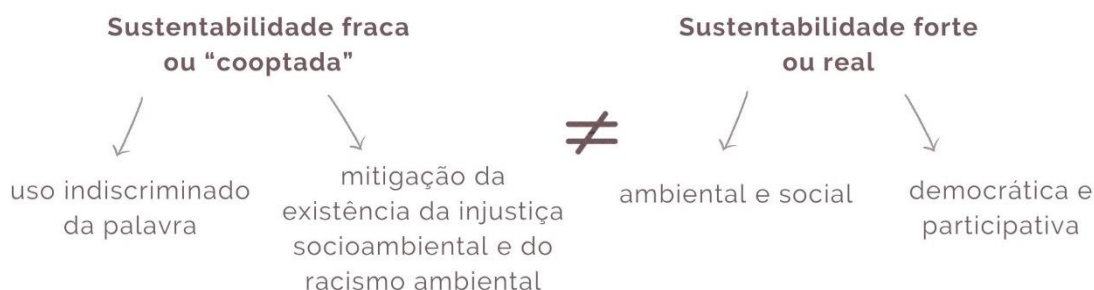


Figura 8 – Sustentabilidades  
 Fonte: organizado pela autora

Assim, o linguajar da sustentabilidade cooptada requer a mitigação da existência da injustiça socioambiental e do racismo ambiental, além da dissolução dos movimentos que tomam para si a possibilidade de construir novos caminhos paradigmáticos. Ao não reconhecer a fraqueza e o ardil ontológico da sustentabilidade para o Desenvolvimento Sustentável, permanecemos submersos na escuridão da Caverna. Talvez, para continuar esse caminho de saída em direção à luz, caberia perguntar, ainda, como já o fez Novicki (2009), se é possível conciliar o antagonismo de uma sustentabilidade real (e da democracia) dentro de um cenário capitalista...

\* \* \*

Seria difícil, nesse momento, não voltar a falar do Agro. O Agronegócio se beneficia exatamente da cooptação e do desenvolvimento de uma educação que esteja alinhada com seus princípios. Tessy Pavan Rodrigues, educadora brasileira, reflete sobre como é intrusivo o papel das grandes corporações dentro

das comunidades (sim, intrusivo como a intrusão de Gaia). As corporações intervêm não só no domínio da ciência, sustentando o resultado de pesquisa que lhes convém, como já discutimos, mas, também, nas escolas públicas, provendo materiais didáticos, promovendo palestras e, enfim, garantindo a continuidade da exploração na comunidade a partir da educação alienadora para com a juventude local, ensinando, por exemplo, boas práticas de uso de agrotóxicos (LAMOSA, 2016 *apud* PAVAN RODRIGUES, 2021:121). É assustador.

A Associação Brasileira de Agronegócio, por exemplo, proporciona o Programa Educacional Agronegócio na Escola, onde realiza uma “educação ambiental” vinculada aos seus próprios interesses, por exemplo (LAMOSA, 2016 *apud* LAMOSA, 2021:346). A fala de um dos entrevistados é também exemplar para esse caso, pois é exatamente isso o que acontece em uma territorialidade de domínio da empresa Veracel (a qual abordaremos com mais profundidade na segunda parte dessa dissertação), onde há a relação de comodato com as agricultoras:

“não é que eu seja a favor do monocultivo e da transgenia. Na verdade, seria melhor se pudesse ter uma rotação de culturas né? Plantar outras coisas enquanto o eucalipto estivesse pequeno, mas não pode... Mas independente disso, a Veracel foi e é muito boa para o social. Antes aqui não tinha nada. Foi a Veracel que trouxe tudo para aqui, foi ela que trouxe qualidade de vida para nós” (acervo pessoal).

### **3.6) Por uma outra proposta ontológica**

Capra, ao refletir sobre a sustentabilidade, afirma que não há como criar comunidades sustentáveis do zero (CAPRA, 2006:13). Isto é, não podemos simplesmente apagar toda a história da humanidade até aqui. Temos que transformá-la, recontá-la a partir de hoje, de agora. E, talvez, o maior desafio seja fazer um processo gracioso de transição para comunidades sustentáveis, independente da forma em que concebamos isso, mas entendendo que a proposta deva ser não tanto tecnológica, mas sim social, política e psicológica (ORR, 2002:1457). Alessandra Costa-Pinto, cientista ambiental brasileira, converge com essa ideia. Ela propõe que uma sustentabilidade forte deve possuir sete dimensões: “social, econômica, ecológica/ambiental, cultural,

político-institucional, tecnológica e psicológica” (COSTA-PINTO, 2019:20). Além disso, a “tríade mais famosa de desenvolvimento sustentável”, como ousou chamar, é proposta pela autora em uma contravenção. Costa-Pinto (idem, p.8 e 19) enuncia que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável coloca, em um triângulo, os objetivos econômicos como mais importantes, no vértice de cima, e, nos vértices da base, os objetivos ambientais e sociais. Em uma nova proposta ontológica, a autora sugere que esse triângulo deveria ser invertido, assim sendo, os objetivos ambientais e sociais (juntos e sem distinção de valores entre os dois) passam a ser mais importantes que os objetivos econômicos<sup>13</sup>.

Capra, ainda, menciona que podemos recorrer a sociedades que se sustentaram há séculos (CAPRA, 2006:13) e eu concordo com ele. Nesse sentido, deveríamos colocar à luz a sub-humanidade da qual fala Krenak (2020a:8), e torná-la caminhos possíveis de transições graciosas. Não estou dizendo que há uma receita para seguir e estaremos livres do Antropoceno. Também não quero que a leitora entenda que comunidades indígenas, quilombolas e outras que estão mais conectadas à T/terra devam ser exemplos imutáveis a serem seguidos. Se o dissesse, estaria trilhando o mesmo caminho de toda a problemática da linearidade do pensamento que acaba por produzir monoculturas da mente, a qual tanto critiquei. Estaria, portanto, sendo contraditória. Um processo gracioso de transição requer a plena aceitação da complexidade da vida e, dessa forma, a negação da linearidade. Capra, assim como David Orr, cientista político estadunidense, defende que devemos nos abrir para realmente conhecer a teia da vida. Um “conhecimento bastante pormenorizado” (CAPRA, 2006:13) das interconexões da teia da vida (ORR, 2002:1458). Vejamos, “teia”: um emaranhado. Complexo.

Essa complexidade pressupõe que detenhamos “territórios comuns” onde possam se materializar a comunalidade proposta por seres humanos e outros-que-humanos em um cenário em que haja a harmonia de uma teia da vida compreendida e respeitada. No entanto, acredito ser importante fazer a mesma

---

<sup>13</sup> É importante salientar que, embora a ideia de um triângulo pareça confrontar seus vértices em lados que poderiam ser “antagônicos” ou “opostos”, a proposição de Costa-Pinto traz tais vértices apenas na questão de lugares-pódio, por assim dizer. Ou seja, estão consonantes em referência a sua ordem de importância, no caso, fatores ambientais e sociais em primeiro lugar de importância e fatores econômicos em segundo plano. Para mais detalhes ver Costa-Pinto, 2019.



ressalva feita por Cadena e Mario Blaser, este último antropólogo argentino. As autoras apontam que “cercamento” e “comuns” parecem ser termos antagônicos, mas convergem (CADENA e BLASER, 2021:74). Isso porque há discordância entre a justiça impressa na comunalidade devido às diferenças de cosmovisões. Seria interessante, portanto, que o direcionamento da justiça social e ambiental se desse a partir da *práxis* da comunalidade, ou seja, “sempre em um processo de vir a ser” (idem, p.76). Como aderir à uma política de território comum, que tente prever justiça social e ambiental, mas que não preveja, também, as diferentes lentes que vestem os seres que nele co-habitam? Assim sendo, as autoras citam a ideia de comunidade de Federici, que seria referente à “qualidade das relações, um princípio de cooperação e responsabilidade uns com os outros e com a terra, as florestas, os mares, os animais” (FEDERICI *apud* CADENA e BLASER, 2021:76). Por conseguinte, só é possível haver comuns se há comunidade. Isso quer dizer que é necessário ideologizar-se comunidade. E isso supõe as incomunalidades.

Essas seriam um “processo de divergência contínuo” (idem, p.78) em que constituem um “domínio” ou um fazer comum (idem, p.77), que poderia ser traduzido por “território comum”, em que os incomuns são inerentes aos comuns. Nesse sentido, faz-se necessário entender que a justiça da comunalidade só é possível se houver a presença da incomunalidade. O objetivo, por assim dizer, é permitir essa incomunalidade, esses porvires, esses caminhos, essas transições. Tudo no plural, porque o plural, nesse caso, é de extrema importância.

A partir daqui, podemos, enfim, entender uma proposta ontológica que vai contra à ontologia desenvolvimentista. As Sociedades Sustentáveis. Como já vimos no item anterior, a cooptação da sustentabilidade faz com que tenhamos que analisar o linguajar à fundo. Acredito que eu poderia dizer que a “etimologia” do conceito de sociedades sustentáveis parte do pressuposto da sustentabilidade comunal (da, por e para a comunidade), em constante porvir, que enalteça a sabedoria a partir da teia da vida, permitindo as incomunalidades dentro do princípio do comum e que tenha como preceito intransponível a justiça socioambiental.

\* \* \*

Ainda que o Desenvolvimento Sustentável e a educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável tenham sido amplamente difundidas e enaltecidas com o passar dos anos, outros encontros, conferências e congressos aconteceram com propostas ontológicas que não se familiarizavam à proposta desenvolvimentista. Em 1977, por exemplo, aconteceu a Conferência de Tbilisi. Lá foram definidos objetivos para a Educação Ambiental, os quais buscam a compreensão do todo e de sua complexidade (NOVICKI, 2009:227), onde se faz necessário ter a consciência de que, como disse Marx (2004), somos “naturalmente humanos ou humanamente naturais”. Não há diferenciação entre seres humanos e Natureza.

Outro evento importante para a consolidação da vertente da educação de sustentabilidade forte aconteceu paralelamente à Rio-92. O Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais produziu o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (TEASS). Este é um marco para a Educação Ambiental Crítica e para a palpabilidade da construção de novos mundos. Gostaria de citar na íntegra os princípios da Educação para as Sociedades Sustentáveis presente no TEASS, pois foram muito bem pensados. No entanto, a leitora pode consultá-lo e a citação na íntegra ficaria fatídica. Assim, optei por comentar alguns dos princípios a partir da ótica com a qual estamos trabalhando até aqui.

O primeiro princípio já é icônico, pois compreende a importância dos diferentes saberes, independentemente de onde vem o saber. Fala-se de que somos *todas* aprendizes e educadoras. Pressupõe, assim, o diálogo de saberes proposto por Paulo Freire (1970) e compreende um tanto da concepção de “escolas vivas”, da qual Cristine Takuá, filósofa e educadora indígena brasileira, fala sobre. Takuá defende uma proposta escolar que é viva, diferente do ensino tradicional em que o conhecimento é passado das professoras para as alunas de maneira linear e que requer, nas palavras da autora, “ordem, controle e obediência” (TAKUÁ, 2022:1). Para ela, essa linearidade está muito longe da “liberdade do diálogo, do encontro, do caminhar, do viver e do sentir” (idem, p.1-2) e pode até ser caracterizada como uma “tortura psicológica”, onde as

educandas perdem sua criatividade (idem, p.2). Assim, o primeiro princípio do TEASS, com poucas palavras, consegue abarcar a vivacidade da potência de agir, ao invés de simplesmente “impor o saber” (idem) e, também, consegue imprimir a não-linearidade do pensamento.

Dou um salto para o último princípio, o décimo sexto, que conversa com o primeiro princípio e com a cosmovisão de Takuá. Ele supõe a desenvoltura sobre uma “consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos o planeta” (TEASS, 1992:2). “Consciência ética” não significa preservar e deixar lá preservado, como se fosse voltar a ter uma natureza intocada, pura, imaculada... Ao contrário! A consciência ética é para que estejamos funcionando junto com o funcionamento de Gaia, e não contra ele – e não através de uma intrusão –, como tem ocorrido nos últimos séculos. Ao compreender o diálogo de saberes e ter consciência ética sobre todas as formas de vida, a Educação para Sociedades Sustentáveis inclui no processo de aprendizagem os outros-que-humanos. Takuá também discorre sobre isso. Para ela, a educação deve dialogar com “a paca, a cutia, com a chuva, com outras coisas além dos números” e até mesmo com os “invisíveis” (idem, p.3). Essa cosmovisão é, ao meu ver, fundamental para que estejamos alinhados com o funcionamento de Gaia. Reconhecendo e respeitando o saber de outros-que-humanos, ou o saber não humano, como nomeado por Takuá, estaremos mais próximas a uma sociedade mais igualitária.

Sobre a construção dessa igualdade, Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, nos alerta sobre “o perigo de uma única história” (ADICHIE, 2009). Para ela, uma única história contada repetidas vezes acaba por se tornar real, ainda que seja absurdamente incompleta e superficial. Dialogando com Shiva (2003), é assim que se criam as monoculturas mentais. Adichie se refere a “nkali”, uma palavra Igbo que significa “ser melhor do que as outras pessoas” (ibidem). Nkali está diretamente relacionado com a alienação provocada pelo conto de uma única história. Com apenas uma história, não poderíamos nunca construir Sociedades Sustentáveis. As Sociedades Sustentáveis pressupõem criar novos modos de vida (princípio 13, TEASS, 1992:2), onde outras histórias possíveis possam ser contadas, criadas, elucubradas, germinadas, gestadas e paridas. E isso é possível através de uma educação que seja apropriada pela

comunidade a qual diz respeito, isto é, requer que as comunidades voltem a conduzir “seus próprios destinos” (princípio 10, *idem*).

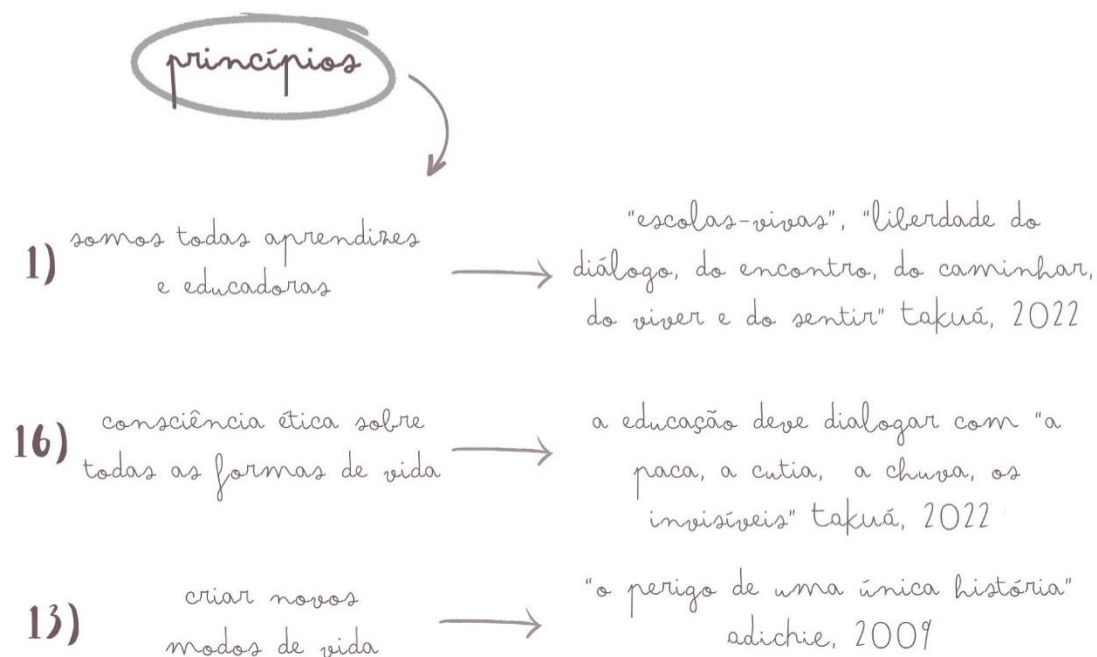
Assim, “deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica”, como enunciado pelo princípio 9 do TEASS. Nas palavras de Célia Xakriabá, educadora e ativista indígena brasileira, a educação deve construir e permitir a construção de “contranarrativas, com a autonomia para contar a própria versão” (XAKRIABÁ, 2020:110). Xakriabá ainda defende a ideia de uma educação que possa não só permitir um novo tipo de narrativa, mas que possa também “contribuir na construção de epistemologias nativas” (*idem*). Isso quer dizer que é (ou deveria ser) um compromisso educacional o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de cosmologias outras, assim como sua forma de operar no mundo (que pode, inclusive, não conter hipóteses e resultados tal qual concebemos esses termos). A autora, em consonância com o nono princípio do TEASS, ainda argumenta que dar voz às narrativas dos povos originários é basilar para que possamos vivenciar uma sociedade “verdadeiramente democrática”, em que haja, de fato, “diálogos simétricos” (*idem*, p.114).

Xakriabá também elucida sobre a indissociabilidade, para a cosmologia dos povos Xakriabá, entre política, cultura e educação (*idem*, p.115). Acredito que esse seja outro ponto crucial para a discussão de transições para Sociedades Sustentáveis. Inclusive, o TEASS propõe em seu quarto princípio que a Educação para Sociedades Sustentáveis não é neutra. É ideológica. É um ato político. Xakriabá comenta que quando cocriamos uma escola ativista, que seja subversiva às monoculturas da mente, estamos dando lugar, com potência, à articulação entre saberes (*idem*). Isso conversa com o primeiro e o nono princípios do TEASS, o que quer dizer que o documento tem coerência. Segundo a autora, é necessário que “amansemos o giz” dessa escola que vem nos aculturando de acordo com os ideais desenvolvimentistas, isto é,

“Em vez de usar o conceito de reapropriação, que é muito utilizado na antropologia, recorreremos ao amansamento porque é um conceito elaborado a partir da resistência de amansar aquilo que foi bravo, que era valente, e, portanto, atacava e violentava a nossa cultura” (XAKRIABÁ, 2020:117).

Amansar essa escola de anti-pluralidades é, também, tratar das questões críticas que concernem o Antropoceno e identificar suas causas, como, por exemplo, questionar se não vale mais chamar essa proposta de nova era geológica de Capitaloceno ou Plantationceno... Identificar, ainda, suas “inter-relações em uma perspectiva sistêmica”, como o fizemos, a exemplo, a relação entre a espoliação do território enquanto terra, solo e a espoliação do território enquanto corpo, principalmente o território-corpo feminino. E, ainda, entender todos esses parâmetros a partir de seu “contexto social e histórico”. Essa proposição é enunciada no sétimo princípio do TEASS. Esse é um princípio que muito difere a Educação para Sociedades Sustentáveis da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, pois supõe a não-alienação, e sim um conhecimento pormenorizado e aprofundado dos cerne problemáticos que causam o Antropoceno. Assim, um objetivo central da ESS, proposto pelo segundo princípio do TEASS, é formar um pensamento crítico e inovador. Eu, ainda, acrescentaria, para fazer coro a Paulo Freire (1970), formar esse pensamento em educadoras e educandas, a partir de um processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Sobre tais princípios destacados e as correlações aqui feitas, a partir dos pensamentos de diferentes autoras, esbocei em meu caderno pessoal uma esquematização um tanto mais didática, visando explicá-la para um amigo, a qual reproduzo, aqui, na íntegra:



- 9) deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais → "contranarrativas, com a autonomia para contar a própria versão" e "epistemologias nativas" xakriabá, 2020
- ↪ 10) comunidades devem conduzir "seus próprios destinos"
- 4) essa não é neutra. é ideológica. → "amansar o gir" xakriabá, 2020

Figura 9 – Esboço de princípios do TEASS e diálogo com autoras  
 Fonte: organizado pela autora

Desse modo, me parece que a construção (a partir de um processo de mudança cultural) de outros mundos e outras cosmologias que estejam em consonância com o Chthuluceno, às Sociedades Sustentáveis, a emocionares matrísticos, passam por dois pontos cruciais. O primeiro deles é uma educação pautada nesses méritos e o segundo, a consolidação de identidades culturais dispostas a descolonizarem-se. Esses dois pontos não são lineares e sequenciais, mas se entrelaçam em um caminho contínuo e cíclico de aprendizagens e re-aprendizagens.

No entanto, ainda que seja defendida, neste trabalho, a busca por transições graciosas para Sociedades Sustentáveis, compreendendo toda a complexidade desse processo, é importante ressaltar que há de se tomar bastante cuidado com qual expressões são usadas ao se tratar dessas transições. Isso porque, de fato, já sabemos que as decisões pelas quais iremos reconstruir os mundos devem ser subversivas e revolucionárias perante ao sistema hegemônico e, portanto, enaltecer que estamos "rumando" ou devemos "rumar", ou ainda "tomar o caminho" de Sociedades Sustentáveis, recai sobre a mesma lógica linear de só um caminho possível, ainda que "Sociedades Sustentáveis" seja um conceito no plural. Rumar pressupõe uma meta a ser atingida e isso traz uma íntima relação com o ideal de meta desenvolvimentista. Mudar o pensamento linear para o pensamento holístico é árduo justamente porque existem essas nuances difíceis de serem (percebidas e) transpassadas. Pensar em comunhão com Gaia requer o entendimento dos ciclos de vida-morte-

vida (PINKOLA, 1994) que tangenciam movimentos espirais, não lineares. Portanto, se não há linearidade, não é possível que haja um “ponto de chegada”. Ressonância da Cadena novamente: constantes porvires.

Esses constantes porvires abrem espaço para que dialoguemos com a palpabilidade dessas transições. A filosofia é extremamente necessária para que possamos ter a criticidade necessária para o agir inovador. Quero dizer que, filosofia *per se* não muda a realidade. Ela precisa estar acompanhada da *práxis*. Assim sendo, esse é um momento adequado para indagar: como se darão esses fazeres?

### 3.7) Educações para o hoje e para o futuro

Ao chegar até aqui, espero que a resposta para a pergunta feita ao final do tópico anterior tenha pelo menos um viés de fácil acesso: não existe uma única resposta, mas várias, múltiplas que podem, ou não, complementarem-se. Marcos Sorrentino e colaboradoras, biólogo e pedagogo brasileiro, nos conduzem a um pensamento possível de organização da prática da Educação Ambiental pautada pelo TEASS, em um âmbito essencial, que é o Estado. Sorrentino *et al.* (2005:290) recorram à Bourdieu (1998) para afirmar que a Educação Ambiental (EA) é a “mão esquerda do Estado” e reúne as forças de trabalhadoras sociais, educadoras e professoras. Além disso, os ministérios e as secretarias de Meio Ambiente e Educação são de fundamental importância para o fortalecimento da mão esquerda do Estado. Segundo o autor:

“Em lugar de imobilização lamentosa, temos a convicção de que ações educacionais participativas pela responsabilidade ambiental resultam no envolvimento e na organização de pessoas e grupos sociais nas lutas pela melhoria da qualidade de vida fundamentada em valores pós-materialistas, que questionam as necessidades materiais simbólicas de consumo e desvelam outras possibilidades de felicidade, alegria e vida. Segundo essa convicção, o papel do Estado na educação ambiental brasileira poderá ser subsidiário e definido por meio de um diálogo democrático com os diferentes sujeitos desta política” (idem)

No entanto, é importante entender qual é a mão esquerda do Estado que nos referenciamos, condizente com os pensamentos de Sorrentino. Assim como “sustentabilidade” é um termo em disputa, a EA também tem correntes e

vertentes que se solidarizam mais ou menos aos movimentos sociais e à unidade na diversidade. Philippe Layrargues e Gustavo Lima, cientistas sociais brasileiros, identificam que a EA tem três correntes principais, onde há o confronto de “poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material” (LAYRARGUES e LIMA, 2014:23) a serem passadas tanto para educadoras, como para educandas. As vertentes seriam: conservacionista, pragmática e crítica. A vertente a qual pretendemos nos pautar e que também se pauta o TEASS e Sorrentino, é a Educação Ambiental Crítica.

Assim, a Educação Ambiental Crítica busca o aprofundamento da criticidade em relação ao projeto societário do capitalismo. Tal projeto poderia ser diagnosticada como parte inerente da necropolítica (PAVAN RODRIGUES, 2021:82). Essa criticidade se firma, como apontado por Lima em um outro artigo, na “consciência e discernimento sobre os processos sociohistóricos” onde há “possibilidades de escolha e liberdade de ação frente à vasta e confusa oferta de informação que caracteriza o mundo contemporâneo” (LIMA, 2009:147). Rodrigo Lamosa, educador brasileiro, retoma Marx ao dizer que a criticidade também passa pela radicalidade, que significa ir até a raiz dos problemas (LAMOSA, 2021:348). Antes chamada de “alternativa”, a Educação Ambiental Crítica “se nutriu do pensamento freireano e dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica e da Ecologia Política” (LAYRARGUES e LIMA, 2014:29). Nesse ínterim, é possível afirmar, enfim, que as pedagogias e as políticas em torno da Educação Popular são basilares para a consolidação da vertente brasileira da Educação Ambiental Crítica. A partir dos escritos desses autores, poderíamos conformar que a Educação Ambiental Crítica é um tentáculo, ou um ramo, da extensa árvore frutífera que é a Educação Popular.

Importante problematizar, todavia, como já o fez Isabel Carvalho (2016), o estranho apontamento de uma educação como “ambiental”, já que toda educação deveria partir desse pressuposto. O mesmo acontece com sua matriz, a Educação Popular. Pavan Rodrigues (2021) também faz esse questionamento, o estranhamento de existir uma educação popular se toda educação deveria ser a serviço do povo. Essas duas situações acontecem não por acaso. A problemática está no que já discutimos: a educação cooptada pelo capital, a



serviço da perpetuação do sistema capitalista, que pressupõe a alienação, a desigualdade e a exploração.

Bem, se a Educação Ambiental Crítica é parte da Educação Popular e se pensamos que talvez essas sejam uma das chaves-mestra para as caminhadas para o Chthuluceno, então acredito ter importância epistemológica e ontológica o que entendemos por Educação Popular. Antes disso, entretanto, é importante, também, compreender o que significa o termo “popular”. Pavan Rodrigues nos alerta que é um termo bastante abrangente e que, justamente por isso, é importante defini-lo, caso contrário sua imprecisão, como fala Celso Beisiegel, sociólogo brasileiro, pode ser uma “condição de eficiência” com a “finalidade de homogeneizar” (BEISIEGEL, 1979:78). Assim, faço coro a Brandão ao dizer que “povo” “somos nós, a sociedade civil” (BRANDÃO, ano:2), mas “popular” é, nas palavras de Paulo Freire (1987), “os esfarrapados do mundo”, a classe subalterna, ou, ainda, a “sub-humanidade”, como diria Krenak (2020a). Pavan Rodrigues (2021:85-86) ainda reflete que quando levamos “em conta a história de colonização e escravidão do nosso país” o termo adquire “contornos (e etnias e gêneros) mais bem definidos”. É por isso que não raro vemos diversos exemplos de educações anti-intrusivas que advém de movimentos sociais, como escolas gestadas e geridas pelo MST, pelo Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu (LIMA e BOTTER, 2023), pela La Vía Campesina (VAL *et al.*, 2021), entre outras.

A Educação Popular e suas tentacularidades trazem consigo o signo de uma educação a serviço do povo, em que se torna necessário, nesse viés, um “acúmulo de pensamento pedagógico crítico” (CARRILLO, 2009:22). Alfonso Carrillo (2009:22), educador e cientista social colombiano, afirma que a Educação Popular é uma corrente educativa alternativa que parte do pressuposto de uma elaboração coletiva de pensamento, conhecimento e perspectivas emancipadoras. Aqui, é importante salientar, mais uma vez, os escritos de Sorrentino. O autor fala de que o papel do Estado, nesse caso, é o de diálogo com o povo. Ora, quem melhor do que o povo para saber o que é melhor para o povo?

É por isso que a educação é popular. É *do* povo, *com* o povo e *para* o povo. Seu nascimento não passa por trajetória diferente, aliás. Brandão (2021:5) afirma que a Educação Popular é nordestina, brasileira, latino-americana e, passou rapidamente a ser “altermundista”. Suas bases epistemológicas foram elucubradas por Paulo Freire e estendidas para todo o mundo. No entanto, acho justo dar enfoque especial, aqui, à América Latina, não só porque colocar holofotes na América Latina já é, por si só, uma ação não-hegemônica, mas também e principalmente, porque são vastas as experiências emancipatórias travadas por movimentos sociais latino americanos a partir da educação (haja visto o estudo de caso que motivou a escrita deste trabalho).

Carrillo também destaca que uma das preocupações fundamentais da Educação Popular, na sua perspectiva de pedagogia da libertação, é formar sujeitos populares políticos (CARRILLO, 2009:20). Os sujeitos populares (que estariam em formação tanto intelectual como política), são convidados a realizar sua própria libertação e, assim, são “sujeitos populares que constroem, fortalecem e reconhecem sua capacidade de protagonismo histórico” (CARRILLO, 1993:16). Se é possível conceber-se como protagonista da História, é possível, nesse sentido, construir os próprios caminhos. Isso quer dizer que não é necessário estar a mercê de grandes corporações, nem estar num processo constante de alienação. Uma das entrevistadas e militante do MST certamente concordaria com Carrillo. Ela disse que

“a educação tem sempre que ter um viés social. A luta pela terra é um exemplo de que, no MST, o sujeito é um sujeito cultural e social. A educação tem que ter conhecimento do lugar em que estamos e isso significa retomar nossas raízes, vivências, nossa ancestralidade. A educação precisa ser crítica, sabe? É importante pensarmos e refletirmos ‘o que de fato é importante para a sociedade?’ A educação tem que se basear nisso, em termos uma sociedade melhor.” (acervo pessoal)

Melhor para quem? Para todas e todos, expandindo sua abrangência também para não-humanos. Mas, se é melhor para todas e todos, isso conforma a ideia, por exemplo, seguindo a linha de raciocínio da entrevistada, do povo saber o que é melhor para si, um exemplo mais concreto poderia ser a Reforma Agrária Popular... E muitos outros quesitos sociais que devem conceber-se com maior igualdade e solidariedade. Uma educação para a construção de uma sociedade melhor seria uma educação que preze por outros paradigmas que não

os monoculturais. Para efetuar a mudança paradigmática, a Educação Popular está conciliada com uma pedagogia da ação, da *práxis* (CARRILLO, 2009:21). Sua preocupação epistemológica é, por assim dizer, teórica, política e prática, que abrange um campo intelectual e cultural (*idem*).

Ao referir-se à retomada das raízes, vivências e ancestralidade, bem como o conhecimento do lugar, a fala da entrevistada muito condiz com o “paradigma dialógico” (MARQUES, 1996 *apud* CARRILLO, 2009:22) em que a prática é orientada pelo sentido de pertencimento (*ibidem*, p.22). Ao referir-se à problemática rural de Cabrália (a qual falaremos com mais detalhes na segunda parte da dissertação), a mesma entrevistada fala que “acho que o problema é que muitas escolas não se reconhecem como escolas do campo, mesmo sendo do campo... Isso acontece porque falta voz” (acervo pessoal). A “falta de voz” da qual a entrevistada se refere é o não reconhecimento identitário, o não sentimento de pertencimento e o não reconhecimento de si como sujeito histórico e autônomo. Muitas entrevistadas disseram que “é preciso dar voz ao campo” e, nesse sentido, é necessário “um projeto que repensa a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social de vocação popular” (BRANDÃO, 2021:5).

Somado a tudo isso, existe outro conceito que me parece fundamental para a discussão. A Educação *do* Campo. O processo de construção de uma Educação Popular e de uma Educação Ambiental Crítica seja no campo ou na cidade, refuta a ideia de um currículo pronto, do perigo de uma história única, para lembrar Adichie (2009). A Educação Popular e a Educação Ambiental Crítica pretendem enaltecer a singularidade de cada território e exaltá-la de forma a trazer emancipação e identidade ao povo daquele lugar. É por isso, então, que ao falar de Educação Popular, Educação Ambiental Crítica e escolas do campo, é imprescindível, também, falar da Educação *do* Campo. Assim, peço perdão pela longa citação que farei agora, de Roseli Caldart, pedagoga brasileira, mas não encontrei melhor maneira de descrever o que é a Educação do Campo sem trazer as palavras dessa autora na íntegra. Ao falar da Educação do Campo, Caldart (2009:38) escreve:

“sim! A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.”

A Educação do Campo nasce das lutas de movimentos sociais, em especial o MST, em busca da transformação e da melhoria da realidade da educação no campo e, mais especificamente, em áreas de reforma agrária (CALDART, 2012:261); além da luta pelo acesso à educação no campo, que dialogue com a realidade camponesa e que não seja uma reprodução iníqua das escolas do meio urbano. Uma das entrevistadas comentou sobre isso. “Antes [da reestruturação curricular em Cabrália, a qual veremos adiante] nós éramos engolidos pela sede” (acervo pessoal). A “sede” é como ela se refere às escolas urbanas. É assim, aliás, que se pauta a educação rural: um engolimento do campo. Afinal, por que dar educação a um local onde vai ter cada vez menos gente e mais máquinas? E, por que dar educação emancipatória se as pessoas que sobraem deverão trabalhar em condições super precárias e sem poder se queixar e reivindicar direitos? Esse é o pensamento hegemônico. E, como já vimos, o pensamento se torna paradigma e se materializa sob o território. Entendendo os movimentos sociais como uma ameaça, justamente pela luta contra os paradigmas hegemônicos, há um exemplo recente e que deixa muito claro quais são as pretensões da bancada ruralista e da perpetuação da colonialidade do poder: a atual Comissão Parlamentar de Inquérito que investiga o MST (CPI do MST) tem o objetivo de criminalizar (ainda mais, como se não bastasse os anos de propaganda política contra o MST) o Movimento...

Assim, o resgate do conceito de “camponês/a” (KOLLING *et al.*, 1999 *apud* CALDART, 2012:260), na Educação do Campo, se torna necessário, e, por assim dizer, também o de “campesinato”. E, aqui, voltamos a falar sobre a necessidade da identidade e do sentimento de pertencimento. O campesinato do qual a Educação do Campo se apoia não é, entretanto, aquele do início do século XIX, onde “hipótese central” era aquela que entendia “que o rural era povoado pela mestiçagem e atrapalhava o desenvolvimento do país” (DUVAL *et al.*, 2015:10). Henrique Duval, Vera Botta Ferrante e Sonia Bergamasco, sociólogo, socióloga e agrônoma brasileiras, discorrem que essa concepção sugeria que “o campesinato iria simplesmente desaparecer” (*idem*), o que é, até hoje, objetivo da educação bancária e das bancadas ruralistas. Nesse sentido, o campesinato da Educação do Campo não é aquele que está isolado e que é o antônimo do desenvolvimento, ou ainda, que está alinhado com uma caricatura do Chico Bento, ou do Jeca Tatu.

Maria Wanderley, socióloga brasileira, afirma que o campesinato no Brasil tem especificidades resultantes do “enfrentamento de situações próprias da História social do País” (WANDERLEY, 1996:2), principalmente no que diz respeito ao “seu quadro colonial” (*idem*, p.8) e tudo que está imbricado nisso, como a não resolução de uma Reforma Agrária Popular e a “marca da escravidão” (*idem*). Wanderley cita Henri Mendras (1976), sociólogo francês, que diagnostica características principais do campesinato brasileiro, em que podemos destacar a autonomia, a importância da sociabilidade, da vida doméstica e de interconhecimentos e a autarcia econômica relativa. A consciência de que a cultura camponesa deve ser resgatada e valorizada, aflora a vontade de autonomia e autarcia, principalmente quando falamos dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, ousa dizer que o campesinato vem configurando como *modus vivendi* e *modus operandi* daquelas que estão no campo, a partir de uma lógica decolonial; e sua perpetuação e reprodução é parte inerente de um porvir contrário ao Capitaloceno.

Confirmando essa mudança paradigmática da realidade rural a partir dessa concepção (que não é imutável e permanece em construção e reconstrução), entendeu-se que “o campo não comporta hoje a compreensão unidimensional do rural” (MOLINA e MANÇANO, 2004:56). Portanto, Caldart

(2012:263) afirma que a Educação do Campo (assim, como a Educação Popular e a Educação Ambiental Crítica) é luta. Luta contra essa unidimensionalidade. É luta pelo acesso a direitos básicos, como a educação, o acesso à terra, a perpetuação da cultura, à dignidade, à Reforma Agrária, à soberania alimentar. É luta, também, como proposto por Dulce Whitaker, contra um projeto de educação “hegemônica, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica” (WHITAKER, 2008), pois esse seria nada mais do que um ruralismo pedagógico (idem). É, além disso, a luta por políticas públicas que assegurem o assentamento das propostas pedagógicas da escola *do campo* (e por que não de terras também?), ou seja, que tentem aproximar essa educação, ainda que com tantos desafios, como a mão esquerda do Estado.

Não raro, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera), ainda vigente, surgiu no mesmo momento em que o MST levantou discussões sobre a educação que acontece no meio rural (CALDART, 2012:259) e é principalmente em escolas participantes do Pronera onde se realizam educações que buscam desenvolver o campo a partir do fortalecimento das potencialidades de seus sujeitos e que não expropria a trabalhadora da terra de seu território (MOLINA e MANÇANO, 2004). Importante pautar que, de acordo com Molina e Mançano, a EC pensa em sua gente, enquanto a educação rural pensa o campo como mero produtor de alimentos, as pessoas passam a ser, nessa perspectiva, “recursos” humanos (GOMES NETO *et al.*, 1994 *apud* MOLINA e MANÇANO, 2004:64).

Assim, a tríade Educação *do Campo*, Educação Popular e Educação Ambiental Crítica se perfazem com nexos estreitamente relacionados, onde fica inexpugnável suas coexistências e suas necessidades de atuarem conjuntamente sobre os territórios que lutam por decolonialidade. Além disso, se configuram como uma ferramenta extremamente potente para a transformação paradigmática e para a construção de emancipações sociais a partir de uma concepção de emocionares matrísticos. Essa tríade abre espaço para um outro conceito que também está imbricada nesse Todo anti-intrusivo. A Agroecologia. Ouso afirmar que não podemos conformar uma totalidade de mudanças radicais, pautadas na Educação do Campo, Educação Popular e Educação Ambiental

Crítica sem, junto a isso, garantir a luta por territórios em transições agroecológicas.

### 3.8) Agroecologia

Vimos que a criticidade é fundamental para iniciar a *práxis* e que elas acontecem quando o pensamento crítico é ativado e cultivado. Nesse sentido, me permito dizer que a filosofia (da qual decorre o pensamento crítico) é importante porque sem ela não seríamos capazes de fazer uma série de considerações ontológicas que permitem uma mutabilidade do real, e perspectivas de utopias possíveis, para construirmos e desconstruirmos o que for preciso para que novos caminhos sejam caminhados. A Educação do Campo, a Educação Popular e a Educação Ambiental Crítica são práticas educacionais e pedagógicas que contêm em si uma corrente filosófica estruturante de uma metodologia do agir. Nesse sentido, a ação é alicerce primordial para todo o filosofar que discorri nas páginas anteriores.

Outra questão importante para se pensar é que é muito mais difícil a prática da filosofia quando as pessoas não têm a segurança de seus direitos garantida. Ora, como elucubrar pensamentos sobre outras perspectivas de mundos se minha filha ou meu filho estão passando fome? Dados recentes sobre a fome no mundo são realmente impactantes. São mais de 820 milhões de pessoas passando fome. Em 2022, 9,2% da população mundial sofreu com insegurança alimentar e fome e se estima que morreram 691 a 783 milhões de pessoas de fome nesse ano (FAO, FIDA, OMS, PMA e UNICEF, 2023). Sendo estimado também o número de 900 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar grave, que afeta mais mulheres do que homens (*idem*). Acredito, no entanto, que as porcentagens são muito maiores, devido às lacunas de apuração de dados e recenseamento nos diferentes países do Globo. Ainda mais difícil é ter a prática da filosofia (principalmente a emancipadora) quando se tem fome e é vítima de uma educação alienadora.

É por isso que volto a defender a hipótese de que saídas da intrusão de Gaia são possíveis, mas devem passar pelo escopo da educação (ou das

educações). Entendendo que precisamos de novas relações com a T/terra, há quem indique que a Agroecologia poderia se consolidar como novo paradigma. Definir o que é a Agroecologia é uma tarefa complexa e requer responsabilidade. Isso porque algumas autoras (CAPORAL, 2011; ROSSET e ALTIERI, 2018, GIRALDO e ROSSET, 2021, entre outras) nos alertam que a Agroecologia também é um termo que passa pelo processo de disputa de poder, ou seja, a Agroecologia é um território em disputa. A abrangência de seu significado, assim como acontece com a Educação Popular, pode ser intencionalmente (por má fé) ou ingenuamente reduzido a “uma forma ecológica de produzir alimentos”, como o nome sugere (CAPORAL, 2011). Sim, a Agroecologia é isso *também*, mas não só. Talvez por ser de enorme responsabilidade tomar cuidado em não ser reducionista quando falamos de Agroecologia, que Francisco Caporal (2011), engenheiro agrônomo brasileiro, preferiu primeiro definir o que não é Agroecologia para, depois, descrever o que é.

De uma forma talvez ainda abstrata, asseguro que todo o decorrer militante dessa dissertação permeia a Agroecologia. O que quero dizer é que, ao meu entender, tudo que corroborei (e não o que argumentei contra) está em consonância com a Agroecologia. Isso porque a Agroecologia é uma disciplina científica e um movimento social agrário, como afirmam Eduardo Sevilla Gúzman e Graham Woodgate (2013:27), sociólogo espanhol e ecólogo britânico. Os autores advertem, no entanto, que quem ousa afirmar como eles (como acebei de ousar), deve ser bem clara em quais são as pretensões do que está sendo dito (ou escrito, no caso), isso porque, reitero, a Agroecologia sofre cada vez mais a ameaça de cooptação. Nesse sentido, quero me fazer clara de que a Agroecologia é, neste trabalho, entendida como um processo dialógico e sinérgico, entre a Natureza e as sociedades camponesas, indígenas, ribeirinhas e de comunidades tradicionais em geral que estejam ligadas à T/terra, bem como a população urbana e as comunidades científicas, onde há um confronto ativo e constante contra os sistemas agroalimentares capitalistas e hegemônicos; trabalhando em uma lógica que valoriza os diferentes saberes e a complexidade e diversidade da vida; operando, dessa forma, na busca pelas emancipações e soberanias relativas econômica, social, territorial, cultural e alimentar.



Caporal nos lembra que a Agroecologia não pretende ser uma “nova ‘revolução modernizadora’”, apesar de que seus eixos orientadores serem um tanto revolucionários, mas sim, é “uma ação dialética transformadora, como já vem ocorrendo ao longo de um horizonte temporal” (idem, p.92). Pressupõe, portanto, primordialmente, um pensamento crítico da sociedade em que vivemos e dos legados negativos que a cultura do capital traz, que, como vimos, é patriarcal, monocultural, homogeneizadora, de emocionares egoístas e gananciosos. Por prever uma criticidade (constante), Peter Rosset e Miguel Altieri (2018:168), filósofo estadunidense e engenheiro agrônomo chileno, afirmam que as pedagogias que condizem com os princípios sociais da Agroecologia são aquelas calcadas no “diálogo horizontal de saberes e conhecimentos” (o diálogo de saberes freireano), onde há educandas e educadoras partilhando suas vivências; em uma “integração holística, com valores políticos, humanísticos”, “que incluem o respeito pela Mãe Terra”; a concepção de uma educação para além da experiência escolar, tal qual nos falou Xakriabá (2020), onde os sujeitos constroem sua própria história de maneira coletiva; e a construção de uma relação de *cuidado* dos seres humanos entre si e com a Natureza (ROSSET e ALTIERI, 2018:168-9). Nesse sentido, como não considerar a Educação Popular, a Educação do Campo e a Educação Ambiental Crítica como interrelacionadas com, e que suas existências deveriam perpassar a Agroecologia?

O enfoque agroecológico deve ser de um pluralismo transdisciplinar e epistemológico (SEVILLA GÚZMAN, 2002:21) em que sua unidade básica de estudo é o agroecossistema, entendido como um sistema socioecológico (ibidem, p.84). Por assim dizer, a Agroecologia se caracteriza como uma ciência não-neutra, autorreflexiva e dotada de ética social e ecológica (idem). Sua transdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras acadêmicas, sendo, na verdade, o conhecimento popular seu âmago principal, reconhecendo as potencialidades endógenas das comunidades (CAPORAL, COSTABEBER e PAULUS, 2011:66). Seria, portanto, a relação dialógica, também, entre conhecimento popular e científico e, ainda, protagonizando os agentes e os saberes populares e tradicionais locais. Nesse ínterim, entendemos a aproximação e valorização do local, inerente ao quefazer agroecológico, torna a Agroecologia indisposta a

pacotes tecnológicos prontos (advindos da Revolução Verde, por exemplo, ou pacotes que virão, advindos do “capitalismo verde”). Sua base ontológica é a do empirismo, da *práxis*, do entendimento da vida-morte-vida (PINKOLA, 1992) (ou seja, a busca pela compreensão das sucessões ecológicas no tempo e no espaço) da Natureza e, também, do não-entendimento que supõe o respeito, e, enfim, da prática na teia da vida *complexa*. Do campo da complexidade (ibidem, p.74).

Isso me faz lembrar da fala de uma militante do MST em uma reunião com todas as gestoras das escolas do campo de Cabrália, a qual eu estive presente. Na discussão sobre a inserção curricular da Agroecologia no município, a militante disse “a Agroecologia é muito além do que uma horta na escola e, além disso, vocês ficam achando que Agroecologia é MST... Talvez a gente tenha que separar um do outro. A Agroecologia é vida!”. Ao dizer que é muito além do que uma horta na escola, a militante condena, justamente, a ideia geral de que a Agroecologia seria somente um conjunto de técnicas agrícolas ecológicas. Ela diz “Agroecologia é vida”, corroborando com o que venho discorrendo até aqui. Por ser “vida” e por estar amparada na complexidade, a Agroecologia não pode ser monocultural, nem no sentido prático, nem no sentido abstrato (da manocultura mental, da qual nos fala Shiva, 2003). Caporal (2011:85) afirma que o objetivo principal da Agroecologia é a transição dos modelos hegemônicos de desenvolvimentos rurais (pautados na morte, nas monoculturas físicas e mentais) para modelos mais sustentáveis de desenvolvimentos rurais (pautados em uma sustentabilidade forte e na produção da vida e do cuidado). A Agroecologia poderia, então, ser (grosseiramente) esquematizada como o ponto de intersecção entre a complexa gama de tópicos:

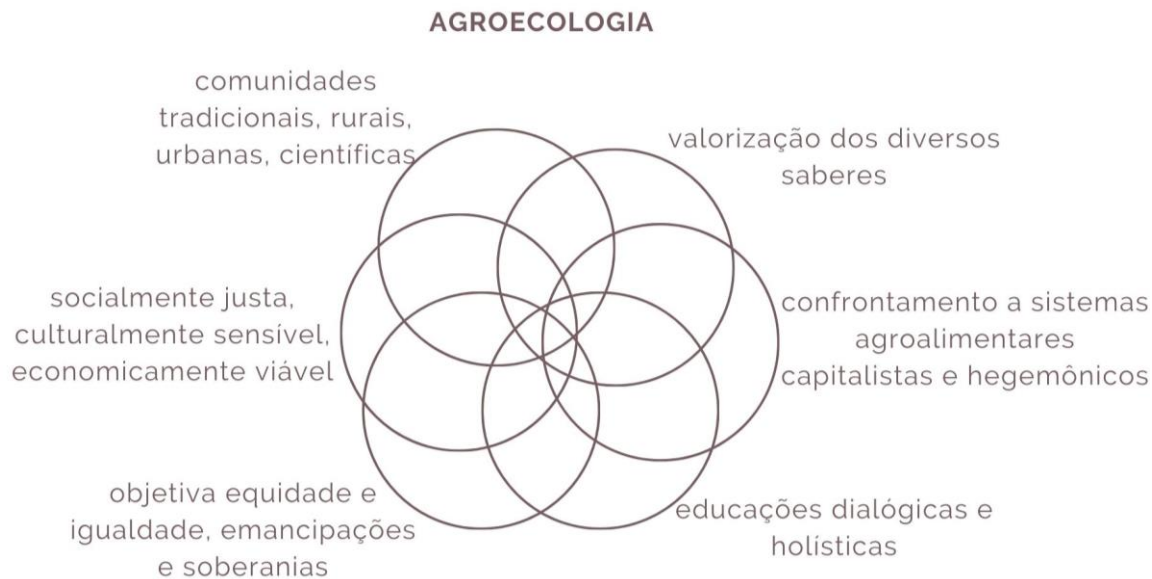


Figura 10 – Agroecologia  
 Fonte: organizado pela autora

Aqui, volto ao início desse tópico, onde eu disse que filosofar se torna uma tarefa árdua para quem convive com as mazelas sociais, a qual ressaltei a fome. Ter criticidade requer filosofia, requer tempo para pensar, sim. Mas é aí que temos, também, um ponto chave da Agroecologia. A pretensão por *soberania alimentar e hídrica* é basilar para o quefazer agroecológico. Justamente por promover maior independência de agricultoras e agricultores em relação a insumos externos, trazendo a tona os conhecimentos e os materiais locais, baseado em um agroecossistema biodiversificado e culturalmente sensível, é que se torna muito mais fácil a concretização da segurança alimentar e nutricional em famílias rurais, ou seja, a “realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente” (BRASIL, 2006).

Talvez e infelizmente, a fome seja, em alguns aspectos, o destarte para a percepção de que não dá mais para ficar nas condições de sub-humanidade, o destarte para exercer a filosofia em prática. É triste perceber que muitas pessoas ainda acreditam que não dá para alimentar o mundo sem o modelo hegemônico de agricultura. Uma das entrevistadas, que é coordenadora de uma das escolas do campo de Cabrália, mas que não pratica a agricultura, disse “eu acho a Agroecologia muito importante sim, mas o Agro não vai acabar né, a gente sabe

que só com Agroecologia não dá pra alimentar o mundo...”. Nesse momento, não a indaguei tanto, pois meu objetivo era entender a opinião dela. Apenas perguntei “será?” e ela respondeu, “não, claro que não dá”. Isso é o exemplo concreto do paradigma hegemônico instaurado nas mentes das pessoas. Rosset (1999), entretanto, afirmam que as pequenas propriedades de agriculturas familiares são “muito mais produtivas do que as grandes fazendas, quando se toma como referente a produção total em vez de um só cultivo”. E, além disso, a causa da fome é muito mais por conta da distribuição de alimentos do que da produção em si... Acabar com a fome no mundo, algo que parece ser tão intangível, só poderá acontecer se, de fato, superarmos o sistema capitalista. E, assim sendo, superar o “evento-limite do Antropoceno”, como diria Haraway (2016).

Ao dizer que é importante que haja a separação entre a Agroecologia e o MST, a militante do MST não quis dizer que a Agroecologia e o Movimento são antagônicas, pelo contrário. Mas quis dar o enfoque de que a Agroecologia é culturalmente sensível (ALTIERI, 1999), o que significa dizer que ela se adequa às diferentes culturas, cosmologias e cosmovisões, aos diferentes modos de ser e existir no mundo, uma vez que, como já exposto, ela potencializa os saberes locais. Por isso, e por saber que muitas pessoas tem resistência com o Movimento, devido às propagandas alienadoras que querem criminalizar os movimentos sociais, como também já abordamos, é que a militante falou sobre a “separação” da Agroecologia com o MST. Isto é, não é preciso ser militante do MST, ou corroborar com ele, para se fazer Agroecologia. No entanto, é indiscutível que há uma intrínseca relação dos movimentos sociais com a Agroecologia, mesmo não sendo necessário ser de movimento social para praticar a Agroecologia. Essa relação se deu recentemente (o MST, por exemplo, começou a defender a Agroecologia como um dos seus pilares de luta a partir de 2017, como disse uma entrevistada militante do Movimento; ou em 2000, como afirma Borsatto e Carmo, 2013) e se dá justamente porque há uma enorme intersecção de valores entre as propostas políticas e desenvolvimentistas dos movimentos sociais com as bases éticas e sociais da Agroecologia. A fala de uma entrevistada, que também é militante do MST, ressalta a imbricação do Movimento com a Agroecologia. Ela disse que a Agroecologia, para ela, é “a

materialização da nossa luta né? A consolidação da nossa luta. A agroecologia nos dá vias de autossustentação social” (acervo pessoal). Em sua fala, ela destaca que a Agroecologia é a *práxis* pela qual se consolida a dominância nos territórios assentados e de acampamentos de um paradigma contra-hegemônico, que busca aquela autonomia relativa da qual já falamos.

É importante dizer, ainda, que essa imbricação faz com que os movimentos sociais tenham se firmado como um dos principais agentes difusores da Agroecologia no mundo, contribuindo para a sua expansão territorial. O MST, o Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu (SILVA e BOTTER, 2023) e o Fórum de Comunidades Tradicionais<sup>14</sup>, entre outros, no Brasil, e a Vía Capesina, no mundo todo, têm alcançado o objetivo de “massificar”, “escalar” ou “territorializar” a Agroecologia, ou seja, que um número cada vez maior de famílias pratique a Agroecologia em territórios cada vez mais amplos (GIRALDO *et al.*, 2021:474). Aliás, este trabalho de dissertação não deixa mentir que o MST tem sido fundamental para que a Agroecologia se expanda, sobre isso falaremos adiante. Mier y Terán *et al.* (2021) identificaram oito “impulsores chave” para o escalamento da Agroecologia, sendo eles: 1- o reconhecimento de uma crise que motiva a busca por alternativas (reconhecimento da intrusão de Gaia e a possibilidade de caminhar a partir de ideais de Sociedades Sustentáveis); 2- a organização social (onde entra as atividades do MST); 3- os processos de aprendizagem construtivistas (que a Educação Popular, Educação do Campo e Educação Ambiental Crítica se pautam); 4- as práticas agroecológicas efetivas (*práxis*); 5- os discursos mobilizadores; 5- os aliados externos (o Estado, a Prefeitura, a Secretaria de Educação são exemplos, mas também organizações não-governamentais, universidades, etc); 7- os mercados favoráveis (e por isso também é importante se pensar na inserção curricular da Agroecologia para além das escolas do campo); e 8- as oportunidades e marcos políticos favoráveis (em que o processo de inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália pode ser

---

<sup>14</sup> Movimento social de caiçaras, quilombolas e indígenas nas cidades de Ubatuba/SP, Paraty/RJ e Angra dos Reis/RJ, que defendem a Agroecologia como um dos seus pilares de luta. Não coloco referência aqui porque me pauto em experiências empíricas vividas junto ao movimento durante os anos de 2017 e 2018.

considerado como uma dessas oportunidades e marcos); sobre isso também abrangeiremos melhor mais adiante.

Por ora, convém esclarecer que o holismo da Agroecologia traz consigo o signo da luta pela igualdade e equidade e, portanto, está intimamente relacionada com o feminismo, com o anti-racismo e com o protagonismo histórico das classes subalternas, valorizando emocionares pautados no respeito, no cuidado e na união com Gaia. *Human-in-nature*. Emma Siliprandi (2015), engenheira agrônoma brasileira, anuncia que as mulheres são, na maior parte das vezes, as principais diligentes no quefazer agroecológico em seus territórios. E é por isso, aliás, que a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) assumiu para si o lema “sem feminismo não há Agroecologia”. A premissa agroecológica de ter cuidado, como já falamos, também se relaciona fortemente com os valores defendidos pelas feministas, principalmente as ecofeministas. Uma entrevistada ilustra esse pensamento com sua fala “a Agroecologia tem isso de reestruturação de valores, de produzir junto, estar junto, de ter cuidado um com o outro” (acervo pessoal). Pressupõe-se, assim, uma sociedade em transição para emocionares matrísticos, onde estejamos num constante (re/des)construir, num constante por vir, para Sociedades Sustentáveis.

## 4. Capítulo 2 – Metodologia

### 4.1) Caminhos metodológicos

Os caminhos e percursos metodológicos do desenrolar de uma pesquisa são extremamente importantes porque refletem muito sobre os pontos de vista da autora que está por de trás do trabalho e, também, sobre o trabalho em si. Todo o decorrer da escrita, até aqui, já pode servir de dica para quais foram as decisões tomadas no quefazer metodológico. Por assim ser, talvez não seja surpreendente dizer que a pesquisa se encaixa em um método qualitativo, a partir de um estudo de caso, com observação participante e entrevistas semiestruturadas.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de inserção curricular da Agroecologia no município de Cabralia, que é um fenômeno social. Nesse sentido, concordo com Heloísa Helena Martins (2004:289), socióloga brasileira, ao dizer que o método qualitativo “é definido como aquele que privilegia a análise de microprocessos” e se dá a partir do “estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. A heterodoxia, ao meu ver, é uma palavra-chave da perspectiva analítica de fenômenos sociais. Isso porque essa palavra supõe a crítica e a não linearidade do pensamento. Busca, portanto, holismo na tarefa da análise e, nesse sentido, traz consigo perspectivas contra hegemônicas.

Dentro do “rol” das pesquisas qualitativas, escolhi o método do estudo de caso (YIN, 2001). A pesquisa atém-se a analisar o processo, que se encontra ainda em percurso. A escolha pelo estudo de caso significa que trabalhei com a palpabilidade da realidade, encontrando um caminho equilibrado e consoante de ação diante das possibilidades e adversidades que me eram presentes. Para Robert Yin, cientista social estadunidense, o estudo de caso “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (2001:21), onde tem-se como tarefa primordial entender e achar respostas para perguntas que se iniciam com “por que” e “como” (idem). Tomando como pressuposto que o processo de inserção curricular da

Agroecologia em Cabrália é um caso particular, que tem valor em si mesmo (LUDKE e ANDRÉ, 1986:17) e que ele pode servir de espelho, referência ou motivação para outras realidades, a escolha do estudo de caso me parece ideal porque o objetivo é, justamente, “fazer uma análise ‘generalizante’” (LIPSET, TROW e COLEMAN, 1956 *apud* YIN, 2001:29). Yin também cita Schramm (1971 *apud* idem, p. 31) que diz que o estudo de caso busca “esclarecer” decisões: “o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. Acredito que essa é a essência desse trabalho. Esmiuçar o processo de inserção curricular da Agroecologia, para que esse processo deixe de ser “um estranho no ninho”, para que seja possível conhecê-lo e, assim sendo, aprender a lidar com ele de formas graciosas (ORR, 2002).

É importante ressaltar que minha ida até Santa Cruz Cabrália não se deu de forma aleatória. A Professora Doutora Alessandra Costa-Pinto, que é minha coorientadora e professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), exerce alguns projetos de educação ambiental (crítica) no município de Cabrália, através do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Educação Ambiental da UFSB (NUPEEA/UFSB), fazendo a parceria entre a universidade, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (Semma) e o Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado da Bahia (Inema/BA). Quando surgiu a demanda pela inserção curricular da Agroecologia no município, a Semed recorreu à direção dos projetos de educação ambiental para que fosse feita uma formação de educadoras em Agroecologia. A história não sucedeu exatamente dessa forma, veremos isso adiante. O importante, agora, é sinalizar que a abertura para que esta pesquisa fosse realizada deu-se devido à relação da Alessandra com a Semed.

Aliás, foi indo na Semed diversas vezes, conversando, me fazendo presente, que fui, aos poucos, ganhando a confiança das pessoas que ali trabalhavam. O caminho até a Semed era um pouco árido, com calçadas irregulares (quando existiam) e pouca arborização. Entretanto, chegar até a rua Cristal, onde se localiza a Semed era de encher o peito. Cabrália é uma cidade que tem a parte baixa e a parte alta. A rua do Cristal fica na cidade alta, em cima de uma falésia estabilizada, como diria a Geomorfologia Costeira. Isso significa que a Semed fica no alto de uma falésia que já não sofre tanto intemperismo,



pois já se encontra relativamente longe do mar. Lá de cima, os olhos brilhavam ao descortinar todo o centro de Cabrália, banhado pelo rio João de Tiba à esquerda, o encontro do rio com o mar, o manguezal, o mar azul à frente refletindo a luz do Sol, com a barreira de recife que fica visível durante a maré baixa, e a ponta de Coroa Vermelha, com o caminho de Moisés<sup>15</sup> à esquerda. Chegar, trabalhar e estar naquele lugar é naturalmente inspirador.



Foto 4: Entrada da Semed (acervo pessoal).



Foto 5: Semed (acervo pessoal).



Foto 6: Vista da rua do Cristal, lado esquerdo (acervo pessoal).



Foto 7: Vista da rua do Cristal, lado direito (acervo pessoal).

Fiz ligações prévias ao Secretário de Educação e à Coordenadora das escolas do campo, antes mesmo de chegar ao município. Elas já estavam cientes do desenrolar da pesquisa que se daria nos meses seguintes devido à Alessandra e também à carta que enviei ao Secretário pedindo a autorização para realizar a pesquisa nas escolas do campo do município. As ligações foram

---

<sup>15</sup> O “caminho de Moisés”, como é chamado pelas moradoras da região, é um local de deposição de sedimentos na praia de Coroa Vermelha, formando, literalmente, um caminho de areia que avança mar a dentro.

feitas com o intuito de aproximar-me e, também, de exprimir meus sentimentos pela enchente, que tinha acabado de acontecer. A primeira ida (presencial) até a Semed se deu sem convites ou combinados. Simplesmente fui, objetivando conhecer tanto o Secretário como a Coordenadora. Encontrei com a Coordenadora no corredor, ela estava saindo de uma reunião para pegar algum documento em sua sala e depois voltar, mas parou no meio do corredor para conversar comigo. Ficamos uns bons vinte minutos conversando. Nesse meio tempo, chegou o Secretário, passou por nós e me cumprimentou com um aperto de mão forte. Pouco tempo depois, o Coordenador Pedagógico também veio me cumprimentar e marcou uma reunião comigo e com a Coordenadora para a semana seguinte. Me senti acolhida pela vista feérica e pela recepção na Semed.

A Coordenadora das escolas do campo me ajudou a ter o contato de algumas das gestoras e professoras das escolas que eu gostaria de conhecer, mas quem foi de fundamental importância para me ajudar a montar uma amostragem de quais eram as escolas de maior relevância para constarem na pesquisa<sup>16</sup>, foi uma das Supervisoras e Assistentes Técnica Pedagógica. A ela sou extremamente grata, pois foi quem me passou a maior parte dos contatos. Assim, o primeiro contato com as gestoras das escolas foi feito por mim, via WhatsApp. Algumas responderam prontamente, outras não. A Coordenadora das escolas do campo fez o papel fundamental de fazer ligações e incentivar o contato das gestoras comigo, principalmente para aquelas que não tinham respondido.

Quando realizamos a primeira reunião conjunta na Semed, com a Coordenadora das escolas do campo e o Coordenador Pedagógico, apresentei-me novamente e perguntei como eu poderia servir a elas, qual utilidade eu poderia ter para catalisar o processo de formação de educadoras em Agroecologia, quais eram as demandas, lacunas e desafios, como poderíamos trabalhar juntas para a superação de conflitos e para a concretização de metas e sonhos? Da mesma forma, quando tive a primeira conversa coletiva com as

---

<sup>16</sup> Mapear uma amostragem de relevância foi importante porque não seria possível visitar todas as escolas do campo do município. Ademais, só eram relevantes as escolas do campo que têm ensino fundamental (anos finais), já que a proposta de inserção curricular da Agroecologia está se dando, inicialmente, de forma exclusiva para os anos finais do ensino fundamental.

coordenadoras da escola Paulo Freire, que é gerida pelo MST, me coloquei totalmente à disposição para fazer o que fosse preciso e o que estivesse ao meu alcance para que a inserção curricular da Agroecologia pudesse acontecer de formas graciosas e para que pudesse acontecer, o quanto antes, a formação de educadoras em Agroecologia, aos moldes da ideologia do Movimento. Por isso, não hesito em dizer que a pesquisa toma uma direção pelo estudo de caso eminentemente participante. Menga Lüdke e Marli André, filósofa e psicóloga brasileiras, discorrem que o estudo de caso pretende descobrir uma realidade, enfatizando na interpretação do contexto e retratando-a da forma mais completa e profunda possível (1986:18-19). Foi exatamente a partir desses pressupostos que se desenrolou o trabalho de campo. Ademais, ao afirmar que há uma característica intrínseca de metodologia participante, quero dizer que, dentro do possível, fiz o que foi me incumbido, de acordo com as necessidades e vontades das colaboradoras da pesquisa<sup>17</sup>.

Nem sempre as respostas para as perguntas supracitadas serão diretas, concisas ou seguras. Nem sempre o percurso dos acontecimentos segue conforme o planejado ou como gostaríamos que seguisse. Tenho um exemplo disso. A inserção curricular da Agroecologia no município é algo novo que gera uma série de desafios a serem enfrentados. Assim, apesar de primeiros contatos bastante gratificantes, quiçá por insegurança, tive dificuldades em estabelecer novos contatos com a Coordenadora das escolas do campo, que, aliás, foi a única pessoa que não se disponibilizou para ter um momento de entrevista comigo, onde eu pudesse entrevistá-la. Além disso, fui convocada para uma segunda reunião com o Coordenador Pedagógico que me pediu para que eu cessasse minhas atividades (as visitas nas escolas) por uma semana, visto que “nem todos estavam de acordo com a Agroecologia, ainda há muita resistência para a inserção curricular desse componente e o seu trabalho, sua abordagem,

---

<sup>17</sup> Proponho chamar de “colaboradoras de pesquisa” todas aquelas pessoas que, muitas vezes, são referidas como “objetos de pesquisa”. Assumo esse termo por não acreditar, principalmente no que tange às pesquisas participativas e participantes, que haja “objetos”, esses que não têm opinião, nem voz, nem ação; mas sim que há pessoas que constroem ativamente a realidade vivida, onde propus meu “co-labor” para um quefazer conjunto. Assim, a colaboração da pesquisadora na realidade escolhida (na área de estudo e no processo social vigente nessa área) torna-se passível de pesquisa, onde, os sujeitos ativos na construção da realidade passam a ser colaboradores da pesquisa. Sem a realidade construída por eles – a qual, de novo, eu me inseri –, não existiria pesquisa.

pode ter um 'efeito rebote', pode nos atrapalhar mais do que ajudar nesse momento" (acervo pessoal). A respeito disso, cabe à pesquisadora ter paciência, atenção e cautela, tentar desvendar as sutilezas e nuances, embrenhar-se na realidade, nas cosmovisões locais, sentir o solo em que pisa, para encontrar o seu lugar. Lugar esse que não ultrapassa limites, que não silencia vozes, que não pretende impor, mas sim respeitar, cooperar e re-existir conjuntamente (para fazer coro, mais uma vez, a Porto-Gonçalves, 2013). E assim foi, com calma, que consegui estar a par do que seria "não atrapalhar". Vale salientar uma passagem literal da escrita de Brandão (2007:24-25):

“a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana.”

Ao me prestar como colaboradora do processo e compreendendo que a inserção curricular da Agroecologia, aos moldes e ideais do MST, é uma política, uma ação e uma ferramenta de emancipação social, afirmo, portanto (e como talvez a leitora já tenha percebido), que esta não é uma pesquisa neutra. É política e ideológica. E tem como interesse coadjuvar com tal emancipação, estabelecendo uma vinculação tanto com o MST, que é o movimento social popular que está à frente do contexto estudado, quanto das outras comunidades que aderiram (ou não) a Agroecologia ao currículo escolar. De acordo com as palavras de Brandão (2007), esse é o primeiro ponto que traz um caráter participante à pesquisa.

Outro ponto que converge foi a utilização da técnica da observação participante. Santa Cruz Cabralia tem um total de doze escolas do campo, nem todas com ensino fundamental. Visitei oito das doze escolas e uma escola dita urbana, mas que tem a especificidade de ser uma escola indígena e, também, possui extensões rurais. Assim, no total, nove escolas foram visitadas. As escolas foram nomeadas, para o processo de escrita, de “escola 1”, “escola 2” e assim por diante até chegar na “escola 9”. A sequência do número referente a cada escola foi escolhida de forma aleatória. Foram feitas duas visitas nas escolas que já estavam lecionando a Agroecologia. A primeira visita foi para ter

o primeiro contato com o ambiente escolar e com as pessoas que ali estavam. A segunda visita foi feita para acompanhar uma aula de Agroecologia e para realizar as entrevistas. Cada visita e cada localidade tinham singularidades que condiziam ou não com uma participação mais ativa, cabia ao bom senso e ao cuidado perceber os momentos oportunos para intervir de forma respeitosa e que fizessem sentido. Fui aberta a aprender e a contribuir, a ouvir muito e a falar o necessário e conveniente para uma interação positiva. No íterim de uma observação participante, vale mencionar rapidamente duas (entre outras) ocasiões em específico. A primeira, em que fui convidada pelo professor que estava dando aula de Agroecologia a ir até a frente da sala e complementar sua aula. Fiquei honrosa com o convite e pude ter o gosto de conduzir um diálogo entre mim e as educandas sobre o tema da sustentabilidade (a qual foquei na sustentabilidade forte de Isabel Carvalho, 2008). Outra situação foi a participação ativa na confecção de cartazes para a doação de mudas de espécies nativas, junto às turmas de oitavo e nono ano do ensino fundamental de outra escola. Essa foi uma aula de Agroecologia que aprendi muito com as educandas.

Nesse sentido, concordo com Teresa Haguette, socióloga brasileira, que, ao discorrer sobre a observação participante, diz que “o pesquisador desempenha um papel ativo na modificação de certas condições do meio, em benefício dos observados” (2010:69). Então, a metodologia escolhida foi a de uma observação integradora e integrante, em que pude viver a realidade em que estava, ao invés de apenas observá-la e pude, também, exercer o papel que me foi proposto pelas próprias pessoas observadas. As duas visitas feitas nas escolas que já têm a Agroecologia como disciplina tinha como um dos principais objetivos entender os entraves, as resistências e as dificuldades da adesão. Em escolas que não aderiram a Agroecologia em seu currículo, foi feita apenas uma visita, a qual um dos principais objetivos era saber o porquê dessa não adesão.

Para condizer com a observação participante, mas compreendendo, também, que o tempo de trabalho exigia uma conversa “mais formal” com as colaboradoras da pesquisa, para que eu obtivesse os dados que precisava, optei pela entrevista semiestruturada. Para isso, formulei perguntas a partir de temas geradores que se relacionavam com os objetivos da pesquisa. Isso promoveu

um foco direcionado, mas, ao mesmo tempo, contava com muita fluidez, para que as entrevistas tomassem mais cara de “prosa” do que propriamente de uma entrevista. Nesse sentido, a imprevisibilidade e a tomada de rumos inesperados, características de uma prosa, foram ferramentas enriquecedoras para a pesquisa. Foram entrevistadas vinte e três pessoas, sendo elas professoras, coordenadoras, diretoras ou membras da Semed. As entrevistadas e os entrevistados são chamadas de “entrevistada” e “entrevistado”, preservando o gênero da pessoa, pois acredito que o gênero muda os pontos de vista – a cosmovisão – e tem valor ontológico para a pesquisa. As entrevistadas ou entrevistados têm alguma característica destacada quando isso é importante para o contexto ao qual se desenvolve a narrativa escrita (isso acontecerá, provavelmente, com mais frequência quando são militantes do MST ou indígenas Pataxó). As entrevistas foram analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), sendo um caminho entre a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003:192). A análise documental também item necessário para o desenrolar dos escritos, em que se destacou a análise sob o Documento Referencial Curricular Municipal de Santa Cruz Cabralia (DRCM), a partir, também, do método da ATD.

Perpassando pelos caminhos metodológicos trilhados, acredito que esteja análoga à minha escrita a importância do trabalho de campo. Basear-me em referências que contribuam para que o pensamento seja desenvolvido de forma coerente e coesa através de um objetivo traçado é fundamental, mas a “pedra de toque” deste trabalho de dissertação é, sem dúvida, o imbricamento na realidade. Fazer amizades, transcorrer ruas a pé, tomar banho de mar ou de rio com a população local, tomar um chá de capim santo com muito açúcar e prosear, dar risadas ou chorar junto, passar mais de uma hora aguardando para conseguir conversar com alguém, ajudar a carregar um barco com mantimentos, enfrentar estradas de terra alagadas, aventurar-se e estar presente. Esse é o “x da questão”. Na verdade, mesmo que, muitas vezes, há uma certa separação entre teoria e empiria, confirmo que, neste trabalho, teoria e empiria mesclam-se, são unas. Ao passo que não é possível distinguir onde começa uma e termina outra porque “é tudo uma coisa só”. Aliás é por isso que fiz a escolha de não separar a dissertação em “referencial teórico” e “resultados” de forma tão

fragmentada. Para condizer com essa fusão supracitada, optei por dialogar falas de colaboradoras da pesquisa com autoras citadas inclusive durante o referencial teórico desse trabalho. Compreendo que, talvez, isso possa causar estranhamento, mas, ao mesmo tempo, considero que tal feito é coerente com a proposta do próprio trabalho.

Faço jus ao que escreve Mariza Peirano, antropóloga brasileira, que diz que “a empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (2014:380). A autora ressalta que o vislumbre de “um futuro sempre criativo” está nesse quefazer empírico que requer o “destemor em explorar o mundo em que vivemos, o colocar-se em perspectiva, a negação de demarcação de fronteiras intelectuais, a disposição a nos expor ao imponderável e a vulnerar nossa própria cosmologia” (idem, p.382). Assumindo que os métodos acolhidos para a pesquisa atendam a essa suma importância do trabalho de campo, aufero que o trabalho também tem um caráter fundamentalmente etnográfico. O contato direto com o processo de inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália e com os atores que permeiam essa realidade é o que tange a possibilidade de, a partir de sua descrição, entendê-la. E esse é um pressuposto da etnografia.

De igual importância, o diário de campo foi essencial para a sistematização dos dados coletados – da fonte de renovação –, a partir da anotação do cotidiano vivido, ou seja, do sentir, do pensar, do conversar e do ver que permeiam a vivência. Dulcilaine Lopes e colaboradoras, que são pesquisadoras brasileiras na área da Sociologia Rural, descrevem que o diário de campo “define o esforço intelectual do pesquisador que objetiva uma descrição densa” (LOPES *et al.*, 2002:131) e profunda da realidade vivida. Claro que isso conta com a subjetividade da pesquisadora, uma vez que o diário de campo tenta a “construção das construções de outras pessoas” (ANDRADE, 1997 *apud* idem). Ressalto, como já foi feito no decorrer desses escritos, que defendemos a ideia de que toda ciência carrega consigo não só a subjetividade da pesquisadora, mas também seu posicionamento ideológico e político. Corroboro com Brandão (2007:24) que diz que “a ciência não é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e

neutra”. Por isso, o possível levantamento do argumento de que o diário de campo não é uma ferramenta confiável para o construir da ciência, torna-se falível.

Acredito também ser metodologicamente importante comentar sobre a existência de duas companhias para todas as minhas visitas nas escolas do campo de Cabrália. Iná, minha filha, que na época tinha um ano e quatro meses de existência fora da barriga e Dani, minha madrasta, foram as duas mulheres que estiveram comigo fazendo uma rede de apoio, força e companheirismo à minha pesquisa. Enquanto eu estava a conversar com as colaboradoras da pesquisa e a vivenciar o universo empírico ao meu modo, Iná e Dani estavam vivenciando-o ao modo delas: Iná brincava com as crianças durante o recreio e explorava os cantos das escolas e Dani supervisionava, por (muitas) vezes brincava também. Vez ou outra, minhas prosas eram interrompidas pela bebê que me procurava em busca de colo ou “mamá”. Tal situação se deu devido às circunstâncias momentâneas da vida e possibilitaram, ao meu ver, mais aberturas do que fechamentos de portas. Iná é encantadora; a relação que tenho com Dani e a sua vontade em estar junto comigo e com a Iná é admirável; e eu era vista como uma mestranda, *mãe*, que tinha saído de longe para estudar a realidade local. Além disso, o universo empírico era predominantemente feminino o que, acredito, fez ecoar muitas vezes a sororidade naturalmente existente entre mulheres, mesmo que por vezes tímida. Claro que estar em trabalho de campo com uma bebê me trouxe limitações de tempo, pois o tempo de bebê é o tempo da Natureza: é outro. Não dá para inventar fazer de tudo, tem de ter paciência, tem que respirar profundo, tem que observar, tem que deixar fluir e tem que largar mão do controle. Mas, como disse, a vida é como é e ter sido como foi me pareceu delinear a melhor forma possível de ser.

Assim, a escolha dos métodos e das técnicas foram cardeais para aproximar minha fala da minha atitude; ser coerente na utopia que sonho e na possibilidade de transformação que me lanço a fazer a partir do que me é possível, em que, nesse caso, trata-se de uma dissertação de mestrado.



## 4.2) Desvendando Cabrália

Desvendar Cabrália é um ato impelido por uma série de fatores que concernem o olhar de quem desvenda, e disso eu não poderia escapar. Mas a reflexividade da qual nos fala Bourdieu talvez imprima um certo equilíbrio entre a inseparabilidade da subjetividade e a releitura crítica de si mesma enquanto pesquisadora. Nesse sentido, busco desvendar Cabrália com minhas leitoras a partir de um mapa mental que me foi construído ao rememorar minhas travessias pelo território. Espero o caminhar do texto possa provocar uma carícia no imaginário, enveredando, quem sabe, ainda que as fotografias possam ajudar com isso, a produzir cenários imagéticos sem que seja necessário, de fato, percorrer os caminhos pelos quais percorri. Até porque isso não seria possível, já que “nunca entramos no mesmo rio duas vezes”<sup>18</sup>. O que pretendo, dessa forma, é fazer um mergulho ao que foi Cabrália, aos meus olhos, enlaçada com a crítica da minha própria cosmologia, no momento em que lá estive.

\* \* \*

Como escolhi a metodologia do mapa mental, também disponho às minhas leitoras dois croquis da parte urbana de Cabrália. Assim, espero que possam estar mais “direcionadas”, “encontradas” dentro do universo empírico do qual descrevo:

---

<sup>18</sup> Heráclito, filósofo pré-socrático do século 5 a.C., escreveu que nunca entramos no mesmo rio duas vezes porque quando lá se entra novamente, as águas não são as mesmas, tampouco o ser que lá entrou, visto que este também se modificou.

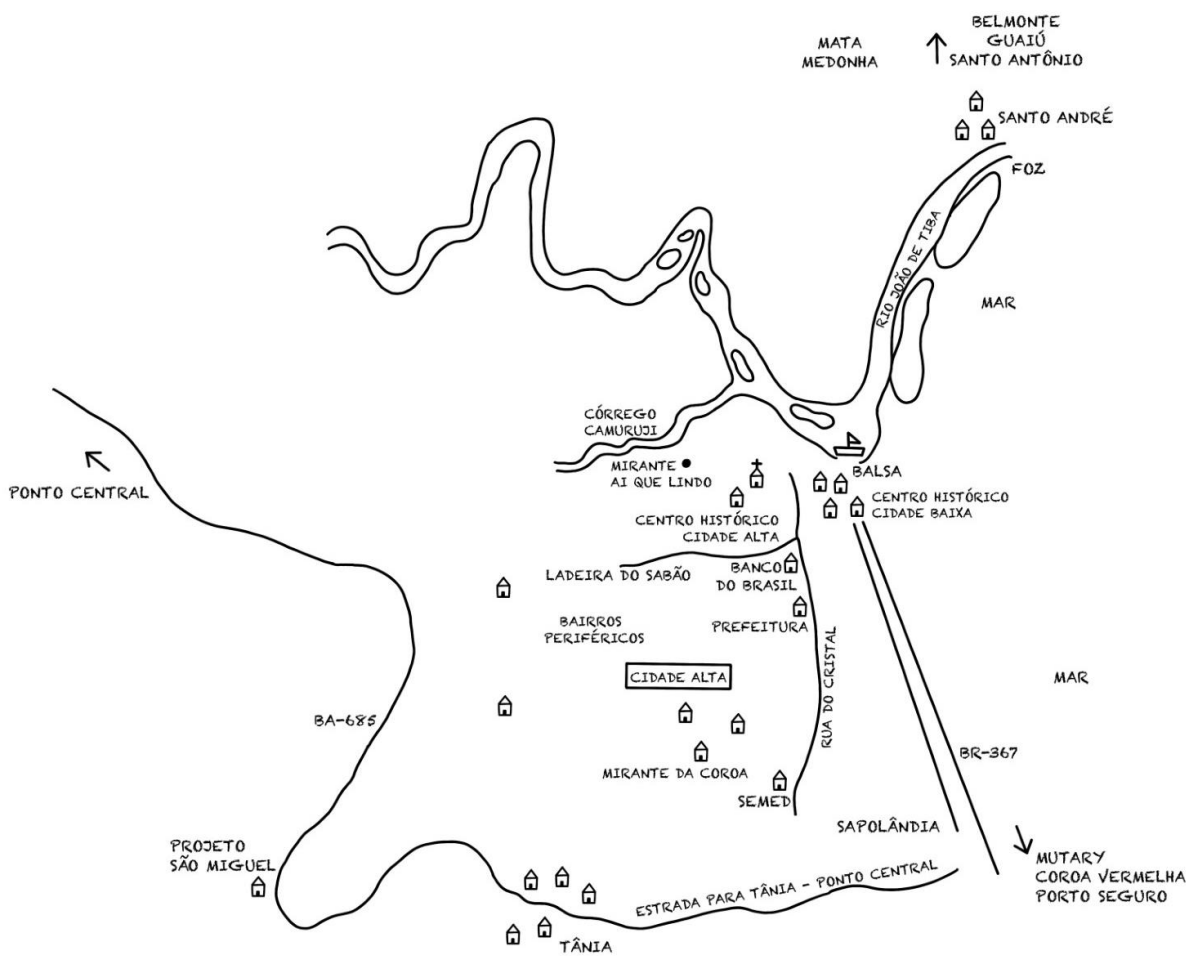


Figura 11: Croqui do centro de Santa Cruz Cabrália.  
 Fonte: organizado pela autora.

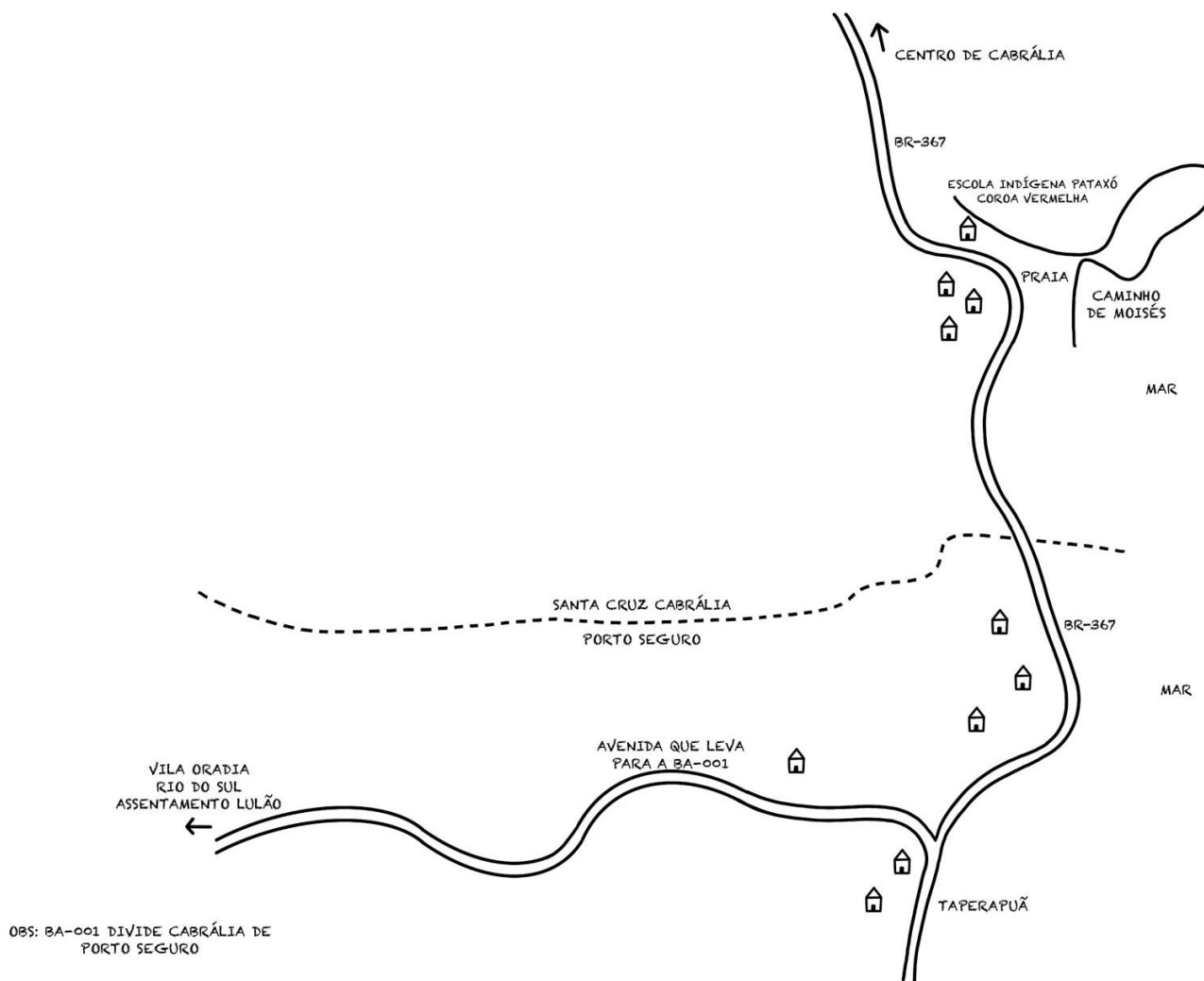


Figura 12: Croqui do de Coroa Vermelha.  
 Fonte: organizado pela autora.

Santa Cruz Cabrália é uma cidade situada no litoral norte do território de identidade da Costa do Descobrimento, no Estado da Bahia. Seus limites geográficos fazem divisa com Porto Seguro ao Sul, Eunápolis a Oeste, Belmonte a Norte e com o Oceano Atlântico Sul a Leste. Segundo os dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua área territorial é de 1462.942 km<sup>2</sup>, com população de 29.185 pessoas. As informações de 2010 do IBGE sinalizam que a taxa de escolarização no município (entre 6 a 14 anos) é de 96,4%. Cabrália é uma cidade “espalhada”, como disse uma das entrevistadas, “uma grande roça” (acervo pessoal). Acredito que a entrevistada disse isso porque a área rural do município é muito maior em expansão territorial

do que a urbana e há, refletindo a fala dela mais uma vez, “povoados aqui e acolá”.

Apesar disso, segundo o Documento Referencial Curricular Municipal (DRCM, 2022), há muitos bairros considerados urbanos, ou “urbanizados” e, em menor número, os considerados rurais. São treze bairros urbanos. O Centro fica dividido entre cidade alta e baixa. Na parte da cidade alta, está o centro histórico, onde se localiza a terceira igreja mais antiga do Brasil, a Paróquia da Nossa Senhora da Conceição, e uma bela vista para a foz do rio João de Tiba e, na parte baixa, há comércio, casas residenciais com fachada histórica e a balsa para cruzar o rio. O Centro da parte baixa da cidade também abriga construções históricas e a praia de Arakakaí, que tem areia grossa e uma barreira de arrecife que vai confundindo-se à esquerda com o mangue e com a foz do João de Tiba e à esquerda com a praia, formando piscinas naturais durante a maré baixa. Ao término dos arrecifes, o mar é revoltoso e a praia forma o tombo<sup>19</sup>. O Rio Yaya encontra com o mangue que desemboca na foz do João de Tiba bem ali no Centro. O Yaya foi o que transbordou e causou as enchentes do 21 de abril, junto com ele, desmoronou uma das pontes, próxima à localização da Semma.



Foto 8: Igreja Nossa Senhora da Conceição, Centro Histórico de Santa Cruz Cabralia (acervo pessoal).



Foto 9: Vista do pátio da Igreja (acervo pessoal).

---

<sup>19</sup> As praias de tombo têm uma geomorfologia característica de areias mais grossas e relativamente mais claras, além disso, a profundidade aumenta abruptamente, formando uma espécie de “degrau” na arrebentação das ondas, que fica bem próxima à praia. São praias geralmente mais perigosas para banho e pesca.



Foto 10: Rua do Centro Histórico da cidade baixa (acervo pessoal).



Foto 11: Rua do Centro Histórico da cidade baixa (acervo pessoal).



Foto 12: Construção histórica no centro da cidade baixa (acervo pessoal).



Foto 13: Orla da praia de Arakakaí (acervo pessoal).



Foto 14: Balsa (acervo pessoal).



Foto 15: Ponte no Centro, que caiu após a enchente (acervo pessoal).

Subindo a Ladeira do Sabão e virando à esquerda, vamos em direção ao bairro Arnaldo Moura Guerrieri (que é mais conhecido como Campinho, por ter um campo de futsal), à Vila Beata (onde fiz morada durante o trabalho de campo e criei uma relação de afeto com o lugar)<sup>20</sup> e ao bairro Esperança (mais

<sup>20</sup> Apesar de fazer morada na Vila Beata, infelizmente não registrei em fotografias. Talvez porque, frequentemente, o que não é “bonito” não nos passa à mente fotografar, talvez porque a inserção cotidiana no bairro me fazia, por vezes, esquecer que a dissertação certamente iria preencher-

conhecido como “Geraldão”). Esses três bairros são tidos como periféricos, em especial os dois últimos. Sobre o Geraldão, um representante comunitário, durante o I Fórum de Comunidades Atingidas pela Enchente, disse que é o bairro “mais carente de Cabrália e, também, sempre esquecido pelo poder público” (acervo pessoal), é, também, entre os três, o mais afastado do centro da cidade. Seguindo em direção a Oeste, encontramos o bairro Tânia localizado já às margens da rodovia BA-685. Após ele, já começa a zona rural do município. Se tivéssemos virado à direita ao invés da esquerda, ao subir a Ladeira do Sabão, entraríamos no bairro Terras de Cabral, mais conhecido como Serra Pelada. Esse bairro é mais abastado e tem um mirante muito bonito chamado mirante “Ai que lindo”, onde se pode apreciar a vista do manguezal do rio João de Tiba. O último bairro da cidade alta é o Mirante de Coroa Vermelha, que começa na subida da rua do Cristal, onde estão localizadas a Prefeitura Municipal e a Semed. Esse bairro é bem tranquilo, predominantemente residencial (salvo algumas pousadas) e também mais abonado. Como o próprio nome sugere, a ladeira da rua do Cristal guarda a opulência da vista para o centro da cidade baixa e para o mar brilhante, estendendo a vista até a ponta do bairro de Coroa vermelha, como já descrevi. De lá, é possível encontrar não só o marejar do mar, mas também o dos olhos, principalmente ao avistar o nascer da Lua.



Foto 16: Uma das ruas que sai da Vila Beata e leva para a Avenida que é a continuação da Ladeira do Sabão (acervo pessoal).

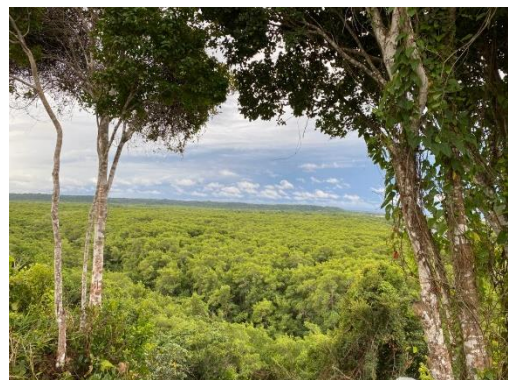


Foto 17: Vista do mangue do Mirante Ai que Lindo (acervo pessoal).

---

se de fotos. Vale apenas ressaltar que a Vila Beata parecia um bairro rural, por ter apenas as ruas principais asfaltadas e pela proximidade com a “borda” da cidade.



Foto 18: Vista da janela de uma sala da Semed (acervo pessoal).



Foto 19: Nascer da Lua Cheia na rua do Cristal (acervo pessoal).

Próximo ao Centro, já na cidade baixa, há o bairro Capitão Luiz de Matos, que é mais conhecido como Sapolândia. O rio Yaya também passa por lá e esse foi um dos bairros mais acometidos pela enchente, dentre outros, as falas de comunitários durante o Fórum ressaltaram dois motivos principais: o escoamento da água provinda do bairro Mirante da Coroa e ao fato de grande parte da Sapolândia estar abaixo do nível do mar. Foi esse bairro, aliás, como já mencionado, que abrigou o Fórum das Enchentes. No Sapolândia há uma estrada que leva até o distrito de Ponto Central e que passa pelo bairro Tânia e, antes, pelo pequeno bairro de Terra de Vera Cruz. Após chegar ao bairro Tânia a estrada, que até então é conhecida como “estrada para Tânia”, se torna BA-685.



Foto 20: Rio Yaya, rua que liga o centro à Sapolândia, após a enchente (acervo pessoal).



Foto 21: Desabamento, rua que liga o centro à Sapolândia, após a enchente (acervo pessoal).

Seguindo do Centro em direção Sul, pela BR-367, saímos da Sapolândia e passamos por dois bairros antes de chegar à Coroa Vermelha. Primeiro, por

Nova Cabrália e, depois pelo Mutary. Os dois bairros estão ao longo da avenida beira-mar, que é a BR-367, onde encontram-se casas de classe média e classe média alta e algumas casas de veraneio. Do outro lado da BR está a praia do Mutary que, ainda que apresente características mais acentuadas de praia de tombo, vai mudando sua geomorfologia aos poucos: de uma típica praia de tombo como a de Arakakaí para uma praia cada vez com mais aspectos de “intermediária/rasa”<sup>21</sup>, como é a praia de Coroa Vermelha. A praia de Mutary é menos visitada por turistas e não possui infraestrutura, exceto quando já vai chegando próximo a Coroa Vermelha, onde há alguns campings que também abrigam motorhomes.

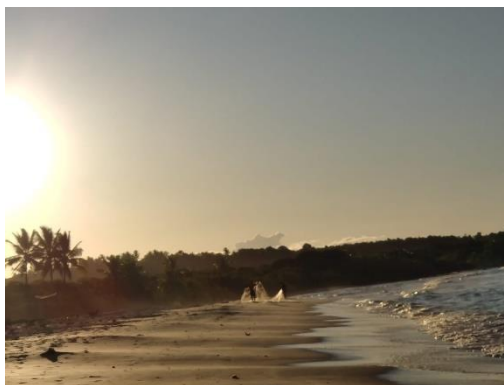


Foto 22: Final da praia do Mutary, pescador com rede ao fundo (acervo pessoal)

Logo no início de Coroa Vermelha (pra quem vem do Centro de Cabrália), dois bairros menores embrenham-se em Coroa: o Quinto Centenário, que fica do lado oposto à praia, em relação à BR, e o bairro Carajá, que fica do lado da praia. Os dois bairros são populares e abrigam uma população majoritariamente indígena. Coroa Vermelha é o bairro urbanizado que fica mais ao Sul do município, conurbando-se com Porto Seguro. O processo de conurbação é tão evidente que se não houvesse um “portal” dizendo “bem-vindo a Santa Cruz Cabrália”, não seria possível identificar onde começa um município e termina o outro. Apesar da placa-portal, Coroa sofre de uma “crise de identidade”, como afirmou um dos entrevistados. “Tem gente que fala que Coroa é de Porto Seguro.

---

<sup>21</sup> As praias intermediárias, como o nome sugere, são praias que possuem características geomorfológicas intermediárias entre praias de tombo e praias rasas. As praias rasas possuem areias mais finas e mais escuras, há diversas camadas de arrebentação de ondas porque a profundidade vai aumentando conforme o avanço da distância em relação à praia.



Se você for lá no mercado [turístico] vai ter um monte de chaveiro escrito ‘Porto Seguro’ e nenhum escrito ‘Santa Cruz Cabrália’. É uma pena.” (acervo pessoal). Talvez essa crise de identidade ou essa vontade por pertencer ao município vizinho tenha relação com o fato de Coroa Vermelha ser o bairro mais turístico de Cabrália. Por assim dizer, talvez faça sentido afirmar que há, ali, uma disputa por influência, ou seja, uma disputa territorial.

A praia é de mar calmo e bonito, há infraestrutura de restaurantes “pé na areia” em toda a sua extensão e, na maré baixa, se pode caminhar até os recifes de corais. Ali foi onde os portugueses lançaram âncora pela primeira vez e fizeram a primeira missa católica. E, ali, também há uma expressiva presença indígena. A área ao redor do mercado indígena, que dá acesso à praia, é um território indígena demarcado. Interessante pontuar que embora o mercado seja tido como indígena e, de fato, abrigar inúmeras lojas de artesanato indígena que são geridas pelas indígenas, há também uma forte presença não-indígena no comércio. Aos redores de Coroa Vermelha há diversos territórios de retomada do povo Pataxó, como a área de Nova Coroa e de Txihy Kamaywra. Também é em Coroa que fica a Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha ou, seu nome em Patxohã<sup>22</sup>, Kejentxawe, que foi a única escola urbana que visitei, pois tem a especificidade de ser indígena.



Foto 23: Praia de Coroa Vermelha (acervo pessoal)



Foto 24: Centro do Mercado Indígena de Coroa Vermelha (acervo pessoal)

---

<sup>22</sup> Língua indígena do povo Pataxó.

A escolha por visitar Kejentxawe se deu por conta da convicção de que a Agroecologia é uma ciência fundamentalmente indígena e que consoa com tais cosmologias. Assim, formulei a hipótese de que poderia ser de interesse das Pataxó ter a Agroecologia em seu currículo escolar, ainda que a escola de Coroa Vermelha seja tida como urbana (a princípio, a proposta de inserção curricular da Agroecologia se dá apenas nas escolas rurais do município) e quis confirmar essa hipótese. A Escola Pataxó de Coroa Vermelha, fica localizada logo após o bairro Carajá, às margens da BA-637, antes da ponte que cruza o Rio Jardim. Este, encontra-se lastimosamente muito poluído. Em reunião coletiva na escola, uma das colaboradoras de pesquisa, disse que “é uma tristeza enorme. De vinte anos para cá, Coroa teve um *boom* de construções imobiliárias e isso refletiu muito no rio. O rio ficou sujo, a mata foi embora... Esse mesmo rio que antes a gente se banhava e bebia da água dele” (acervo pessoal). É interessante ressaltar que na escola todas as professoras, coordenadoras e diretoras são indígenas, assim como as educandas. Ensinam o Patxohã, o Awê<sup>23</sup> e disciplinas como “manuseio de ervas da mata”. É uma escola “comunitária e intercultural”, como disse uma das entrevistadas (acervo pessoal). A escola é municipal e estadual. A arquitetura das salas de aula é redonda, como ocas, mas no período de junho estavam construindo um prédio convencional (retangular) aos fundos que daria espaço à novas salas de aula. Uma das entrevistadas me disse que “a maioria [das ocas] vai ser demolida, vamos deixar só uma ou duas para relembrar nossa história”. Na ocasião, perguntei se ela não achava uma pena que isso ia acontecer e a resposta foi “não, não. Não está cabendo os alunos. E vai ficar as duas construções mais antigas para lembrarmos como era” (acervo pessoal). A escola possui extensões que são rurais, multisseriadas e que abrangem apenas o ensino infantil. A extensão Agricultura é a única que fica numa área demarcada, na Reserva Indígena da Jaqueira, que fica entre Cabralia e Porto Seguro; as demais extensões ficam em áreas de retomada, que são: Aroeira, Araticum, Nova Coroa e Txihi Kamaywra.

---

<sup>23</sup> Awê ou Auê é um ritual Pataxó ancestral, onde se dança, canta e reza.



Foto 25: Indígenas Pataxó do nono ano do ensino fundamental da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha apresentando o Awê (acervo pessoal).

Fui até duas extensões rurais em companhia da Coordenadora indígena das Extensões. Fomos caminhando a partir da escola de Coroa Vermelha. Nova Coroa fica logo ao atravessar a BA-637, entrando em um espaço que tem uma placa-portal dando as boas vindas e avisando que ali é território indígena. Ao adentrar, à esquerda vê-se uma construção de estilo de “oca”, onde funciona um centro de artesanato indígena. Logo atrás dessa construção está a pequena escola de Nova Coroa, também construída de maneira circular, que abriga 15 educandas em uma única sala bastante decorada, mas que continha, também, uma infiltração. Ao lado da sala há o refeitório com poucas cadeiras, de modo que o professor articulava as crianças para um revezamento. Quando chegamos as crianças estavam lanchando, mas logo fomos conhecer a sala de aula e o professor me mostrou que elas tinham acabado de fazer uma tarefa para aprender sobre o corpo humano: com barro retirado localmente, as crianças modelaram bonecos que estavam secando e que iriam pintar. O professor me disse que todo início de dia tem cantoria com maracá e rezo em Patxohã. A escola não tem muros, nem cercas, se fazendo extremamente integrada ao ambiente, inclusive, muitas mães e pais das educandas trabalham ali pertinho, no centro de artesanatos, o que faz com que as alunas estejam em contato extremamente próximo das mães.

O professor, no entanto, me disse que “a gente quer colocar um cercado né, para delimitar o espaço da escola e as crianças ficarem mais à vontade. Pode até ser uma cerca viva. Isso é bom também porque aqui é muito perto do centro de artesanato e aí tem muito turista” (acervo pessoal). O professor também me relatou que “a gente já teve horta aqui, fazíamos tudo com as crianças, mas as galinhas comeram tudo... seria bom retomar essa atividade, mas teria que

cercar, né” (acervo pessoal). O ambiente da escola é bastante agradável e o professor e a merendeira, bastante simpáticos. Se olharmos para a direita, ao sair da escola, é possível avistar uma pequena construção que tem escrito “farmácia” em letras garrafais. Ali, encontram-se fármacos indígenas, todos naturais, feitos pela comunidade.

Saímos da escola e caminhamos por dentro da área de retomada de Nova Coroa, por ruas de chão batido, que ora eram secas, ora tinham poças enormes de água que mal dava para passar a pé. A comunidade é simples, com casas de alvenaria com quintais. Alguns quintais tinham árvores frutíferas e uma pequena horta, mas, de maneira geral, o território é bastante árido. Existe pouca arborização e mal se reconhece o local como indígena, pois não há nenhuma especificidade arquitetônica ou ambiental que possa identificar isso, fato que contrasta com outras aldeias indígenas Pataxó de Cabralia. A comunidade de Txihy Kamaywara é mais distante da BA-367, mas é análoga e conurbada à Nova Coroa, o que divide uma da outra é uma rua. A área de retomada era de uma fazenda que tinha construído, há tempos atrás, uma faculdade de medicina que fora abandonada. A escola de Txihy Kamaywra funciona nessa estrutura, que não tem manutenção e que possui muitas infiltrações. Por conta disso, as duas salas de aula que são usadas, cheiram mofo. Quando cheguei, as crianças estavam sentadas todas do lado de fora da sala de aula fazendo uma atividade. Diferente da escola de Nova Coroa, que inspira alegria, a escola de Txihy Kamaywra tem salas pouco decoradas e abriga professoras mais fechadas, que sequer conversaram comigo durante minha visita, fruto de um cenário de escassez, acredito eu. A Coordenadora das escolas indígenas, que estava comigo, afirmou que “Txihy Kamaywra é uma escola em que há muita escassez. Escassez de material, alimentos para a merenda, produtos de limpeza...” (acervo pessoal). A escola conta com salas multisseriadas durante a manhã e tarde e com o EJA à noite, totalizando 40 estudantes.



Foto 26: Escola de Nova Coroa  
(acervo pessoal).



Foto 27: Escola de Txiy  
Kamaywra (acervo pessoal).

Seguindo pela BA-637 até chegar em Porto Seguro, já no início do bairro de Taperapuã tem uma entrada à direita que nos leva até a BR-367. Essa rodovia marca o limite entre municípios, sendo que o lado norte é território de Santa Cruz Cabrália e o lado Sul, de Porto Seguro. É às margens dessa rodovia que está a UFSB campus Sosígenes Costa. Saindo de Cabrália e seguindo sentido Eunápolis, no quilômetro quarenta e um, está o bairro de Pindorama, que pertence a Porto Seguro, e seu “bairro gêmeo”, pertencente a Cabrália, a Vila Oradia. São relativamente urbanizados, mas possuem entorno rural. Ali, do lado pertencente à Cabrália, está a Escola Municipal Desembargador Hélio Vicente Lanza. As mães e pais da maioria das estudantes moram ali e trabalham na zona rural ou na rede hoteleira de Porto Seguro. Os dois bairros, cortados pela BR, são um só no tocante da dominação e influência que os atinge: o tráfico de drogas. Uma das entrevistadas comentou que por vezes acontece tiroteio, que essa região é bem “pesada” (acervo pessoal), devido à entrada da polícia no local ou da guerra de facções, já que o próximo bairro, Vera Cruz, é comandado pelo Comando Vermelho (CV) e Pindorama e Vila Oradia são dominados pelo Mercado do Povo Atitude (MPA), que é conveniado ao Primeiro Comando da Capital (PCC) <sup>24</sup>. O que reflete, invariavelmente, nas estudantes. Uma das entrevistadas afirmou que muitas estudantes fazem parte da rede de tráfico e que “são a linha de frente, os primeiros a morrer...” (acervo pessoal). Tive uma

<sup>24</sup> Atualmente o Brasil vive um momento em que o narcotráfico possui duas grandes facções que tentam expandir sua área de influência e poder a nível nacional, se conveniando e apoiando facções locais menores. As duas maiores facções brasileiras são o PCC, criado em São Paulo, e o CV, nascido no Rio de Janeiro. O MPA é uma pequena facção que tem sua origem em Porto Seguro.

experiência que comprovou a fala da entrevistada. No dia em que fiz a segunda visita à escola, metade das estudantes do 8º ano do ensino fundamental tinha faltado a aula porque um dos principais traficantes da localidade foi morto pela polícia na madrugada anterior. O dia em que fui visitar a escola pela segunda vez coincidiu com o dia do velório desse traficante. Inclusive, a aula que acompanhei era a do último horário, e um dos estudantes pediu à professora que o liberasse mais cedo porque “poxa, eu ainda tenho o velório para ir” (acervo pessoal), que iria começar às 13h. Esse traficante era, inclusive, ex-estudante da escola e tinha em torno de 21 anos.

A escola, na época do trabalho de campo, estava em reforma, então o que conheci foi casa alugada que funcionou de escola, provisoriamente. O término da reforma se deu no início de julho, quando houve um evento de abertura para a “nova” escola, contando com a presença do Secretário de Educação e do Prefeito de Cabrália, entre outras figuras do poder público. A escola funcionou durante um semestre (o primeiro de 2023) na casa, que fica do lado de lá da BR, em Porto. A casa era um sobrado, onde a garagem, a sala e os quartos foram feitos de salas de aula, bem apertadas, mas que “a gente foi se ajeitando, fica tudo espremidinho, mas está dando para ter aula”, disse uma das entrevistadas (acervo pessoal). E completou: “melhor do que eles ficarem sem aula né? Sem aula não dá! E depois, vamos ter nossa escola bem bonita, mal posso esperar!”. O brilho nos olhos da entrevistada, ao falar da “nova” escola, era nítido. No entanto, lastimei em ouvir que “com a reforma, a escola vai ficar quase que sem terra. Antes tinha um espaço com terra, sabe? que dava pra fazer uma horta, mas agora vai cimentar tudinho” (acervo pessoal).

Seguindo sentido Eunápolis por essa mesma rodovia, a primeira estrada de terra à direita, após o trevo que vai para Arraial d’Ajuda e Trancoso, nos leva até a comunidade rural de Rio do Sul. Pela estrada de terra, é possível ver uma certa diversidade de plantios, como banana, pimenta do reino, urucum... mas há claramente a predominância do café. Aliás, era época de colheita, o que deixa a estrada toda vermelha. O nome da comunidade se dá devido ao rio que a corta onde “antigamente a gente pescava muito, tinha muito pitú! E te garanto que os pitús daqui são melhores e mais saborosos do que qualquer camarão marinho!” (acervo pessoal), afirmou uma das entrevistadas. Um pouco antes de chegar na

Agrovila, após um encurvamento da estrada para a direita, avistamos uma escola pequena, de muros baixos, a Escola Municipal Laranjeiras. A escola surgiu a partir do agrupamento de vários núcleos escolares do passado, na fazenda de um dos moradores da região que, na época, plantava laranja. O local da escola, entretanto, não é mais o mesmo que o da época. Hoje, a única árvore que existe é uma mangueira anciã (ironicamente não é uma laranjeira) nos fundos, onde há um pedaço de terra, em que as crianças jogam bola durante o recreio. Uma das entrevistadas disse que “infelizmente a árvore vai sair... é uma pena né, eu gosto bastante dela, mas tem que construir a quadra para as crianças” (acervo pessoal). A mesma entrevistada comentou que há a vontade de fazer uma horta em parceria com uma Organização Não-Governamental (ONG), que provê adubo orgânico. Perguntei como isso seria possível se a única parte da escola que tinha terra seria cimentada e ela respondeu “é... isso é uma questão né? Porque não da pra fazer em cima da fossa séptica... A gente vai ter que ver isso aí” (acervo pessoal).



Foto 28: Escola Laranjeiras (acervo pessoal).

A estrutura que abriga a escola foi construída pela Veracel em 2001, por conta da necessidade de abrir os anos finais do ensino fundamental na comunidade. Aliás, uma entrevistada afirmou que no passado, Rio do Sul era um território dominado pela Veracel: “antes tudo era plantio para a Veracel, hoje não tem mais tanta influência porque virou assentamento”. E acrescentou que “a Veracel é tida como vilã, mas na época que ela chegou aqui, ela deu muito subsídio para as pessoas, teve uma vez mesmo que eu consegui uniforme para todas as crianças com a Veracel. No final os uniformes não vieram pra gente porque o prefeito da época tinha alguma questão política com a Veracel” (acervo pessoal). Ter influência da Veracel, todavia, não é o suficiente para ter

infraestrutura de boa qualidade, principalmente quando o território deixa de ser de seu poderio. Uma das entrevistadas relatou sobre a dificuldade que é ter escolas no campo brasileiro, exemplificando com a condição da escola de Laranjeiras que

“passamos três anos sem água e sem luz. Mas mesmo assim a escola era limpinha porque a gente dava o nosso jeito. Mas acho engraçado quando alguma escola da sede diz que está muito difícil porque passou um dia sem água ou sem luz... [risos] A gente passou três anos! Você consegue imaginar isso?”  
(acervo pessoal)

Ainda sobre as dificuldades das escolas em zonas rurais, acredito ser importante narrar que uma das minhas visitas na escola teve de ser adiada, já que o transporte escolar infantil tinha quebrado porque “a estrada está muito ruim devido às chuvas aí os veículos não aguentam” (acervo pessoal), relatou uma das entrevistadas. Outra entrevistada me confirmou que as crianças passaram duas semanas sem ir para a escola por conta da manutenção do ônibus e que “isso é muito ruim, aliás, acho que esse é um desafio para a Agroecologia né? E pra tudo! A evasão escolar no campo já é bem alta e ainda fica acontecendo esse tipo de coisa” (acervo pessoal).

A comunidade de Rio do Sul, como dito pela fala supracitada, é um assentamento de minifúndios de agricultoras familiares. Entretanto, a concepção de estrutura fundiária pode divergir quando se trata de cosmovisão em contraposição à teoria. Na teoria, Rio do Sul é uma comunidade rural com minifúndios de agricultura familiar, como acabei de salientar. Um dos entrevistados, todavia, possui um olhar diferente, pois afirmou que um dos impasses para a concretização da inserção curricular da Agroecologia era a diferenciação entre a ideologia agroecológica e a realidade das localidades. Para ele, “um dos desafios é justamente esse. Laranjeiras e Helio Lanza são comandadas por latifundiários e a Agroecologia é o oposto do latifúndio, como concilia essa situação?” (acervo pessoal). Por ora é interessante observar que a fala do entrevistado nos deixa claro que a comunidade de Rio do Sul é próspera e abastada, quando em comparação com outras realidades rurais. A escola abriga as crianças das mães e pais que trabalham nas fazendas e, também, as crianças das famílias que vão trabalhar nas fazendas apenas durante a época



das colheitas (as boias-frias), totalizando 117 estudantes. De acordo com uma das entrevistadas,

“o ambiente da escola é muito tranquilo. A gente conhece todas as crianças né, porque a comunidade é pequena, mas tem algumas crianças que vêm só na época da colheita, acompanhando a família. São essas que, às vezes, trazem algum tipo de problema comportamental. As que são daqui, as que são raiz, são muito tranquilas. Por isso não tem violência na nossa escola” (acervo pessoal).

Enquanto essa entrevistada afirmou que não há violência da escola, o mesmo talvez não pode ser dito da comunidade. Ainda que incipiente, uma entrevistada contou que

“Rio do Sul é um território de disputa entre facções. Tem uma em Vera Cruz e outra em Pindorama. Rio do Sul fica bem no meio né, aí de vez em quando acontecem uns assaltos, principalmente nas estradas, mas é mais com quem não é da comunidade que acontece. Na estrada que vai até Cabrália, pro lado de lá, aí que acontece mesmo porque menos gente passa por lá” (acervo pessoal)

Além disso, outra entrevistada relatou que há famílias na comunidade que “‘incentivam’ os filhos a entrarem pro tráfico porque veem isso como um tipo de proteção, de segurança, sabe? As pessoas não veem isso na polícia porque a polícia é muito agressiva. Mas, graças a Deus, na escola não temos nenhuma criança envolvida com o tráfico” (acervo pessoal). A mesma entrevistada comentou sobre uma espécie de “coronelismo<sup>25</sup> moderno” que acontece na região. Por fim, para retratar o “ar de violência” dessa comunidade, outra entrevistada disse que um dos maiores problemas, na sua perspectiva, que acontece na zona rural, é o alcoolismo: “as crianças começam com a cachaça, as vezes de alambique que pertence a família, as vezes qualquer outro tipo de cachaça. É muito comum beber muito por aqui” (acervo pessoal). Interessante foi que ela relacionou a Agroecologia como uma ferramenta de potência para a não indução ao consumo exacerbado de bebidas alcoólicas, pois “a Agroecologia pode formar diferentes valores” (acervo pessoal), sobre isso falaremos mais adiante.

---

<sup>25</sup> Coronelismo foi um tipo de relação acontecida no período da primeira República brasileira, em que os senhores da terra, os coronéis, detêm o poder econômico e exercem o domínio sobre o território através da violência e da troca de favores. Não muito diferente acontece atualmente.

Se continuarmos em frente ao invés de virar à direita na estrada de terra que leva até Rio do Sul, sentido Eunápolis, na BR-367, pouco antes de chegar ao distrito de Vera Cruz (que pertence a Porto Seguro), chegamos ao Assentamento Luiz Inácio Lula da Silva, carinhosamente apelidado de “Lulão”. O assentamento é o mais antigo de Cabrália, que deixou de ser a Fazenda Coroa Cabrália para passar a ser assentamento, fruto de muita luta do MST. As 130 famílias (dado provindo de um entrevistado, acervo pessoal) que ali vivem estão dispostas numa Agrovila de quatro ruas de casas muito semelhantes entre si, em que a maioria tem ou a bandeira do Movimento pendurada na parede ao lado da porta de anteira, ou o símbolo do Movimento pintado nessa mesma parede. O assentamento tem área aproximada de 650 hectares (FELBERG e SILVA, 2018:5).

Segundo Altemar Felberg, educador brasileiro,

“cada assentado possui uma área de produção individual de 5,00 hectares (3,4 de terra livre e 1,6 de reserva legal) e a possibilidade de participação em atividades coletivas de produção. Possui uma agroindústria de beneficiamento de frutas, inaugurada em 2014, mas ainda não funcionando plenamente, resultado da participação da Associação em um Edital lançado em 2013, pela Veracel Celulose S.A, em parceria com o Governo do Estado da Bahia.” (FELBERG, 2016:143).

Felberg e Geovani Silva também afirmam que há um projeto financiado pela Fundação Banco do Brasil e Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) que viabiliza plantações coletivas de café colonial e árvores frutíferas (ibidem, p.5-6). Duas entrevistadas, em uma entrevista coletiva, relataram que, no assentamento, o que mais se planta é o café, “com veneno, infelizmente” (acervo pessoal). Ainda que o MST levante a bandeira da Agroecologia desde 2013 (acervo pessoal), a transição agroecológica no assentamento se dá a passos lentos. Entretanto, as duas mencionaram que há outros assentamentos na região, mais recentes e também geridos pelo MST, que já se auto identificam como “assentamentos agroecológicos” (acervo pessoal). Importante ressaltar, todavia, que “dizer que os assentamentos que tem foco na Agroecologia não significa dizer que são totalmente agroecológicos, mas sim que eles têm esse foco, estão nesse caminho, entende? O propósito é esse”, comentou uma delas (acervo pessoal). Aqui, temos um exemplo da diferença entre o real e o ideal (sobre isso aprofundaremos em breve).

Lá, logo às margens da rodovia, ao lado direito de quem entra na agrovila, a primeira construção que se tem vista é a escola Paulo Freire, que abriga as principais personagens que deram vida ao processo de inserção curricular da Agroecologia no município de Cabrália. No portão pintado de vermelho, na parte de fora da escola, há um símbolo do movimento, já um pouco desgastado pelo tempo. Adentrando a porta vermelha de ferro que fica ao lado do portão, avistamos um grande gramado e, na parede ao lado da porta principal, outro símbolo do MST. A sala onde ficam as coordenadoras é toda vermelha, também com o símbolo pintado na parede e tem um busto de Paulo Freire em cima de uma das estantes. Aos fundos da escola, é possível ver entre as grades de um portão, uma quadra de esportes, que inferi que era parte da escola, sem perceber que a quadra fica, na verdade, fora dos limites da escola. Mas logo uma das entrevistadas me corrigiu:

“a quadra não é nossa, não. É do INCRA [Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária]. Mas a gente usa de vez em quando, né? Teve uma vez que a gente abrigou acampados que foram despejados, aí ficou todo mundo aí, em barracas. Aí recebemos uma nota de repúdio do INCRA alegando que nós não estávamos usando a quadra para ‘os devidos fins’... [risos] Parece piada, né? Imagina se a gente ia deixar um monte de gente sem ter onde dormir se tem um espaço enorme desse que dá pra abrigar esse povo! E ainda por cima estava chovendo naqueles dias! Eles foram despejados, não tinham para onde ir! E nós abrigamos mesmo!” (acervo pessoal).



Foto 29: Portões de entrada da Escola Paulo Freire (acervo pessoal).



Foto 30: Símbolo da escola próximo ao portão interno (acervo pessoal).

Do lado de fora da escola, caminhando um pouco para a parte detrás, há uma agrofloresta experimental, que recebe manutenção das crianças, bem como um viveiro de mudas de espécies nativas da Mata Atlântica. Uma das

entrevistadas disse que “o SAF [Sistema Agroflorestal] é um laboratório experimental agroecológico que serve, também, para mostrar para a comunidade que a Agroecologia funciona!” (acervo pessoal). Ainda sobre isso, outra entrevistada comentou que “no fim do ano morre tudo né? Porque é férias e aí não tem quem dê o manejo, então nosso SAF é um eterno recomeçar [risos]. A não ser pelas [plantas] perenes, né?” e que “durante a pandemia os alunos não podiam ir para a escola e também não vinham para o SAF, mas eles praticaram a Agroecologia nos quintais de casa” (acervo pessoal). E por falar em quintal de casa, fui agraciada por um saco cheio de acerolas agroecológicas provindas do quintal da casa de uma estudante na segunda visita que fiz à escola. Quando indaguei à estudante se as acerolas eram agroecológicas mesmo, ela me respondeu “são sim! Sem veneno, lá do quintal e tudo plantado pela gente!” (acervo pessoal).



Foto 31: Agrofloresta da Escola Paulo Freire (acervo pessoal).



Foto 32: Viveiro de mudas, agrofloresta da Escola Paulo Freire (acervo pessoal).



Foto 33: Plantio de batatas feito pelo 5º ano do ensino fundamental, agrofloresta da Escola Paulo Freire (acervo pessoal).

As estradas dentro do assentamento estavam bem enlameadas por conta das chuvas, fato que prejudica a chegada das estudantes nas escolas (vide foto 29). Inclusive, no dia que fiz minha segunda visita à escola, muitas crianças tinham faltado a aula por conta do ônibus que “não passou”, como afirmou uma entrevistada. Assim sendo, a aula de Agroecologia que acompanhei era para ser do 8º ano do ensino fundamental, mas acabou sendo aglutinada com o 9º ano por conta da quantidade de alunas. A escola Paulo Freire, com aproximadamente 120 alunas, atende as crianças do assentamento Lulão e de mais doze comunidades rurais, sendo apenas três vinculadas ao MST. Uma das entrevistadas relatou que “a evasão escolar e o fluxo de trânsito de estudantes é muito intenso, tem muitos pais que são boias-frias e levam a família toda junto, sabe? As estradas também são muito ruins para chegar até a escola, tem tudo isso” (acervo pessoal).

A questão das estradas é um ponto interessante para se discorrer rapidamente. Algumas entrevistadas (militantes do MST e também não militantes) me afirmaram que em fevereiro de 2023 o MST ocupou a prefeitura de Cabrália por uma semana, exigindo uma série de questões e entre as mais importantes para aquela pauta era a melhoria das estradas, já que “já era bem ruim e com essas chuvas a coisa ficou feia!”, como relatado por uma das entrevistadas (acervo pessoal). O ato não foi suficiente para conseguir diálogo com o prefeito. “E ainda por cima, como forma de retaliação, o diálogo entre a Semed e a prefeitura foi dificultado”, afirmou uma das entrevistadas (acervo pessoal).

Essa minha segunda visita à escola se deu numa sexta-feira. Todas as sextas as estudantes se reúnem na área comum da escola para cantar o hino nacional no início da manhã. Ao término do hino algumas crianças bateram palmas, mas logo pararam ao ver a sinalização de uma das coordenadoras em negativa, que, com um semblante leve, abanava as duas mãos para baixo como se estivesse dizendo para “abaixar o som”. Quando as palmas cessaram, ela disse: “na sexta nós não batemos palmas, lembram? Porque sexta é dia do hino nacional e não se bate palma quando se canta o hino nacional. Mas na segunda sim! Porque segunda é dia de cantar o hino do Movimento e aí pode bater palma! Agora vão, que está na hora da aula!” (acervo pessoal) e começou a chamar

turma por turma para se encaminharem para as salas de aula. Nesse momento, lastimei que minha ida à escola não tinha se dado em uma segunda...

Bem, mas a vida é como é. E, voltando ao centro de Cabrália, se pegarmos a estrada para Ponto Central, aquela que sai do bairro da Sapolândia e que também é chamada de Estrada Velha, passando pelo bairro Tânia, chegaremos, pouco depois, virando à esquerda em uma estrada de terra, ao Assentamento Projeto São Miguel. A estrada de terra percorre a curva de nível de uma colina, por um tempo. Depois, dá uma rebaixada e podemos avistar, ao lado direito, uma bonita represa. Seguimos mais um pouco em frente, passamos por duas porteiras e seguimos mais um pouco. Aí, chegamos em um pequeno povoado, a Agrovila.

Chegando na Agrovila, que tem apenas três ruas paralelas e três perpendiculares às paralelas (formando um “quadrado”), se virarmos à direita chegaremos à escola União dos Posseiros, que não tem muros, se fazendo bastante integrada com a comunidade. Enquanto eu conversava com um estudante, em determinado momento ele disse: “eu moro bem ali, olha!” (acervo pessoal) e apontou para a direção de uma casa que mal se via por conta da cerca de pedaços de galho fincados no chão e do margaridão que se prestava de cerca viva. A casa era tão próxima da escola que tudo parecia uma coisa só e isso me deu uma sensação de acolhimento, de conforto. Um pouco adiante da escola, tem uma igreja católica que é visível do pátio. A escola, que abriga 83 estudantes, tem apenas duas salas de aula e um espaço de convivência comum que fica entre as duas salas, onde também está a cantina. Do lado de fora, há uma horta cercada, onde havia, principalmente, couve, rúcula e coentro, mas também erva doce e tomate.



Foto 34: Escola União dos Posseiros (acervo pessoal).



Foto 35: Horta da escola União dos Posseiros (acervo pessoal).



Foto 36: Horta da escola União dos Posseiros (acervo pessoal).

No dia em que fui acompanhar uma aula de Agroecologia, na turma do 6º ano, havia apenas seis estudantes presentes, em uma turma de catorze. Quando perguntei sobre as faltas, uma das entrevistadas comentou “engraçado que hoje só veio menino né? Não veio nenhuma menininha... Ah, as vezes eles faltam sim. E as vezes da mais impacto porque tem família que tem, tipo, sete crianças, aí quando falta, falta um monte né?” (acervo pessoal). Outra entrevistada comentou que “os meninos<sup>26</sup> faltam muito” (acervo pessoal). Senti que, nessa escola, as estudantes eram tranquilas, talvez mais inocentes quando comparadas com estudantes de escolas que, ainda que rurais, têm um contexto mais “urbanizado”. Uma das entrevistadas confirmou meu sentimento quando disse que “tem as chatices de adolescência, mas no geral eles são tranquilos, sim” (acervo pessoal). Ainda sobre o perfil das estudantes, a mesma entrevistada comentou que tem crianças que são da comunidade do Projeto São Miguel, mas também tem as que são de outras comunidades, algumas são acampadas. Sobre isso, ela comentou que

“acampamento é uma tristeza, né? Eu fico muito triste quando vejo aquelas pessoas vivendo numa situação dessas, debaixo de lona, nessa esperança de que vão ter terra. Mas acho que eles são meio iludidos pelo discurso de que vão ter terra, sabe? Eu fico pensando na vida anterior deles, será que não era melhor? Porque eles podem ser despejados a qualquer momento! As crianças que estudam aqui e são de acampamento, menina... Você precisa de ver o semblante deles quando tem ordem de despejo. É um semblante triste, sabe? Dá uma dó...” (acervo pessoal).

<sup>26</sup> Aqui, a entrevistada não fazia referência à gênero. Nessa frase, “meninos” poderia ser substituído por “crianças” ou “estudantes”, sem mudar o sentido da fala.

Achei curioso o fato de a entrevistada ter vivido a época de acampamento do Projeto São Miguel, quando a escola “no início era de tábua” (acervo pessoal), ter vivido todo o processo de assentamento dos lotes, mas não identificar outros acampamentos como um ato de luta que preza pelo direito à terra. Quando a questioneei sobre isso, ela disse:

“mas aqui não demorou muito pra virar assentamento, não. A fazenda era de uma gringa que não tinha documentação, aí foi mais rápido, sabe? Vieram 87 famílias para cá no início. É diferente dos acampamentos nas terras da Veracel, né? Que é o que a gente vê por aqui perto” (acervo pessoal).

Talvez seja válido comentar para as leitoras, que senti uma certa dificuldade de estabelecer uma “prosa” contínua com a entrevistada a qual faço referência agora, de forma que soube pouco sobre a história particular dela e do assentamento. “Pouco”, no entanto, é relativo. Foi pouco para mim, que gostaria de saber mais, mas talvez tenha sido muito para ela, que estava conversando com uma pesquisadora que não teve a oportunidade de construir laços mais estreitos. De qualquer forma, acredito que nome da escola já diz: União dos Posseiros, nasceu da união de um movimento social que prezou pela reforma agrária. Um dos entrevistados confirmou minha hipótese quando disse que, referenciando-se às escolas do campo do município, “nós temos diferentes realidades de escolas do campo no nosso município, tem algumas que são fruto da organização de movimentos sociais, como a escola Paulo Freire, que é do MST e a escola União dos Posseiros, no Projeto São Miguel” (acervo pessoal).

A comunidade do Projeto São Miguel é de agricultores familiares, em que sua maioria são feirantes na feira de domingo do centro de Cabrália, que fica ao lado do único Banco do Brasil da cidade, antes de subir a Ladeira do Sabão. Um dos estudantes me disse que “tem horta também pra gente né, pra gente comer, que fica no quintal de casa. Essa não tem veneno. Mas tem a horta lá de cima que é pra feira e aí, tem veneno” (acervo pessoal). Questionei se ele ajudava os pais e o que eles plantavam: “ajudo, sim. Ah, planta de tudo um pouco. Agora tá com bastante banana e tem uns pés de cacau também”. E joga veneno em tudo?, perguntei. “Joga, viu, joga em tudo” (acervo pessoal).

Se não tivéssemos virado à direita na estrada de terra, um pouco depois do bairro Tânia, mas se continuarmos 47km a dentro, nessa estrada que é



asfaltada, com alguns trechos de terra, chegamos ao distrito de Ponto Central. Próximo a Ponto Central tem o distrito de Barrolândia, que já pertence ao município de Belmonte. O caminho para chegar até Ponto Central passa pela entrada não só do assentamento Projeto São Miguel, mas também de Camurugi e o Vale da Purificação. A estrada por vezes tem mata atlântica preservada, mas, quanto mais perto de Ponto Central vamos chegando, a mata atlântica vai se transformando em eucalipto (a título de curiosidade, abaixo encontram-se mapas da expansão das plantações de eucalipto e da perda da mata nativa no município). As terras são todas da Veracel. As agricultoras vivem em Ponto Central, que seria uma espécie de grande agrovila, um vilarejo, já que a Veracel estabelece uma relação de comodato rural<sup>27</sup> com as agricultoras, onde há a obrigatoriedade do plantio de eucalipto em monocultivo de acordo com as exigências da própria Veracel. Um entrevistado me relatou que uma pequena quantidade de terra é cedida para o plantio de subsistência familiar. Para isso, a Veracel disponibiliza adubo orgânico e um recuo de três metros do plantio de eucalipto. “Nessa parte da roça para o consumo da família pode plantar tudo, menos as espécies de raiz né, como coqueiros e as frutíferas de grande porte” (acervo pessoal). Sobre o plantio do eucalipto, o mesmo entrevistado comentou que

“aqui na região também tem o reflorestamento a partir do eucalipto. E o plantio do eucalipto da Veracel é de monocultivo. Essa é a única coisa que não concordo com a Veracel, eu acho. Eu acho que poderia plantar outra coisa enquanto o eucalipto estivesse pequeno, mas não pode, não. A transgenia também é ruim por conta das abelhas, né. Elas perdem todo seu alimento por causa do ciclo de quatro anos do eucalipto.” (acervo pessoal).

Nessa fala, há o exemplo na prática da “árvore milagrosa” e da qual Vandana Shiva (2003) nos alerta, e do “deserto verde”, do qual nos fala João Dagoberto (2021). É interessante ressaltar, também, que há tempos atrás a Veracel comprou as terras das mesmas pessoas que hoje trabalham para ela, nessa relação de comodato. Para o entrevistado, após as terras serem vendidas e a Veracel ter se instalado no território, houve “a melhoria de vida, né! A Veracel melhorou muito a vida das pessoas daqui e é por isso que elas voltaram pra cá. Todo mundo saiu daqui antes porque era horrível, as condições de vida eram

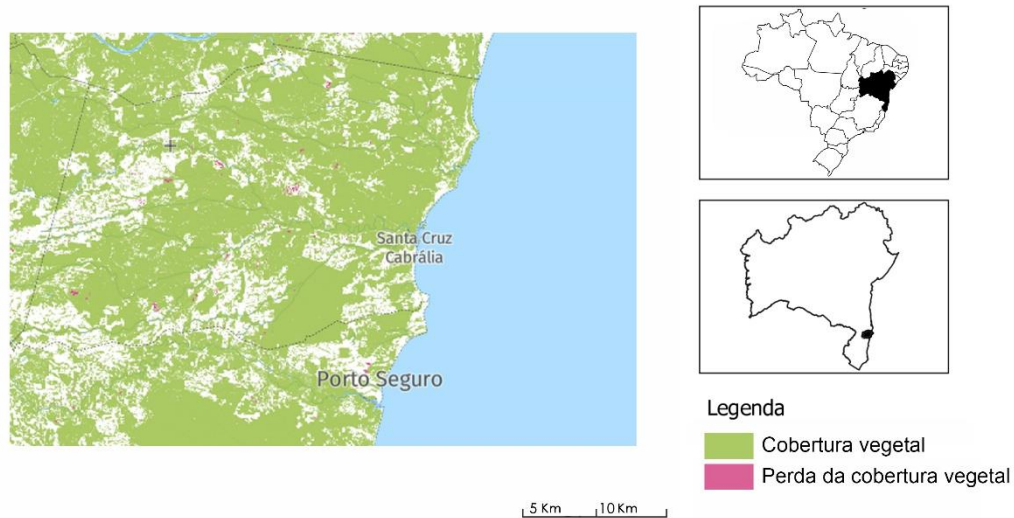
---

<sup>27</sup> Comodato rural é uma relação de acordo ou contratual, onde uma pessoa cede para a outra o uso de seu imóvel rural.

péssimas. Mas com a Veracel, as coisas mudaram” (acervo pessoal). No meu ponto de vista, a relação de subserviência estabelecida pela Veracel em Ponto Central é muito transparente. Primeiro, ela expropria as moradoras comprando as terras por um preço muito barato e, depois, chama-as de volta para a terra, para trabalharem conforme os moldes da empresa, em terras que um dia foram, mas hoje já não são mais delas. Não por acaso é obrigatória a residência das trabalhadoras em Ponto Central, e não nas terras onde trabalham. Ora, se morassem nas terras que trabalham, não tardariam para reivindicar a posse pela terra.

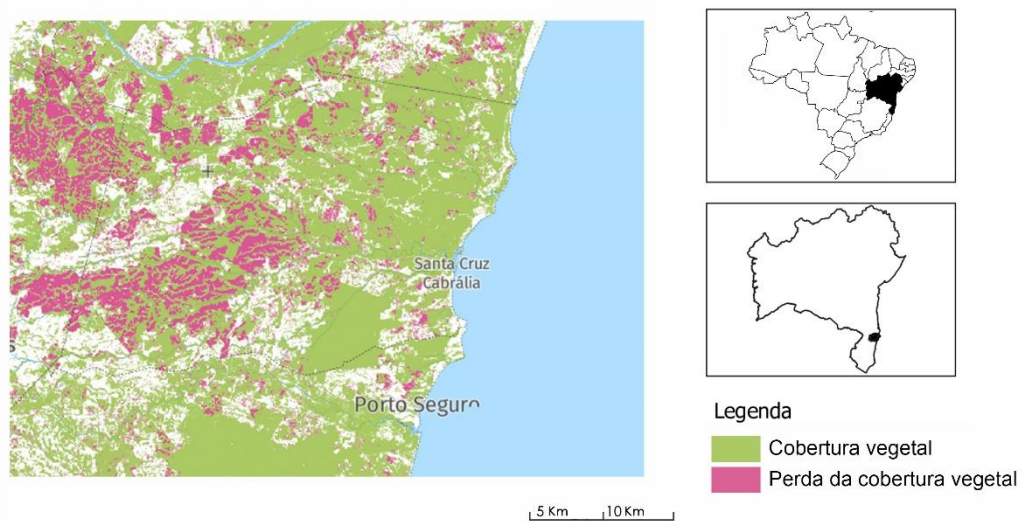
Todavia, recordo-me do “anti-narciso” proposto por Eduardo Viveiros de Castro (2010), antropólogo brasileiro. O autor nos acautela de diferenciar menos o “nós” do “outros”, para que possamos levar nosso interlocutor a sério ao invés de simplesmente taxa-lo de algo que nos impele por estarmos friccionados à nossa cosmovisão. Portanto, ao invés de negar toda uma experiência vivida pelo entrevistado que é verídica e tem seu valor e interpretá-lo como “alienado” por não fazer o mesmo julgamento que eu sobre a relação que a Veracel exerce com as trabalhadoras, atento-me a perceber que é verdade, também, que “a Veracel foi e é muito boa para o social” (acervo pessoal), como afirmado pelo entrevistado. Essa verdade é triste por pensar que a Veracel se consolida como a “melhor coisa” que poderia acontecer para a localidade porque o Estado é tremendamente omisso. Então, sim, “a Veracel foi e é uma impulsionadora do desenvolvimento pra região, que trouxe tecnologia para nós. A usina Santa Cruz também ajudou bastante no desenvolvimento, elas geram mais empregos” (acervo pessoal). A usina Santa Cruz é uma usina de álcool que também está muito presente na região. Os plantios de cana de açúcar não são aparentes na paisagem para quem vai para Ponto Central partindo de Cabralia porque, segundo o entrevistado, “a usina fica mais pra dentro” (acervo pessoal).

### CARTA IMAGEM DA PERDA DE COBERTURA VEGETAL DE SANTA CRUZ CABRÁLIA - 2001



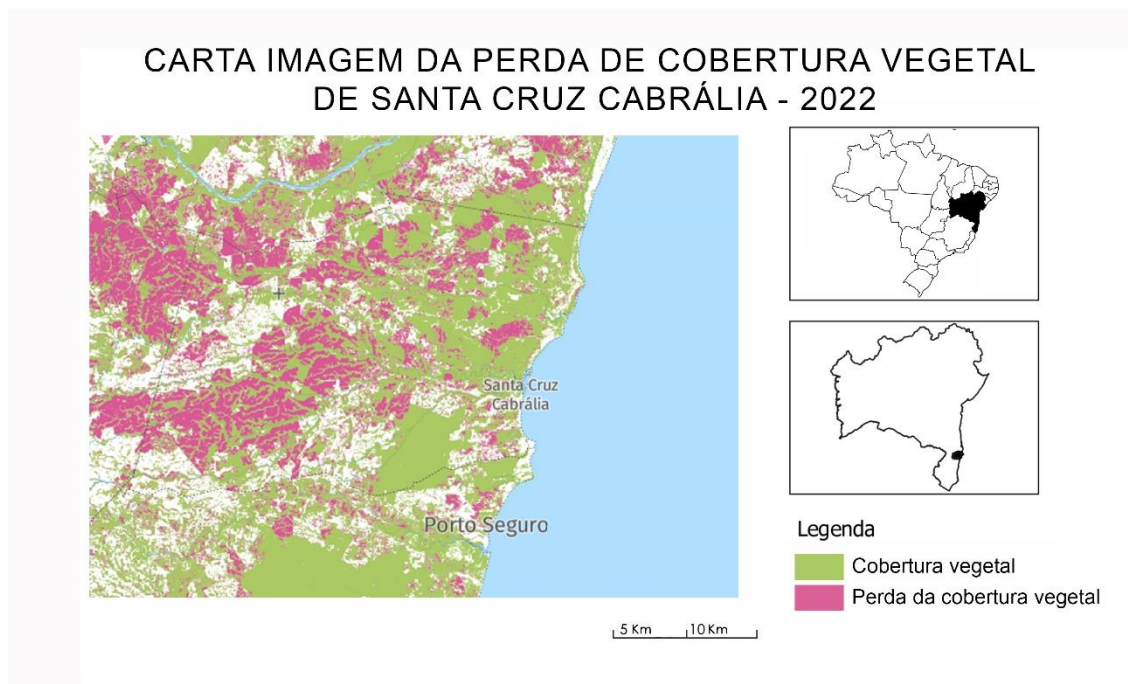
Mapa 1: Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2001.  
*Fonte: adaptado de Global Forest Watch, 2022.*

### CARTA IMAGEM DA PERDA DE COBERTURA VEGETAL DE SANTA CRUZ CABRÁLIA - 2012



Mapa 2: Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2012.  
*Fonte: adaptado de Global Forest Watch, 2022.*

### CARTA IMAGEM DA PERDA DE COBERTURA VEGETAL DE SANTA CRUZ CABRÁLIA - 2022



Mapa 3: Perda da Cobertura Vegetal de Santa Cruz Cabrália – 2022.  
 Fonte: adaptado de Global Forest Watch, 2022.

Ponto Central tem duas escolas, uma de ensino infantil e a outra, a qual visitei, que abarca do ensino fundamental I até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 312 estudantes: a Escola Municipal Maria Figueiredo Marinho. Essa é uma escola “comprida”: estreita e longa, com um gramado na frente. Me chamou a atenção de como toda a escola e as salas de aula estavam decoradas, com desenhos das crianças, números e letras coloridos, com decorações referentes ao dia das mães (fiz a visita no mês de maio). A Veracel é influente em todo o território inclusive na escola. Um entrevistado afirmou que “a Veracel tem um projeto aqui, que é o Projeto Agrovida e ela dá tudo que precisa, né. Ela dá palestras, também, aqui na escola, para os pais dos alunos, como por exemplo, de como manusear o agrotóxico corretamente” (acervo pessoal). As mães e pais das estudantes são, praticamente em sua totalidade, trabalhadoras e trabalhadores da Veracel e da usina Santa Cruz. A influência da Veracel se destaca na região, no entanto. E, nesse sentido, na *disputa* por poder territorial, da qual já discorremos sobre, a Veracel luta para conquistar as mentes e corações de Ponto Central. Talvez não tenha sido coincidência que foi nesse local onde aconteceu a não adesão da Agroecologia como, ainda que tenha sido,

de certa forma, “imposta” pela Semed (sobre isso abordaremos no próximo tópico).



Foto 37: Entrada da Escola Maria Figueiredo Marinho, após o portão. E menino jogando bola (acervo pessoal).

Ele afirmou que a não adesão da Agroecologia se deu porque “essa disciplina ainda não está fechada, aí decidimos continuar com redação. Acho que vai ser melhor aguardar a formação de professores para depois aderir a disciplina”. Em conversa comigo, me pareceu que esse entrevistado estava aberto à inserção curricular da Agroecologia na escola, mesmo que ainda isso não tenha acontecido. Todavia, em reunião coletiva com a Semed e representantes das outras escolas rurais do município, uma das participantes da escola Maria Figueiredo Marinho falou em nome dela mesma e do entrevistado anterior, dizendo que “eu e ele conversamos e percebemos que a Agroecologia não encaixa como disciplina diversificada para a realidade de Ponto Central, porque a escola é muito centralizada no distrito, entende? Fica mais longe do campo” (acervo pessoal).

Além da escola de Ponto Central, apenas mais uma escola do campo não aderiu a Agroecologia, mas de realidade bastante divergente: a Escola Pataxó de Mata Medonha. Sobre ela falaremos logo em seguida, pois até chegar nela, temos que percorrer, antes, as comunidades ribeirinhas.

Voltando ao centro de Cabrália, ali no centro histórico da cidade baixa há a porto para pegar a balsa. Durante o dia há balsas de meia em meia hora e a travessia dura em torno de dez a quinze minutos. É encantador atravessar o rio João de Tiba. A exuberância do mangue, que forma ilhas no decorrer da foz do

rio, é realmente muito bonita de se apreciar. Chegando na margem norte do rio, encontramos três povoados ribeirinhos, o mais perto da balsa é Santo André, seguido por Santo Antônio e, depois, Guaiú. Após o Guaiú, tem a comunidade de Mogiquiçaba, que já pertence ao município de Belmonte. Santo André, ainda que tenha os nativos que lá residem, é uma comunidade tida como “alternativa”, abrigando muitas pessoas de outros estados brasileiros que fugiram da vida urbana e foram residir lá. Essas moradoras tem um perfil um tanto quanto “contracultural”, que buscam estilos alternativos de vida, como artistas. Santo André também é um local que atrai viajantes. Nos meses que estive em Cabrália, passaram por Santo André viajantes de bicicleta e de kombi. Apesar de abrigar viajantes que costumam viajar “*low-cost*”, é importante dizer que Santo André é uma comunidade que passa pelo processo de, digamos, gentrificação, porque é bastante elitizado. Possui alguns resorts e há um, que me pareceu bem grande, que está, atualmente, em construção. A vila de Santo André começou a ficar mais visada no Brasil após a Copa do Mundo de 2014, quando a seleção alemã ficou ali hospedada. Santo André é, de fato, inspirador. As águas calmas do mangue do rio João de Tiba vão encontrar com o mar nesse vilarejo, formando uma paisagem incrivelmente bonita.

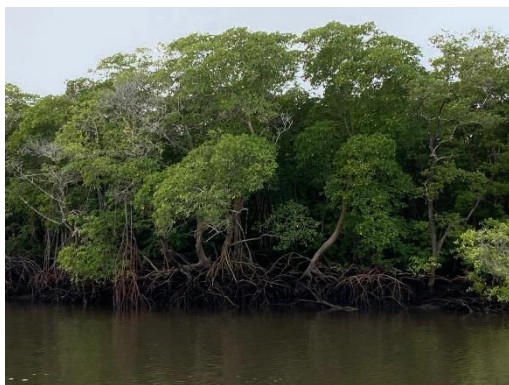


Foto 38: Mangue do Rio João de Tiba, na travessia da balsa (acervo pessoal).



Foto 39: Foz do Rio João de Tiba, Santo André (acervo pessoal).

Santo Antônio é a próxima comunidade ribeirinha que também dispõe de uma praia bonita, onde desemboca o rio Santo Antônio. Esse povoado, no entanto, é mais pobre, mais simples e, também, de maior contingente populacional. Como Santo André é um local mais turístico e mais abastado, é possível que a praia de Santo Antônio seja ainda mais deserta, obtendo apenas uma barraca de infraestrutura. Guaiú, a próxima comunidade ribeirinha já é um

pouco mais elitizada do que Santo Antônio, mas, talvez, menos, do que Santo André. Acredito que a grande diferença entre Santo André e Guaiú seja que, enquanto a primeiro abriga uma comunidade mais alternativa, a segundo têm pessoas mais tradicionais e religiosas. O Guaiú é uma comunidade fechada, que tem pouca abertura para o novo e para o que vem de fora. As casas no Guaiú têm uma infraestrutura mais bonita do que em Santo Antônio e o povoado parece ser mais agradável. A praia do Guaiú conta com a infraestrutura de três barracas que tem custos bastante elevados. A praia é de uma beleza natural também estonteante. Águas calmas e um rio que chega ao mar formando uma barra elevada e abrigando um exuberante manguezal!

Santo André conta com uma escola da rede pública do ensino infantil, a qual não visitei já que, a princípio, a Agroecologia está sendo aderida apenas para os anos finais do ensino fundamental, e também outras escolas de ensino infantil com metodologias diferenciadas, como a escolinha Waldorf. Santo Antônio possui a Escola Municipal Aracy Alves Pinto e Guaiú abriga a Escola Municipal Filogônio Santos Alcântara. Sobre as diferenças dessas três comunidades ribeirinhas, uma das entrevistadas, da escola Aracy, narrou que

“eu sei exatamente quem são meus alunos e, pelo perfil de cada um, fica muito evidente onde eles moram. Os meninos de Santo André são pobres, porque quem vem estudar aqui que são de lá, não são os ricos, mas sim os filhos dos nativos, os filhos das pessoas que trabalham para os ricos, né. Então, os meninos de Santo André são meninos pobres que reproduzem a elitização, muitas vezes são até arrogantes e acabam não se encaixando com os demais, nem aqui na escola, nem aonde vivem. Porque agem como ricos, mas não são, entende? Então, não se encaixam nem entre os ricos e nem entre os pobres... Guaiú já é um povo mais tradicional, acho que em certo ponto até mais mente fechada mesmo. E Santo Antônio, que fica no meio dos dois, é onde tem as pessoas mais pobres. Santo Antônio é mais vulnerável. Eu sou apaixonada por aqui [Santo Antônio]. Não tenho pretensão nenhuma de sair daqui, sabe? Mas seria bom que a comunidade evoluísse. Em Santo André e no Guaiú já tem resort, acho que um dia a gente chega lá porque Santo Antônio é muito bonito também e tem muito a oferecer. Porque se não, as pessoas de Santo Antônio acabam ficando reféns de Santo André, porque vão trabalhar na rede hoteleira de lá” (acervo pessoal).

Sobre o mesmo tema, um entrevistado comentou que

“as comunidades ribeirinhas de Cabrália têm suas especificidades muito bem demarcadas. Santo André é marcada por um etnoturismo bem forte, mas que se transforma cada vez mais em turismo predatório. Guaiú é uma comunidade seletiva e bem tradicional. Se você vir uma placa em um terreno escrito ‘vende-se’, você vai perceber que não tem telefone. E, se por acaso, você for atrás de saber quem é o dono da placa, você vai chegar lá no dia seguinte e

a placa não vai estar mais lá. Porque eles são assim, são extremamente seletivos em quem entra no lugar. E Santo Antônio é o povoado mais pobre dos três” (acervo pessoal).



Foto 40: Infraestrutura na praia do Guaiú  
(acervo pessoal).



Foto 41: Praia de Santo Antônio  
(acervo pessoal).

É importante pontuar, também, que as escolas dessas três comunidades são tidas como “do campo”, mas têm uma singularidade em comum por serem “núcleo beira-mar”, justamente por serem comunidades ribeirinhas. A escola Aracy é bem maior do que a escola Filogônio. A escola Aracy fica virando à direita, na penúltima rua da comunidade, para quem vai sentido Sul-Norte (inclusive, foi essa a direção que me deram quando cheguei à Santo Antônio e estava à procura da escola, pela primeira vez). A escola é murada e tem algumas palmeiras imperiais na sua lateral direita de quem entra pelo portão, fruto de um projeto antigo. Na lateral esquerda há um parquinho, com brinquedos como balanço e escorregador, mas que estão desativados, devido à falta de manutenção e capina da grama. A área comum da escola tem um palco, onde assistimos a apresentação de algumas turmas que ensaiavam para o dia das mães. As turmas quiseram se apresentar e foi muito prazeroso assisti-las. Fazendo jus à sua população, a escola de Santo Antônio também é a que abriga a maior quantidade de alunas, sendo municipal durante o dia, que abarca educação infantil e ensino fundamental I e II; e estadual à noite, funcionando o ensino médio. A escola também contava com o EJA, mas nesse ano (2023), apenas cinco pessoas se inscreveram, sendo que uma dessas pessoas era “por



determinação judicial e nunca comparecia, então, infelizmente, nós fechamos o EJA esse ano”, comentou uma entrevistada (acervo pessoal).

Em conversa com uma das pessoas que faz trabalhos de educação ambiental nas comunidades ribeirinhas de Cabrália, houve o comentário de que a “escola de Santo Antônio é difícil”. Acredito que a realidade mais áspera, de maior pobreza e de certo contato com o tráfico de drogas reflita na postura das estudantes. Uma das entrevistadas da escola Aracy comentou que “tem alguns probleminhas de vez em quando com os alunos, sim. Mas nunca aconteceu nada grave, graças a Deus. Mas teve uma vez que pegamos um aluno com um canivete aqui. Um canivete! E ele queria brigar com um outro!” (acervo pessoal). Entretanto, na fala das entrevistadas dessa escola, me ficou muito mais marcado os problemas em relação ao corpo docente do que com as alunas. Uma das falas sobre isso, foi que “uma das professoras que pegou Agroecologia, pegou porque precisava cumprir carga horária. E ela não gosta da disciplina, ela disse que não quer fazer a formação” (acervo pessoal), outra fala foi de que “tive muita dificuldade com o corpo docente porque lhes faltam vontade, sabe? Eu falo isso com muita tristeza” (acervo pessoal), e, mais uma fala foi a de que

“teve uma época aqui na escola que teve um professor que humilhava os alunos, foi muito difícil, mas ele saiu. Agora tem uns resquícios desse professor em outras pessoas e tá sendo muito difícil de lidar. Tem gente que está vindo pra aula só porque tem que trabalhar, mas que não gosta do que faz, não gosta dos alunos...” (acervo pessoal).

As entrevistadas dessa escola me pareceram abertas à inserção curricular da Agroecologia, mas ainda com muitos receios e dúvidas. Uma delas relatou que “ainda estamos muito no escuro” (acervo pessoal) em relação a isso. A maioria das mães e pais das estudantes de Santo Antônio são pescadoras, caranguejeiras, marisqueiras ou trabalham na rede hoteleira e, ao comentar isso, uma das entrevistadas disse que “ainda não sei como a Agroecologia pode se encaixar no contexto de Santo Antônio, nesse contexto de beira-mar, mas eu tenho esperança” (acervo pessoal). Essa mesma entrevistada disse que ela espera que a Agroecologia possa contribuir com uma conscientização em relação ao meio ambiente, principalmente no que tange os caranguejos, já que “tem muitos alunos que faltam aula na andada de caranguejo. Não existe consciência nenhuma e isso é passado de geração pra geração, eles

simplesmente ignoram as leis ambientais. É bem triste isso” (acervo pessoal). Acredito que, nesse aspecto, Santo Antônio se assemelha ao Guaiú, pois a comunidade pesqueira e caranguejeira do Guaiú também é bastante forte e organizada. Eles têm uma associação de pescadoras artesanais do Guaiú, chamada Grupo de Ação para Desenvolvimento da Pesca Artesanal Sustentável (GADAP), cujas principais personalidades de liderança estavam no I Fórum de Comunidade Atingidas pela Enchente.

Uma das entrevistadas do Guaiú assinalou que há duas problemáticas principais na região:

“as construtoras chegam aqui e não respeitam nada e a pesca predatória está cada vez pior, vem entrando no distrito e querendo tirar toda a pesca artesanal. Querem proibir a pesca artesanal aqui! Meu marido, por exemplo, está na luta, porque ele é pescador artesanal, por isso é importante a associação. Mas tá complicado viu...” (acervo pessoal).

Outro entrevistado considerou que a comunidade do Guaiú “vive da pesca, da piaçava e a maioria das pessoas tem algo plantado no quintal, menos eu [risos], eu não tenho mão boa pra isso não... tenho preguiça, sabe?” (acervo pessoal). Sobre as ocupações das pessoas residentes do Guaiú, o entrevistado disse que faz sentido ter Agroecologia nas escolas, ainda que “o Guaiú quer ser urbano, mas é rural e acredito que a Agroecologia pode contribuir sim” (acervo pessoal). A escola Filogônio é bem menor do que a escola Aracy, tanto em quantidade de estudantes, quanto em relação ao seu espaço físico. O portão de entrada da escola dá para uma quadra de esportes, virando à esquerda tem-se acesso a um pátio quadrado circuncidado pelas salas de aula. Participei da aula de Agroecologia do sétimo ano, que é tida como a “pior turma”, “a turma mais complicada” (acervo pessoal, falas de entrevistadas diferentes), devido ao comportamento de algumas estudantes. Além disso, havia menino com deficiência na fala, que não deveria ser um problema, mas notei a dificuldade de inclusão social nas escolas a partir desse exemplo. Essa não é uma particularidade da escola do Guaiú...

Comecei e vou finalizar essa parte de caracterização do universo empírico com o povo Pataxó. Adentrando à esquerda na última ou na penúltima rua (as duas desembocam em uma mesma estrada) do “centro” do povoado de Santo

Antônio, saímos da BA-001 e entramos em uma estradinha de terra que passa apenas um carro por vez. Sete quilômetros à dentro, cruzando por um “braço do rio Santo Antônio”, vamos avistando uma casa aqui e outra ali. Pelas pinturas de grafismo na parede, já é possível identificar que estamos dentro do território da terra demarcada de Mata Medonha, que é Pataxó. Seguindo um pouco mais adiante, avistamos a escola, sem muros, o que faz ela se integrar completamente à comunidade, e com pilares pintados com grafismo indígenas. Ao lado da escola, um espaço de gramado/areia que funciona como campo de futebol e uma árvore que serviu para fazer sombra ao carro. Diferente da escola de Coroa Vermelha, que é tida como urbana, a Escola Municipal de Mata Medonha é uma escola do campo e estava prevista para inserir a Agroecologia no currículo, o que não aconteceu. Isso causou certo estranhamento em algumas pessoas da Semed, já que “o pessoal de Mata Medonha foi tão participativo na construção do currículo, não entendo porque não adotaram a Agroecologia” (acervo pessoal). Uma das entrevistadas, Pataxó, respondeu a essa dúvida de maneira bem assertiva “ainda não discutimos sobre a inclusão da Agroecologia no currículo com toda a comunidade Pataxó e isso tem que ser feito”. A escola é pequena e abriga 126 estudantes no total, contando com o ensino médio, que é um anexo da escola de Coroa Vermelha e funciona durante a noite.



Foto 42: Escola de Mata Medonha (acervo pessoal).



Foto 43: Rio que corta a comunidade de Mata Medonha (acervo pessoal).

Fui acompanhada de um colega de trabalho, que faz parte do projeto de educação ambiental do NUPEEA, que acontece em Cabrália. Convidei-o para ir comigo porque me alertaram que a estrada para Mata Medonha era “muito ruim, você vai ver” (acervo pessoal). No final, não achei tão ruim assim. Mas me atentei para ir em um dia sem previsão de chuva (o que é mais difícil nos meses de maio

e junho, quando chove muito no sul da Bahia) e, também, que não tivesse chovido muito nos dias anteriores, porque “quando chove muito, o rio enche e Mata Medonha fica ilhada” (acervo pessoal). No dia que visitamos a escola não teve aula porque foi o dia em que os mantimentos (cestas básicas) e utensílios (como colchões) oferecidos pela prefeitura por conta da enchente tinham chegado à comunidade, um mês e meio após a enchente... Apesar de eu não ter visto a escola funcionando com aulas, foi interessante chegar em um momento em que toda a comunidade estava reunida na escola e no posto de saúde (que partilham o mesmo espaço) para a coleta desses materiais que foram tão esperados e tardaram tanto para chegar. Assim, pude ver pessoas da área demarcada de Mata Medonha, mas também das áreas de retomada, que estão “do lado de lá do rio” (acervo pessoal). A aldeia é cortada por dois “braços de rio”, um em que ainda se pode banhar e outro que não se banham mais porque “a pele fica coçando devido ao veneno que é jogado lá” (acervo pessoal). Um dos entrevistados afirmou que

“tem três áreas de retomada. Uma começou há 18 anos atrás, outra há 7 anos e outra que já foi feito estudo, mas está tudo parado. Dessa área aí, a primeira ocupação foi em 2000 e já foram feitos três estudos. O primeiro em 2007, que não entregou relatório. Aí a gente entrou com pedido de reintegração de posse. Mas em 2014 teve um despejo e depois de 17 dias nós voltamos pra lá. Essa fazenda aí foi bem conflituosa, tudo era na base da bala antigamente, e até hoje o fazendeiro continua futucando pra ver se a gente sai de lá” (acervo pessoal).

Sobre a área da terra Pataxó de Mata Medonha, contando com as áreas demarcadas e as áreas de retomada, o mesmo entrevistado narrou que

“nossa área é toda cercada por fazenda. É tudo fazenda em volta. Tem gado, tem a plantação de cana do outro lado do rio que joga veneno no nosso rio e joga veneno de avião também. As nossas plantações aqui são tudo sem veneno né, mas vem esse avião aí e joga veneno na nossa plantação também, joga veneno na gente... e tem o outro lado que também tem plantação de eucalipto” (acervo pessoal).

Ele também afirmou que “nossa trajetória é passada de um para o outro. Se a gente não conseguir a demarcação da nossa terra, nossos filhos e netos têm que continuar a luta!” (acervo pessoal).

A aldeia tem pequenas casas de alvenaria, a maioria com plantações próximas à casa, como temperos, mandioca e algumas frutíferas de médio porte.

As casas ficam relativamente próximas umas das outras, mas com uma distância confortável entre elas e com arborização, apesar de “a aldeia já foi bem mais preservada. Nosso objetivo hoje é preservar, mas já perdemos muita natureza”, afirmou um entrevistado (acervo pessoal). O ambiente da aldeia, contudo, me pareceu agradável, no que diz respeito à natureza circundante. Descendo a ladeira à direita após o campo que fica próximo à escola, chegamos no braço do rio que se poder banhar (vide foto 45). É de águas escuras e é estreito, com uma profundidade que em certo nível só encostei a pontinha do pé no chão e fiquei totalmente submersa, apenas, com o braço esticado, com a ponta dos dedos da mão para fora da água. Para chegar até ele, é preciso passar por uma área de brejo descampada.

Talvez seja importante mencionar, também, que todos os líderes da aldeia são homens e que a pessoa com quem fiz contato para que eu pudesse visitar a escola (que é mulher), me apresentou para todos eles. Acredito que isso se deve ao respeito e à honra pelos líderes, por essa hierarquia que faz parte da cultura Pataxó. Um dos entrevistados afirmou que “a aldeia hoje está de parabéns porque todos os nossos professores são indígenas e são da aldeia”. Essa fala mostra, justamente, essa importância à cultura e ao que é deles, ainda que o mesmo entrevistado tenha falado mais de uma vez que seria “muito bom aprender com vocês” e, assim, afirmei também mais de uma vez que era eu quem estava aprendendo com ele, mas que poderíamos fazer um compartilhamento de aprendizados. A principal fonte de renda para os indígenas de Mata Medonha “vem da aroeira, da piaçava, da farinha, mas é pouca coisa, porque o principal é pra consumo próprio mesmo. Muita gente aqui vive da caça e da pesca” (acervo pessoal). Um dos entrevistados comentou que “eu fico preocupado com esse desenvolvimento. A nossa existência está ficando para trás. Esse desenvolvimento é um moedor de culturas”, e depois acrescentou que “a tecnologia afasta a gente enquanto comunidade. Agora todo mundo fica na tv ao invés de na fogueira e, antes, a gente passava na casa de cada um para informar alguma coisa ou convidar para alguma festa, hoje é tudo no *zap*”.

Foi com muito gosto que descrevi Cabrália aos meus olhos, e espero que a leitura possa ter trazido um campo fértil da imaginação às leitoras. No entanto, é importante destacar que as vivências são mais profundas do que se pode narrar, mais intensas e mais detalhadas. O que foi aqui narrado corresponde ao recurso da memória, às anotações nos cadernos de campo e ao mergulho no passado vivido, durante o processo da escrita. Trazem consigo, portanto, memórias que passam por uma ontologia cercada pela cosmovisão da autora, e que contribuem para compreender aos cataclismos ou imobilismos possíveis ou não possíveis, em relação ao processo de inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália. Tal processo apresenta contornos bem definidos de grupos sociais diversos, em situação não homogêneas, mas que conversam entre si.

Para que tanto conteúdo seja apreendido pela leitora de forma mais fluida e podendo ser de consulta mais rápida, trago uma tabela com os nomes das escolas visitadas, o local onde estão inseridas e suas principais características (das escolas e de suas territorialidades):

<i>Escola municipal</i>	<i>Bairro</i>	<i>Características</i>
<i>Indígena Pataxó de Coroa Vermelha (Kejentxawe)</i>	Coroa Vermelha	Urbana, comunitária e intercultural
		Currículo próprio e diferenciado, exemplo, ensino do Patxohã
		Possui extensões rurais de ensino infantil multisseriado
<i>Desembargador Helio Vicente Lanza</i>	Vila Oradia	Relativamente urbanizada, entorno rural
		Localidade comandada pelo tráfico de drogas
<i>Laranjeiras</i>	Assentamento Rio do Sul	Agricultura familiar "mais abastada" – feirantes da feira de Arraial d'Ajuda
		Produção principal de café

<i>Paulo Freire</i>	Assentamento Luís Inácio Lula da Silva	MST
		Proponente da inserção curricular da Agroecologia
		Tem SAF, leciona Agroecologia há 11 anos, do ensino infantil ao fundamental (anos iniciais e finais)
		Assentamento com foco na Agroecologia, mas com principal produção de café, de maneira convencional
<i>União dos Possesiros</i>	Assentamento Projeto São Miguel	Escola foi fruto de movimento social, mas que hoje não é mais tão organizado
		Agricultura familiar – feirantes da feira do centro de Cabrália
<i>Maria Figueiredo Marinho</i>	Ponto Central	Única escola não indígena que <u>não</u> aderiu a Agroecologia
		Comodato rural
		Presença forte da Veracel (resinagem) e Usina Santa Cruz (alcooleira)
<i>Aracy Alves Pinto</i>	Santo Antônio	Escola grande
		Comunidade ribeirinha mais pobre
		Pesca artesanal, colheita de piaçava e aroeira, caça do guaimum, atividade hoteleira
<i>Filogônio Santos Alcântara</i>	Guaiú	Comunidade ribeirinha mais religiosa e tradicional
		Pesca artesanal (Associação de Pescadores Artesanais – GADAP), colheita de piaçava e aroeira, caça do guaimum, atividade hoteleira
<i>Mata Medonha</i>	Mata Medonha	Comunidade rural indígena Pataxó

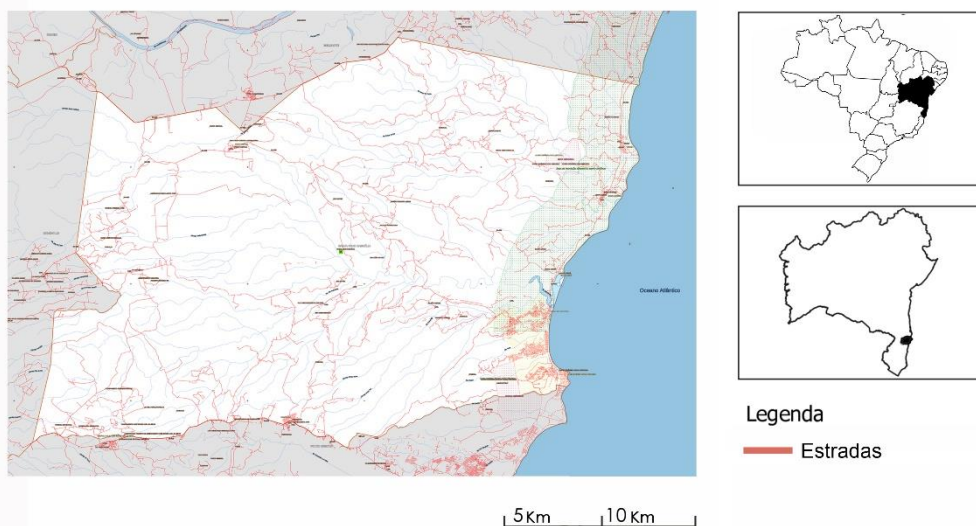
	Agricultura para subsistência
	Currículo próprio e diferenciado, exemplo, ensino do Patxohã

Tabela 1 – Principais características das escolas visitadas e de suas territorialidades.

*Fonte: produzido pela autora.*

Por fim, recorro a mais dois mapas. O primeiro, por curiosidade, mostra as estradas do município, onde é possível observar quão “roça” e quão “urbana” é a ambientação estudada. Os locais de maior concentração de estradas estão localizados ao sul do município, no litoral, próximo ao limite com o município de Porto Seguro. Ali, está a zona urbana de Cabrália. O segundo, de suma importância, mostra onde estão localizadas as escolas visitadas, que são os cenários de concretização da pesquisa realizada.

#### CARTA IMAGEM DE ESTRADAS DE SANTA CRUZ CABRÁLIA

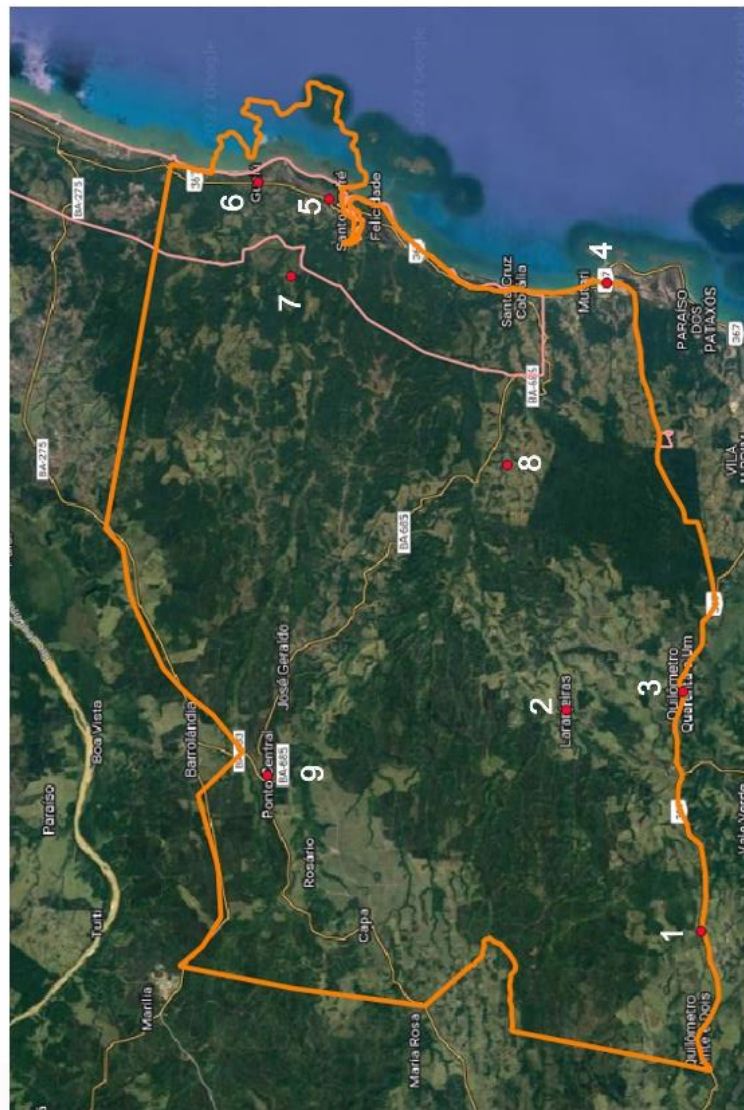


Mapa 4: Estradas de Santa Cruz Cabrália – 2022.

*Fonte: adaptado de IBGE Cidades, 2022.*



# CARTA IMAGEM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS VISITADAS EM SANTA CRUZ CABRÁLIA



Leg 1  
Escala 1:250000

- 1 - PAZ REIRE
- 2 - LAZARUS
- 3 - DESEMBARGADOR HÉLIO VICENTE LANZA
- 4 - INDÍGENA PATAXÓ DE COROA VERMELHA
- 5 - ARACY ALVES PINTO
- 6 - FILOGÔNIO SANTOS ALCÂNTARA
- 7 - MATA MEDONHA
- 8 - UNIÃO DOS POSSEIROS
- 9 - MARIA FIGUEIREDO MARINHO

Mapa 5: Escolas Municipais Visitadas em Santa Cruz Cabrália – 2023.  
Fonte: organizado pela autora, a partir de dados do IBGE.

## 5. Capítulo 3 – Resultados e Discussão

### 5.1) Lastros da colonialidade e antíteses

Percorrendo Cabrália “de cabo a rabo” e vivenciando o local a partir do real, e não a partir de uma construção moldada pelos ideais que logo nos formam em mente e que vêm carregados das imaginações geralmente emolduradas por segmentos bipartidários e grotescos que tendem a idealizar muito mais do que entender o contexto, contudo, ainda, permeada por isso; percebi certos vieses que acontecem quando estamos nos “encaminhando à caminhos” que propõem certa decolonialidade, mas que ainda margeiam águas de colonialidade. Acredito que posso dizer que Santa Cruz Cabrália é um exemplo disso. Primeiro, gostaria de abordar sobre esses resquícios de colonialidade e de exaltação à invasão<sup>28</sup> portuguesa nas terras que convencionamos a chamar de Brasil. Cabrália é tida como a localidade onde os portugueses<sup>29</sup> efetivamente desembarcaram no nosso País e tiveram os primeiros contatos com os povos originários.

Sidrach Carvalho Neto, historiador brasileiro, conta que os portugueses chegaram à costa brasileira no dia 22 de abril de 1500, onde avistaram um morro conhecido por “monte Pascoal”, próximo à foz do Rio Frades, que fica situado no distrito de Trancoso, pertencente ao município de Porto Seguro, ou próximo à foz do Rio Caí, que fica no distrito de Corumbau, pertencente ao município de Prado (2004:20). De qualquer forma, Carvalho Neto afirma que os portugueses seguiram rumo ao norte e desembarcaram na Baía de Cabrália, perto da ponta da Coroa Vermelha, onde as águas são calmas e rasas. Eles avistaram “um recife com um porto dentro, muito bom, largo e seguro” (idem, p.21), próximo à foz do Rio Mutarí. Ali, teria se dado efetivamente o início da invasão, iniciando com uma missa católica no dia 26 de abril (idem, p.22). No mesmo local da primeira missa, no dia 30 de abril levantaram uma cruz e “pediram” para que os

---

<sup>28</sup> Há quem chame a invasão portuguesa de “descobrimento”, talvez a maioria... Acho isso um sacrilégio. Um termo mais imparcial seria “chegada”. Optei por utilizar o termo invasão porque não consigo enxergar o ato dessa chegada de outra forma, que não extremamente invasiva. Além disso, a imparcialidade, nesse caso, me parece silenciar ou corroborar com toda a deturpação e violência causada pelos portugueses nos territórios indígenas (social, cultural e ambiental).

<sup>29</sup> É interessante notar que, ao contrário do que tem acontecido no restante desse trabalho, aqui uso o plural no masculino. Isso porque não faria sentido usar no feminino, ainda que assim eu tenha convencionado no trabalho por tentar desconstruir o machismo da língua, já que, de fato e efetivamente, só haviam homens embarcados nas naus que vieram de Portugal até aqui.

indígenas Tupinikim, que habitavam as costas brasileiras e que teriam sido os primeiros a ter contato com os estrangeiros, ajoelhassem e beijassem “os pés da cruz” (idem, p.24).

A cruz está lá até hoje, aliás. Não a mesma que foi fincada pelos invasores, mas uma de aço, enorme e imponente. Por que dar tanta importância ao marco do primeiro momento em que se começa as inúmeras tentativas de apagamento das culturas indígenas em detrimento da catequização e do adestramento e amansamento dos “selvagens”? Lastros da colonialidade... É interessante também perceber que há algumas estátuas em Cabrália e em Porto Seguro de Cabral apontando para a “terra à vista”. Outro lastro importantíssimo de ser questionado é o próprio nome da cidade: Santa Cruz Cabrália. Onde “Santa Cruz” faz referência justamente à cruz fincada e “Cabrália” refere-se ao capitão-mor das treze embarcações invasoras provindas de Portugal que aqui chegaram, Pedro Álvares Cabral. Por que não dar o nome à cidade da guerreira Pataxó que lutou contra as invasões portuguesas, que foi apagada da História?<sup>30</sup> Lastros da colonialidade...



Foto 44: Marco da primeira missa católica feita em solo brasileiro (acervo pessoal).

O nome do território de identidade<sup>31</sup> do qual Santa Cruz Cabrália faz parte também pode ser considerado como um desses lastros: a Costa do

<sup>30</sup> Digo que foi “apagada da História” porque perguntei às entrevistadas indígenas Pataxó se elas ou alguém da comunidade teria o conhecimento do nome de alguma guerreira ou algum guerreiro Pataxó que tenha lutado contra os portugueses durante a Invasão de 1500. As respostas foram todas negativas. Recorri, também, a uma revisão bibliográfica, onde não encontrei materiais que nominassem uma guerreira que tenha se destacado.

<sup>31</sup> Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado da Bahia e a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, os territórios de identidade são unidades para o planejamento de políticas públicas, que compartilham um sentimento identitário de pertencimento e

Descobrimento. “Descobrimento”, como já problematizado em nota de rodapé anterior, dá enfoque à perspectiva portuguesa. Só que eles “descobriram” terras que já eram muito conhecidas pelas nossas ancestrais indígenas. Isto é, se é que descobriram mesmo! O historiador português José Manuel Garcia (2000) defende a hipótese de que os portugueses vieram ao Ocidente intencionalmente e acharam o que já desconfiavam que existia. De qualquer forma, acredito que pouco deveria importar se os portugueses vieram por acaso ou se vieram buscando encontrar terras ainda inimagináveis, afinal, essa será uma dúvida que provavelmente não teremos resposta. O que acho louvável é aprendermos a valorizar o que é de nossa terra – nosso território – e não o que se transpassou por genocídios, escravidão e estupros! Então, nesse sentido, não seria mais adequado chamar o território de identidade de Costa da Invasão? Ou poderia ser chamado de “Costa da Resistência”, já que mesmo com todos os malefícios causados pelos portugueses, os povos que ali habitavam resistiram e continuam a resistir até hoje? Ou, ainda, por que dar voz e luz a um acontecimento tão fatídico para os povos originários de Pindorama, ainda que seja de relevância histórica? Poderia simplesmente ser chamado de Costa de qualquer outra coisa que não faça alusão ao momento da chegada dos portugueses (na Bahia, também há a Costa do Cacau, a Costa das Baleias, etc, por exemplo)?

Essas ressalvas foram feitas com o objetivo de elaborar um pensamento crítico decolonial, sustentado no que já foi escrito até aqui. Não pretendi fazer maus julgamentos à Cabrália e a seu povo, pelo contrário, pois, ainda que haja lastros – que não são exclusivos de Cabrália –, é imprescindível observar como as territorialidades do município também são permeadas por antagonismos que se prestam ao serviço da decolonialidade. Há luta. Sempre houve e sempre haverá. E, a partir desse espectro, proponho uma análise da inserção curricular da Agroecologia que seja parte desse antagonismo decolonial, que busca pela concretização de ideais emancipatórios.

\* \* \*

---

similaridades sociais, culturais, econômicas e geográficas; em que as comunidades foram convidadas a opinar (BAHIATER, 2017).

Para dar cara aos processos decoloniais, que entendi serem imprescindíveis ao contar a história de Cabralia e a história do campo de Cabralia, acredito ter relevância passar também, brevemente, por um relato histórico das buscas por emancipações, ao invés de, como já alertei, atermo-nos às colonizações. Assim sendo, julgo ser importante dar voz a luta indígena na região de Cabralia, ainda que não me aprofunde nisso, como eu poderia falar de Cabralia, falar de resistência, e não falar dos 500 anos de lutas indígenas? Desse modo, faço as palavras de Francisco Cancela, historiador brasileiro, as minhas: é importante ter “um compromisso de privilegiar o protagonismo indígena, reconhecendo os Pataxó como atores de sua própria história, ainda que submetidos a um violento processo de colonização de seus territórios e de suas formas de ser, saber e sentir o mundo” (CANCELA, 2020:18).

O autor demonstra, em diversos documentos produzidos pelos colonizadores, que a presença das Pataxós na região do extremo sul da Bahia era notória, percorrendo uma vasta extensão territorial e que esses eram os povos que menos se misturavam com os invasores, “eram descritos como guerreiros e inimigos dos colonos” (CANCELA, 2020:22). Por volta de 1760, os portugueses começaram com uma política de formar cada vez mais vilas no território brasileiro, onde abrigariam indígenas “mansos e dispersos” e colonos “considerados vadios” (idem, p.25). Nessas vilas existiam escolas com o objetivo de catequizar indígenas e de tornar qualquer prática indígena como algo proibido. Uma das entrevistadas Pataxó comentou sobre o processo de educação dos povos indígenas no Brasil. Ela disse que “a educação indígena nos foi imposta, depois virou uma necessidade e hoje ela é uma arma de resistência” (acervo pessoal). A resistência, no entanto, não começou no hoje, mas sim, desde sempre. Carvalho Neto (2004) enunciou as diversas emboscadas que aconteciam nas vilas, fruto dessa resistência indígena.

Cancela afirma que essas reações mais agressivas começaram a suceder principalmente no momento em que a pujança econômica da capitania de Porto Seguro requiriu a expansão territorial e que os invasores tinham para si que a conquista do território se dava a partir da vitória sobre os grupos indígenas que ali habitavam (CANCELA, 2020:28). Foi nesse momento que a violência contra os povos originários, a escravização e a expropriação legal de terras indígenas

foram consideradas como práticas de expansão da fé católica e de civilização desses povos. Segundo Cancela, a violência e o confronto bélico das indígenas que residiam os sertões perdurou por quase todo o século XIX (idem, p.33) e as mudanças de conformações territoriais e relacionais entre indígenas e invasores deu origem à primeira aldeia indígena na região <sup>32</sup>, que abrigava diversas etnias, em sua maioria Pataxós: a aldeia de Barra Velha, localizada na barra do rio Corumbau, em Caraíva.

Em 1943, o Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado, sobrepondo o território indígena de Barra Velha e trazendo mais um conflito para a comunidade, que recebeu um decreto com a “prerrogativa de desapropriar” as terras que estivessem na área do parque (idem, p.41)<sup>33</sup>. Cancela narra que em 1951, “policiais de Prado e Porto Seguro chegaram na aldeia disparando intensa chuva de balas e queimando o que encontravam pela frente” (idem, p.43). Esse episódio, que remonta a época da colonização portuguesa, ficou conhecido como o Fogo de 51 e provocou uma diáspora do povo Pataxó pelo território do Extremo Sul da Bahia. Isso culminou uma série de reivindicações pela retomada de suas terras originárias, que foram sendo expropriadas desde a chegada dos Portugueses. Assim, a década de 90 ficou marcada como um momento de acirramento da luta Pataxó e que deu origem a outras “terras indígenas em diferentes situações jurídicas de demarcação: Coroa Vermelha, Aldeia Velha, Mata Medonha, Imbiriba, Águas Belas, Comexatibá/Cahy-Pequi e Barra Velha” (idem, p.45).

Outro movimento de luta pela terra que tem enorme importância epistemológica para esse trabalho e para a conformação dos espaços geográficos do território do Extremo Sul Baiano é o MST. Mançano (2012:17) escreve que

“O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasceu em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implantada durante o regime militar. Esse

---

<sup>32</sup> Cancela afirma que as resistências indígenas podem ter feito a coroa portuguesa mudar de estratégia, criando um “aldeamento sob o controle de missionários capuchinhas” (2020:34). No entanto, essa é uma teoria, sendo necessário maior fundamentação documental. Para mais detalhes, ver Cancela (2020).

<sup>33</sup> O conflito por territórios sobrepostos de unidades de conservação e comunidades tradicionais é algo recorrente no Brasil. Para mais detalhes ver Diegues (1991).

processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo. O MST é parte de um movimento histórico da luta camponesa do Brasil. Desde Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, os camponeses brasileiros vêm lutando pelo direito à terra” (grifos do autor).

A formação do Movimento se deu no contexto da mudança radical das questões agrícolas no Brasil, resultando em transformações também em questões agrárias, durante o Regime Militar, que adotou os pacotes tecnológicos da Revolução Verde, a qual já discutimos, e evidenciou o crescimento das desigualdades socioeconômicas no meio rural. Junto com a Revolução Verde e um cenário político totalmente opressor, semelhante ao Fogo de 51, outros processos de violência e desapropriação aconteciam em todo o Brasil, sob a tutela do Estado e das Forças Armadas. Mançano afirma que em oposição às práticas militares, surgiram “espaços de socialização política” no “interior da Igreja Católica”, as chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), onde “se desenvolveram as experiências para a organização dos trabalhadores rurais” (idem, p.12). Em 1975, as CEBs criam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que foi fundamental para o confronto da realidade de desigualdade no campo, se configurando como uma base de articulação dos movimentos. Nesse contexto, das lutas pela terra dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, nasce o MST, tendo firmado seu “nascimento” em 1984, durante o I Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado em Cascavel/PR (idem, p.13).

A reivindicação pela democracia no Brasil e o fim da Ditadura possibilitou um novo momento para os movimentos sociais, inclusive para o MST: o de expansão territorial de sua luta. Assim, o MST começa a traçar linhas estratégicas para a conquista de novos espaços. Antes com maior articulação no Sul, Sudeste e Centro-Oeste do País, plantou-se a semente do MST na região Nordeste a partir da organização pela CPT na divisa entre Espírito Santo e Bahia e com a força de alguns membros do MST de Santa Catarina que viajaram à Bahia para somar esforços na criação do MST-Bahia (MANÇANO, 2000:97). Em 5 de setembro de 1987, o MST realiza sua primeira ocupação de terra no Nordeste, no Extremo Sul da Bahia, no então município de Prado, hoje Alcaçoba. A área era de plantação de eucalipto que fora desapropriada da Vale do Rio Doce e ficou conhecida como Projeto 4045 (idem, p.99).

Com o espraiamento do Movimento, um acampamento foi formado em meados de 2002 (FELBERG *et al.*, 2017) ou em janeiro de 2003 (MST, 2016), na altura do quilômetro 22 da rodovia BR-367. A área ocupada era uma “área improdutiva e desabitada”, pertencente à Fazenda Coroa de Cabrália (ibidem, p.148). Segundo Felberg e colaboradores, o processo de ocupação começou quando chegou “o militante Francisco de Assis Souza, conhecido como *Estrela*” (idem, grifo dos autores). O acampamento, com cerca de 1500 famílias, foi batizado de Luís Inácio Lula da Silva, uma homenagem ao então Presidente, eleito no mesmo ano da formação do acampamento.

Em 2004, a ocupação se estendeu às terras da Veracel que margeavam a área do acampamento. Essa ação foi vitoriosa e fez surgir um diálogo com o Governo Federal de onde três áreas foram cedidas para dar início ao processo de assentamento: a Fazenda Serro Azul, hoje Assentamento Milton Santos (Porto Seguro); a Fazenda Bela Vista Movelar, hoje Assentamento Ojeferson Santos (Cabrália); e a Fazenda Coroa de Cabrália, hoje Assentamento Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido como “Lulão” (idem, p.149). Em comemoração à conquista da luta do Movimento, no ano seguinte o Presidente Lula foi visitar o Assentamento Lulão, em que fez uma bonita fala reconhecendo o valor das camponesas e das militantes do MST. E “em 22 de setembro de 2005 chegou a notícia, pelas mãos de dirigentes do INCRA, do Governo do Estado da Bahia e de líderes do MST, que as terras reivindicadas pelas famílias estavam liberadas para o processo de Assentamento” (idem, p.149-150).

Outra visita foi feita pelo Presidente Lula em 2005, na área onde era acampamento e hoje, graças aos esforços do MST e da política buscando (parcialmente) a Reforma Agrária durante o governo do PT, é o Assentamento Lulão. Em 3 de agosto de 2016, o Presidente se reúne com as assentadas e diz que “novamente eu estou aqui, porque eu quero morrer sendo testemunha de que valeu à pena a briga de vocês, de que não há nenhuma razão para a gente não acreditar que não vai vencer” (LULA, 2016)<sup>34</sup>. Venceram, é verdade, em

---

<sup>34</sup> Disponível em: [Visita ao assentamento Lulão \(Bahia\) - Bing video](#), acesso em setembro de 2023.



meio a tantas perdas. Mas ainda há muito o que vencer pela frente e, por isso, a luta continua.

Assim, acredito que não há como abordar perspectivas anti-intrusivas, que abrigam em seu cerne as elucubrações que objetivam ser antíteses de lastros coloniais, sem que, na realidade histórica e geográfica de Cabrália, sejam abordadas as lutas Pataxó e do Movimento Sem-Terra. Além disso, Mançano (2012:3) demonstra que somos o país com o segundo maior índice de concentração de terras, perdendo apenas para o Paraguai. Fato que confirma a importância dos movimentos de luta pela terra no País, possibilitando maior igualdade, respeito, solidariedade e emancipação da “sub-humanidade”, da qual fala Krenak. E, no que tange aos dois movimentos ressaltados aqui, a possibilidade, também, de territórios mais verdes, mais simbióticos e mais agroecológicos.

## **5.2) “É como se fosse uma carta de alforria!”**

A expansão territorial da Agroecologia em Cabrália está se dando a partir de uma relação de parceria entre a Semed e o MST presente no município. Isso acontece, também, por conta da existência do respeito e da compaixão, num sentido de reconhecer que “quem sabe sobre a própria realidade, é quem a vivencia” (fala de um entrevistado, acervo pessoal). Talvez por uma questão de proximidade de vivências, talvez por entender e reconhecer a dor e a luta da outra pessoa. Em um encontro de formação com as gestoras das escolas do campo, a Coordenadora das escolas do campo disse: “proveitem que vocês têm dois pretos na gestão da Secretaria de Educação!” (acervo pessoal). Essa fala, ao meu ver, exemplifica de maneira muito clara esse reconhecimento da dor e da luta. Ser preta ou preto não significa que, invariavelmente, a parceria se daria de forma que buscasse minimizar as dores e fortalecer as lutas, haja visto Sérgio Camargo<sup>35</sup>. No entanto, o exemplo de Sérgio Camargo é quase que uma

---

<sup>35</sup> Sérgio Camargo é político do Partido Liberal (PL) e foi presidente da Fundação Cultural Palmares no período do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022. Sérgio Camargo, apesar de preto, teve falas e atos totalmente insensíveis e até criminosos, eu diria, no tocante do movimento negro, da escravidão e do racismo no Brasil.

aberração. Acredito fortemente que a probabilidade de uma pessoa preta entender das dores e das lutas sociais é muito mais comum, é muito mais palpável, porque condiz com sua própria vivência ou, pelo menos, com a vivência das suas antepassadas. Em um outro momento, a Coordenadora me falou que “eu e o Secretário somos esquerda raiz, entende? Nós somos esquerda mesmo, assim como os movimentos sociais, o MST e outros” (acervo pessoal). Ela também afirmou que “na maioria dos municípios da Bahia, as escolas do campo são um quarto de despejo das escolas urbanas. Cabrália não é assim agora. Antes era, mas agora não é mais” (acervo pessoal).

A satisfação com a atual gestão da Semed me pareceu unânime (a partir de uma perspectiva *real*) nas escolas em que visitei e isso reforça minha hipótese do ato de compaixão que permeia o trabalho da Semed. Uma das entrevistadas confirmou que “a Coordenadora das escolas do campo, eu falo que ela é nossa raiz, sabe? Nossa base de tudo” (acervo pessoal), outra entrevistada comentou “ela ama o que faz e isso dá frutos, né?” (acervo pessoal). Sobre o Secretário, um dos entrevistados comentou: “você reparou que em todas as salas têm louça de vidro? Isso é por conta do nosso Secretário! Você não tem noção de como ele foi bom para a gente” (acervo pessoal). Esse mesmo entrevistado disse que “o Secretário é uma enciclopédia viva” (acervo pessoal). Em um encontro que ocorreu para a autonomia financeira das escolas, uma das dirigentes de uma escola falou, ao microfone, na frente de todas as pessoas presentes: “Secretário, eu te amo!” (acervo pessoal); no mesmo evento, outra convidada da mesa disse que “nada do avanço educacional estaria acontecendo em Cabrália se não fosse o exímio esforço e competência do nosso Secretário” (acervo pessoal). Outra entrevistada disse que

“antes a gente não tinha voz pra nada, a gente tinha que ir lá na cidade quando chamavam a gente e não estavam nem aí de como iríamos chegar lá, de quais as condições das estradas... Agora eu sei que posso perguntar se vamos ter transporte. Sei que posso cobrar por isso, porque sei que sou ouvida pela Secretaria” (acervo pessoal).

A impressão que o Secretário me passou, em nossa conversa individual, foi a mesma que antes me correram os ouvidos e olhos ao visitar as escolas. Ele me contou que “meu pai sempre me disse que a caminhada pra preto e pobre é difícil e que não tinha muita solução. Para mim, a educação é a solução para o

pobre. É só com educação que o pobre pode mudar de vida” (acervo pessoal). O caráter social era explícito a cada fala, as vezes de forma mais enfática, como nesse excerto, outra vezes, de forma mais sutil. Trazer à tona a cor de pele e as ideologias presentes no cenário que compõe a atual gestão da Semed têm relevância epistemológica porque condiz com a um pressuposto básico das Sociedades Sustentáveis, da própria Agroecologia, das educações para o hoje e para o futuro e da construção de novas formas de ser e estar no mundo: o antirracismo. É famosa a frase de Angela Davis, filósofa e ativista estadunidense, em que ela propõe que em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista. Nesse sentido, as falas feitas pelo Secretário e pela Coordenadora das Escolas do Campo, ainda que à primeira vista sejam apenas falas, contribuem muito para elucidar a perspectiva de um meio rural de Cabralia em prol dos “esfarrapados do mundo”, como diria Paulo Freire; em prol de uma educação popular, a serviço do povo e com a intencionalidade de formar cidadãos políticos. A fala do Secretário sobre a educação do campo também é exemplo disso:

“antes as escolas do campo eram muito ruins, muito precárias, de forma que o campo saía do campo para vir estudar na cidade. Eu lutei muito por uma educação do campo de qualidade, até que houve um momento que achei que poderia tirar o ônibus que saía do campo e vinha pra cá. E tirei. Agora o campo tem que estudar no campo, de acordo com sua realidade” (acervo pessoal).

Foi a partir desse movimento de dar voz ao campo, de melhorar a educação do campo, de condizer com uma educação territorializada e decolonial, como propõe Xakriabá (2020), que aconteceu a I Jornada Pedagógica em 2018, sediada na escola Paulo Freire. “Foi lá que as pessoas conheceram a realidade do MST”, afirmou o Secretário. Sobre o tema, uma das entrevistadas, militante do MST, me narrou que

“essa conferência [a jornada pedagógica] foi sediada aqui e teve o tema da educação *do* campo. Abordou nossa historicidade e a identidade do sujeito do campo, sabe? Foi ali que começou a surgir a sementinha que a gente já cultivava na gente. Mas foi ali que a sementinha foi plantada em mais gente também” (acervo pessoal).

A “sementinha” a qual a entrevistada faz menção é referente ao processo de inserção curricular da Agroecologia. Outra militante do MST disse que “esse sempre foi um sonho nosso, né? A gente já trabalha com Agroecologia há 10

anos, em todas as turmas, do ensino infantil ao fundamental, a gente sabe que dá certo e a gente sempre sonhou em expandir isso para outras realidades rurais”. E completou: “eu acho que a gente ganhou a Secretaria... acho que eles se encantaram com a gente” (acervo pessoal). A entrevistada estava certa. A fala do Secretário condiz com esse “achismo”:

“O MST é uma comunidade que tem muito a ensinar. O senso de comunidade deles é realmente incrível. Na pandemia muitas pessoas foram despedidas e eles dividiram salários para ninguém passar fome. Eles fizeram um acordo entre eles porque todos confiam na direção da Diretora da escola e, por isso, a escola Paulo Freire foi a única que não teve eleição para direção. E, de fato, a história da Diretora é a própria história da escola, ela é uma líder nata” (acervo pessoal).

Sobre a Diretora, uma entrevistada militante do MST disse que ela “que coordenou a escola desde que era aula na varanda do barraco” (acervo pessoal). Também é importante frisar que, como dito, a jornada pedagógica foi fundamental para o espraiamento agroecológico nas demais realidades rurais do município, pois vieram a conhecer o tema nesse evento. Entretanto, essa jornada não era novidade para as militantes do MST, uma vez que eventos como esse já tinham acontecido junto à Brigada<sup>36</sup> de educação. A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (a qual falaremos mais a frente) tem papel primordial nesse ponto. Segundo a página do próprio Movimento, os primeiros movimentos foram o de implementação da disciplina na grade curricular das escolas do MST, primeiro no município de Alcobaça, depois Santa Cruz Cabrália (representada pela Escola Paulo Freire) e depois em Itamaraju, sendo que Alcobaça foi o primeiro município a ter a disciplina na grade curricular do ensino público, devido à parceria com o Sindicato das Professoras que possibilitou a aprovação na Câmara dos Vereadores (MST, 2018). As conquistas foram feitas entre os anos de 2013 e 2015. A ideia é expandir horizontes para as escolas do Movimento em outros municípios e para as demais escolas rurais, como está acontecendo com Cabrália e como aconteceu com Alcobaça. Muito esforço e alguns encontros se deram com as educadoras das escolas do Movimento em Alcobaça, Cabrália e Itamaraju para que a disciplina pudesse ser

---

<sup>36</sup> As Brigadas são estruturas inerentes à forma de organização do MST, em que, segundo Miranda e Cunha (2013), cada estado as constrói de acordo com sua realidade geográfica e são compostas por partes que desenvolvem diferentes tarefas, mas possuem um mesmo objetivo. Para mais detalhes ver Miranda e Cunha, 2013).

construída conjuntamente e, na Escola Egídio Brunetto, aconteceu a formação continuada do corpo docente que lecionaria a disciplina (idem).

Voltando especificamente ao contexto de nossa área de estudo, a inserção curricular da Agroecologia começou a se concretizar, então, nessa conjuntura onde havia a luta e as idealizações do MST que confluíram com o “encantamento” da Semed ao Movimento. Aqui, retorno a Sorrentino. O autor elucida que o espraiamento da “mão esquerda do Estado” – essa educação que deve ser territorializada (XAKRIABÁ, 2020) – se dá a partir de vários âmbitos unificados em prol de um mesmo objetivo comum. Ele fala em reunir as forças de trabalhadoras sociais, educadoras e professoras (SORRENTINO, 2005:290), como já foi aqui colocado. Nesse aspecto, o autor refere-se a políticas públicas que devem ser propostas a partir de um multicentrismo, já que, para ele, as políticas públicas em educação (ambiental) devam ser um “processo dialético e compartilhado entre Estado e sociedade civil” (idem, p.287).

Nesse mesmo momento, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA) em conjunto com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BA), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Fundação Itaú Social, construíram um programa com o objetivo de auxiliar a (re)elaboração dos currículos escolares em todos os municípios da Bahia (DRCM, 2022). Segundo a própria UNDIME, “o programa surgiu de uma demanda apresentada pelos municípios”, cujo objetivo é “realizar ação formativa conjunta para que todos os municípios baianos possam construir e terem homologados seu Referencial Curricular”, em que seja contemplado e valorizado as “adaptações e contextualizações locais e territoriais” (UNDIME, 2020). Toda essa confabulação de eventos tornou possível a elaboração de uma política pública multicêntrica de (re)elaboração do referencial curricular municipal. Esses eventos podem ser esquematicamente resumidos pela figura a seguir:

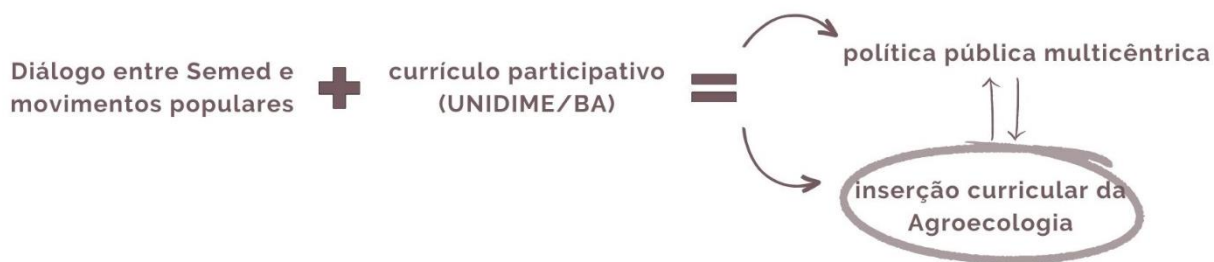


Figura 13 – Representação esquemática de como ocorreu a inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália.  
 Fonte: organizado pela autora

Dessa forma, imperava-se a necessidade e a vontade de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prestasse ao serviço que lhe deveria caber: de ser uma *base* e não de se configurar como o próprio currículo das diferentes realidades existentes nos municípios. Sobre isso, o DRCM de Cabrália enuncia que o novo currículo “não cumpre apenas o caráter normativo. Entendemos que ele expressa nossas compreensões/apropriações sobre os conceitos em torno da política curricular voltada para o atual contexto, visto expressar elementos que caracterizam a realidade local” (DRCM, 2022:10).

A fim de honrar com o programa da UNDIME, a Semed articulou nove Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs) que contavam com 117 diretoras, coordenadoras e educadoras da rede pública de ensino do município. Cada GEA estava responsável por debater e construir, coletivamente, propostas curriculares para cada nível da educação (ciclo de alfabetização, educação infantil, fundamental anos iniciais, fundamental anos finais e EJA). Os GEAs pautavam seus debates em *lives* que foram promovidas pela Semed e em atividades na plataforma do Google Forms. Houve diferentes formas de captação de informações. O Google Forms foi a principal, mas também foi levado em consideração áudios e ligações “para valorizar a oralidade e, também, para valorizar a opinião de comunitários que por ventura não sabem ler ou escrever”, comentou uma das entrevistadas (acervo pessoal). Além disso, as ideias construídas em cada GEA eram compiladas em um texto e esse era repassado para a Semed.

É importante ressaltar que todos esses esforços se deram em 2020, em pleno auge da pandemia! Sobre isso, uma das entrevistadas, com lágrimas nos olhos, advertiu que

“isso tudo foi construído no período de confinamento da pandemia... não foi fácil! E eu é que era a pessoa responsável por cobrar todo mundo para não deixarem de fazer as atividades. E eu sou chata, então eu cobrava mesmo... Mas teve um dia que liguei pra uma pessoa e ela me disse que não ia conseguir fazer a atividade prevista porque o irmão tinha morrido de Covid... imagina como eu fiquei! Fiquei sem saber o que falar! Tentei motivá-la, mas que situação difícil né? Essa menina não desistiu do currículo, ela é muito forte, muito guerreira. E ela sabe muito de educação infantil do campo. Mesmo com toda essa dificuldade, ela não desistiu!” (acervo pessoal).

A mesma entrevistada também comentou que “também tinham as pessoas que deixaram de participar ou de fazer alguma atividade por conta do sinal de internet e tinham as pessoas que deixaram de participar porque estavam passando fome... e quando se tem fome, minha filha, aí não dá pra pensar em mais nada!” (acervo pessoal). Outra dificuldade em produzir o documento à muitas mãos foi sinalizada pela entrevistada como “aí tem de tudo nas respostas do Google Forms, né? Porque teve gente que realmente estudou e fez o seu melhor, mas teve gente que, nossa senhora! Era uma vergonha... respondia qualquer coisa só por responder” (acervo pessoal). Ainda, outra entrevistada trouxe à tona outro desafio: “na pandemia tiveram muitas demissões de contratos. Demitiu todos os contratos. E o currículo do campo foi construído na sua maioria por contratados” (acervo pessoal), o que significa dizer que muitas das pessoas que estavam fazendo parte da construção coletiva do documento do currículo de escolas do campo eram pessoas estavam desempregadas, que tinham recém-perdido seus empregos. Outra entrevistada, essa que é militante do MST, confirmou: “as pessoas ficaram impressionadas com a nossa participação porque foi tudo voluntário. Mas, para nós, isso é militância!” (acervo pessoal).

Entre desafios e prosperidades, o parecer nº 352/580/2022 do Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Santa Cruz Cabrália, do dia 12 de julho de 2022, anunciou a promulgação do Referencial Curricular do município, que foi “construído com participação ampla e diversa” (Diário Oficial, 2022) e que entrou em vigor no ano de 2023. Nesse parecer consta o adjetivo “emancipatório” para designar a construção coletiva do novo referencial curricular. E esse é um

adjetivo que foi corroborado por todas as colaboradoras dessa pesquisa. Dentre algumas falas estiveram: “emancipar é ter autonomia. Esse currículo possibilitou que os sujeitos trouxessem várias vozes. Teve espaço de debate, expressão escrita... e isso, com certeza, é emancipador. O outro currículo era engessado, veio pronto”; “antes o currículo era feito por outras pessoas, que não entendem nada de educação do campo, e era entregue para a gente. Hoje, o currículo foi feito pela própria educação do campo, o currículo é *nosso!*”; “esse processo de construção participativa é um ato político porque é um ato de democracia”; “esse momento de construção do currículo foi *nosso*, nós tivemos autonomia, tivemos nosso espaço”; “Cabrália antes tinha um currículo do modelo ‘cópia e cola’, sob a influência de Montes Claros e Porto Seguro. Isso é um elemento que subalterniza a cidade. A emancipação é o desejo da mudança, o desejo de não ser mais uma sombra”; “o currículo é emancipatório porque Cabrália deixa de estar presa a outros currículos do estado. Cabrália se torna adulta, dizendo para todos o que é importante para nós. *É como se fosse uma carta de alforria*”; “o currículo antes era bem defasado, hoje está melhor porque foi ouvido os professores e foi considerado o perfil do território”; “acho certíssimo a gente fazer nosso próprio currículo porque isso dá visibilidade diferente às especificidades do município. É claro que temos identidade baiana, mas agora a gente tem um currículo com a nossa cara” (acervo pessoal).

“Ter a nossa cara” se mostrou, de fato, ser um ponto de importância. O próprio DRCM se prestou ao exercício de identificar essas especificidades municipais, comentadas pela entrevistada. Entretanto, uma entrevistada do MST fez uma ressalva igualmente importante. Ela disse que

“a BNCC não cita o MST. Isso sempre me fez perguntar ‘onde nós estamos?’. Nós não nos víamos na educação que era antes proposta. Nesse sentido, o novo currículo trouxe avanços, mas é importante lembrar que há um espaço de disputa muito grande no novo currículo, sempre há. A divisão das escolas do campo é muito divergente... existem vários nichos. E nós ainda não nos sentimos completamente representadas pelo novo currículo. Nós ainda não nos vemos no novo currículo” (acervo pessoal).

De fato, o currículo não é um documento fechado, não é algo que deva ser feito e, depois, tido como imutável ou intransponível. Pelo contrário, o referencial curricular feito por Cabrália “já está acontecendo desde o início desse ano [2023], mas ainda há muita coisa para ser feita” (acervo pessoal), como



disse uma entrevistada. Sobre o mesmo tema, outra entrevistada comentou que “tem muita coisa para fazer na prática, o currículo nunca vai estar perfeito” (acervo pessoal) e uma entrevistada Pataxó afirmou que “o currículo não deve ser engessado, mas sim, deve estar em constante transformação, assim como deve representar o nosso espírito” (acervo pessoal). Em contrapartida, os limites do currículo são desaguados nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola que deve, também, transcrever a língua dos espíritos dos seres viventes que coabitam o ambiente escolar. O DRCM anui isso da seguinte maneira: “algumas demandas se constituem em especificidades que não serão incluídas neste Documento, mas sim, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas – PPP’s, como desdobramento prático e contextualizado e formativo em torno do Currículo” (DRCM, 2022:17). No momento presente, após a consolidação de um novo currículo tecido à muitas mãos e segmentado no DRCM, as escolas estão trabalhando para a reestruturação de seus PPP’s, rumando, mais uma vez, à caminhos que podem trazer consigo relativas autonomias e emancipações. A mesma entrevistada Pataxó disse que “o currículo e o PPP devem ser uma tessitura, uma junção de saberes. A escola deve ter braços, mas também deve ser um abraço, sabe? O currículo feito dessa forma é uma possibilidade de esperar” (acervo pessoal).

Miguel Arroyo, sociólogo e educador espanhol radicado no Brasil, sustenta que o “currículo é a síntese do conhecimento e da cultura” (2015:49) e cita Gimeno Sacristan, ao dizer que, ao mesmo tempo, o currículo se consolida como uma “ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas” (2013 *apud* idem). Aqui, fica mais evidente qual a importância do ato de reestruturar o currículo de forma participativa. Ora, ainda que a entrevistada do MST tenha me sinalizado que o currículo atual não representa o Movimento em sua totalidade, foi exatamente a reestruturação curricular municipal que possibilitou a inserção da Agroecologia nas escolas do campo. Um entrevistado comentou sobre isso. Ele disse que “a importância do processo participativo é, justamente, para que o professor não tenha estranhamento, mas sim, pertencimento” (acervo pessoal). E, nesse sentido, a Agroecologia viabiliza a continuidade de um processo de contribuições para a construção de “Outro currículo”, trazido pela diversidade de movimentos sociais (ARROYO, 2015:48).

Esse desencadear de pensamentos nos leva, novamente, ao território de disputa que se estende sobre as populações, entre a educação bancária e a educação popular, incorporando à Cabralia a vertente de uma luta travada para a construção de territórios onde se prevaleçam educações populares, não bancárias.

O respeito para com a identidade e a cultura indígena presente na região também é um ponto que merece atenção. O mesmo entrevistado, membro da Semed, que disse que não se pode falar pelo outro, também comentou, em sequência, que

“tem coisas que eu não concordo, como, por exemplo, a política do luto na escola indígena. Eles deixam de ter aula quando a comunidade está de luto. Pra mim, o luto poderia ser trabalhado na escola, porque cada dia perdido de aula, cada perda do exercício da escrita, é muito ruim para o pobre. Mas só quem sabe da realidade indígena é quem vive” (acervo pessoal).

Isso é refletido na fala de uma entrevistada Pataxó, ao se referir da luta pelo currículo próprio, esse que, provavelmente, hoje expressa muito mais o seu espírito: “ter nosso próprio currículo é um sonho alcançado para todos os indígenas de Cabralia, esse sonho é antigo. Para mim, significa que também somos ciência e podemos estudar de acordo com nossa própria vivência” (acervo pessoal). Sobre o mesmo tema, outra entrevistada indígena Pataxó disse algo muito parecido. Nas palavras dela: “o aluno tem que perceber que o chão dele também é a escola. Os espíritos também habitam aqui. Nosso povo também tem saber e também tem ciência o nosso saber” (acervo pessoal). A menção pela cientificidade do saber indígena é eminentemente um caminhar de Sociedades Sustentáveis (recordemos os princípios do TEASS, em especial o nono e o décimo) e é, também, o quefazer agroecológico materializando-se no espaço antes mesmo da sua efetiva consolidação enquanto disciplina curricular. Ora, afirmo, aqui, fazendo jus ao pedido de Sevilla Guzmán e Woodgate (2013), que a Agroecologia é essa junção, comunhão e interlocução entre diferentes formas de saberes e conhecimentos. Por isso, ter um currículo com a “nossa cara”, onde tais saberes sejam tidos como guias para a construção de um território que pretenda a r-existência dos povos, é fundamentalmente um processo anti-intrusivo que caminha para o lado oposto ao do evento-limite Antropoceno (HARAWAY, 2016). Além disso, é um processo que não só

perpetua culturas de emocionares divergentes aos patriarcais, mas que também age na contínua construção de sujeitos históricos e políticos (CARRILLO, 2009), esses que se enunciam como potenciais transformadores da realidade, da História e da Geografia de seus locais.

Outro entrevistado comentou que o “currículo é a arma da identidade, do pertencimento” (acervo pessoal). A conjuntura dessa fala com o entendimento do contínuo processo de formulação e reformulação curricular, bem como a integração de uma “construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança” (ARROYO, 2015:50) curricular, trará um horizonte de aproximação do real ao ideal. Pois, se o currículo ainda não é suficiente para que as militantes do MST se sintam representadas, talvez o tempo será ecumênico para que a territorialização da Agroecologia seja cada vez mais eficaz no município. Entretanto, julgo ser importante trazer a crítica que nos expõe Arroyo. Uma das entrevistadas foi clara ao dizer que o currículo deve estar dentro das conformidades da BNCC e esse é o mesmo impasse citado pelo excerto supracitado, da militante do MST. Arroyo elucida ser complexa uma afirmação concreta das “diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos” quando “são apenas reconhecidas como *contribuições*” (ARROYO, 2015:56, grifo do autor). Isso sugere a diminuição das diversas epistemologias culturais existentes em meras “contribuições”, ao invés de atuar sob essas epistemologias culturais como égide curricular. Talvez essa seja uma razão pela qual a identidade ainda não seja contemplada em sua totalidade.

Todavia, conceber e refletir sobre as críticas é relevante para que se possa enxergar caminhos que nos aproximem do *ideal*, mas igualmente importante é colocar os pés no chão, sentir a terra que nos circunda e sustenta para que possamos, também, ter conhecimento do que é *real*, do que é e está palpável, de quais as possibilidades de ação, sem que para isso tenhamos que nos afundar em areias movediças, que podem nos engolir pelo dissabor de trabalhar com ideais *ainda* inalcançáveis, porque *ainda* se fazem muito distantes. Em outras palavras, o ideal pode ser uma meta a ser atingida, é importante que seja e que exista: devemos, sim, querer alcançar utopias. Mas antes de qualquer passo dado, temos que conhecer a realidade que abre frestas onde possam se

fixar os nexos entre as possibilidades de mudança, os desafios e as utopias. Esses nexos podem, então, serem chamados de *real*.

Assim, o ecumenismo do qual falei é meritório porque “a proposta de inserção da Agroecologia foi desenvolvida só pela gente mesmo, só pelas pessoas do Movimento, que seria a escola Paulo Freire e mais algumas pessoas que estavam na Brigada [de educação]...”, relatou uma das militantes do MST, e “o resto foram pessoas que gostaram ou não da ideia” (acervo pessoal). Outro entrevistado, membro da Semed, confirma: “a demanda da Agroecologia nasce do número de escolas do campo no município e da experiência da escola Paulo Freire, que achamos exitosa” (acervo pessoal). Outra entrevistada comentou que “o MST encantou as pessoas” (acervo pessoal). Outra, ainda, disse que “a proposta veio da escola Paulo Freire e a gente vê o envolvimento e a paixão deles com a Agroecologia, a gente vê que dá certo” (acervo pessoal). E, se a educação e seus compartimentos (sendo o currículo um deles) é um território em disputa, e se o MST foi o proponente da inserção curricular da Agroecologia, mesmo tendo encantado muitas pessoas, se torna quase que impossível uma aderência completa à proposta, como bem dito pela entrevistada: “pessoas que gostaram ou não da ideia”. Isso porque houve quem não “se encantou com o MST” por conta de ideologias antagônicas: “ah, pra ser sincera eu não concordo muito com o MST, não. E essa formação aí [o FormaCampo, que falaremos em breve] parece que fala muito disso, dos movimentos sociais” (acervo pessoal); outro entrevistado revelou que esse pode vir a ser um desafio da inserção curricular da Agroecologia: “aqui todo mundo conheceu a Agroecologia, foi na escola Paulo Freire, que é do MST. A primeira barreira é essa associação, principalmente em realidade de latifúndio e monocultura” (acervo pessoal).

Aqui, volto a uma fala já citada, de uma militante do MST, de que há de se separar a Agroecologia do MST, porque a Agroecologia é vida (acervo pessoal). Uma outra entrevistada comentou sobre isso: “não sei porque a Agroecologia tem que estar sempre vinculada ao MST, da forma como estou vendo, está sempre ligado...” (acervo pessoal). Ainda que seja vida e que haja uma certa separação porque a Agroecologia pode e deve ser apropriada pelo MST, mas não é só do MST, é também passível e importante de apropriação por indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares não ligados a movimentos sociais,

peças urbanas, entre outras inúmeras realidades. A mesma entrevistada, em quase um processo de contradição, afirmou que “a Agroecologia consegue respeitar diferentes culturas porque não está relacionada só ao MST, ela vai além”. Há de se associar, entretanto, que a Agroecologia está, sim, ligada a um projeto societário contra hegemônico, anti-intrusivo, que diverge da construção de sociedade que está sendo conformada (como já elucidamos), sendo, portanto, muito condizente com as pautas sociais do MST. Tal associação é evidente para algumas das entrevistadas, principalmente para aquelas mais ligadas à alguma militância, mas, para outras, a interrelação de “atos políticos” ou “ideologias” por trás de uma educação pautada na Agroecologia, ainda é algo abstrato. Aliás, foram poucas as entrevistadas, não militantes do MST, que falaram sobre princípios sociais comunitários relacionados à Agroecologia (sobre isso veremos com mais profundidade no próximo tópico).

Um entrevistado comentou que “a política, infelizmente, está em tudo né? Como em qualquer tipo de educação, a ideologia por trás tem que ser passada para os alunos de forma sutil” (acervo pessoal). Outra entrevistada, ao se referir à educação como um todo, disse que “tudo é político, não partidário, claro, mas a educação deve ter uma política da igualdade e da participação, com um posicionamento ideológico de construir uma sociedade mais igualitária e com mais pensamento crítico” (acervo pessoal). Nesse viés, mas trazendo à tona a especificidade da educação em Agroecologia, uma militante do MST falou que “precisamos fazer com que entendam que o fazer agroecológico parte da crítica” (acervo pessoal). Em contrapartida, houve quem enunciou que “não, não acho que a educação em Agroecologia é política ou ideológica, acho que ela é neutra” (acervo pessoal). É aí que reside a fraqueza ou a inexistência curricular, como propõe Arroyo (2015). O autor explica que só conseguimos entender e suprimir essa fraqueza ou essa inexistência, quando entendermos os processos de apropriação e expropriação de terras (p.52). E, para esse entendimento, acredito que os movimentos sociais e a Agroecologia têm muito a contribuir.

Nesse viés, compreender que a inserção curricular da Agroecologia foi primeiramente idealizada pelo MST e que, junto com conjunturas favoráveis, foi fruto da luta do Movimento que a Agroecologia tomou espaço no cenário educacional de Cabralia, é entender, também, que a idealização da proposta

possui fundamentos invariavelmente comuns e, também, incomuns, como proposto por La Cadena e Blaser (2021). Isso porque Ricardo Borsatto e Maristela do Carmo, engenheiras agrônomas brasileiras, sustentam que a Agroecologia emergiu no MST “não somente como uma prática agrícola menos agressiva ao meio ambiente, mas emoldurada por um intenso questionamento político em relação às políticas agrícolas que estavam sendo adotadas pelo Estado brasileiro” (BORSATTO e CARMO, 2013:656). E, portanto, a Agroecologia que foi proposta tem ideologias e sustentáculos de luta muito bem definidos.

Outra questão a ser levantada é o que Thiago Ranniery, educador brasileiro, discorre sobre. Ele fala da necessidade de “reposicionar o currículo e a responsabilidade como cuidado com a Terra, a partir desse cenário pós-pandêmico” (2022:53). Para ele, a partir do currículo é possível “criar conversas e alianças cosmoecológicas entre diferentes práticas e formulações ontoepistemológicas para ampliar a ética do cuidado com outros-que-humanos”, onde “a questão central passa por defender uma reimaginação da relação entre currículo e subjetividade no meio de histórias interdependentes do planeta” (idem). E isso reflete um pouco do quefazer multifacetado em uma tentativa unificada de pronunciar distintos territórios em uma base curricular comum, onde a Agroecologia pôde se fazer presente. A fala de uma das entrevistadas remete isso: “os agricultores passaram fome durante a pandemia e por isso é importante a inserção curricular da Agroecologia” (acervo pessoal). Outro motivo pelo qual a Agroecologia foi aceita no currículo, que condiz com a proposição de Ranniery, é a de que “foram percebendo que a educação ambiental é superficial, e aí, a Agroecologia entrou. A Agroecologia é a alternativa junto com a crítica”, comentou uma entrevistada (acervo pessoal). Outro entrevistado relatou algo muito semelhante. Ao falar sobre a inserção curricular da Agroecologia, ele disse que “em 2020, a gente juntou as três ementas de educação ambiental que existiam no município, que foram produzidas pelas escolas. Vimos que era insuficiente. E aí surgiu a Agroecologia a partir do MST”. E continuou: “a educação ambiental não dá conta de abordar sobre a quantidade de lixo gerada, sobre patrimônio... é e foi necessário aparecer uma concepção que choca com tudo isso” (acervo pessoal).

Assim, seguindo fluxo da discussão aqui traçada, não será surpreendente chegar a uma conclusão de que para estarmos realmente em caminhos anti-intrusivos, onde a Agroecologia esteja presente abarcando sua totalidade e que não seja cooptada pelas hegemonias, é preciso reverter a lógica do próprio currículo. Contudo, chegamos mais uma vez ao antagonismo do que é *real* versus o *ideal*. E, nesse sentido, a existência de lacunas e melhorias a serem feitas é imperante na realidade estudada, mas não há receio em dizer que a tomada radical de postura, sob apoio da UNDIME, em uma elaboração participativa de currículo, em cooperação com os movimentos sociais da região, é um passo categórico para uma Cabrália mais forte.

### **5.3) Articulações coordenativas para uma chegada graciosa**

Uma das perguntas que não pôde faltar na entrevista semiestruturada da pesquisa foi algo parecido com “o que é Agroecologia para você?” ou “como você definiria a Agroecologia?” e, em algumas vezes, fui olhada com um olhar de insegurança, ou com um dar de ombros como quem diz que realmente não sabe... Aqui, é preciso relatar e confrontar o *real* antes de, efetivamente, entrar nas falas das entrevistadas sobre seu entendimento da Agroecologia. E, aí, vale relatar a fala de uma entrevistada membra da Semed: “colocar a Agroecologia no currículo foi uma ousadia” (acervo pessoal). Outra entrevistada, militante do MST, disse que “a luta agora é pelo processo de formação de educadores” (acervo pessoal).

Após ter sido confiada a Agroecologia ao DRCM, com a ideia inicial de trazer essa disciplina como disciplina diversificada para os anos finais do ensino fundamental, todas as escolas rurais de Cabrália, no início do ano de 2023, viram-se “obrigadas” a aderir a disciplina. “Eu achei até estranho, fiquei me perguntando se faltei alguma reunião, mas eu nunca falto reunião... Realmente não entendi porque só apareceu Agroecologia no SGE” (acervo pessoal), relatou uma entrevistada. O SGE é o Sistema de Gestão Escolar, um sistema *online* de gestão escolar municipal, onde há a interação entre a Semed e as escolas do município. Lá, há as ementas curriculares de cada disciplina e a possibilidade de

escolher quais serão as disciplinas diversificadas em cada escola, as quais têm por finalidade abordar temas transversais. Segundo o DRCM, a transversalidade é inerente à temas como “formação humana dos sujeitos, como ética, diversidade cultural, saúde, meio ambiente, orientação sexual, consumo, trabalho, que estão inseridas na educação visando a formação integral do educando e a construção de sua cidadania” (DRCM, 2022:67). Ainda de acordo com o Documento (idem, p.68):

“Na parte de disciplinas diversificadas do currículo do campo, a Agroecologia também conquistou espaço, por tratar de um modo diferente de vida, atual e necessário, que busca a soberania alimentar e a religação dos sujeitos com o meio ambiente, buscando reconstruir a relação metabólica entre os camponeses e a terra, que sofreu grave ruptura ao longo do avanço das grandes empresas no campo brasileiro, além de valorizar o trabalho como princípio educativo dentro da escola”.

Vale comentar que a “Parte Diversificada” do currículo, como exposto pelo DRCM, é composta por “eixos transversais” sugeridos pela BNCC e pelas Orientações Curriculares do estado da Bahia (DRCM, 2022:591), em que os eixos sugeridos são: Educação Ambiental, Linguagens e Comunicação, Identidade e Cultura, Ciência e Tecnologia e Educação em Música (idem). O documento também se refere às especificidades de Cabrália, onde se julgou ser necessário incluir à Parte Diversificada “questões indígenas, a Educação Ambiental, a Ecologia, *Agroecologia*, dentre outros” (idem, grifo do documento). A disciplina diversificada tem espaço para duas aulas durante a semana, geralmente sequenciais, de 50 minutos de duração cada uma.

Para a consolidação da Agroecologia, a programação da Semed era fazer a formação de educadoras em Agroecologia ao mesmo tempo em que começasse a vigorar o novo currículo. A formação, desde os primórdios, tinha o intuito de ser uma associação entre poder público e MST, tendo em vista a experiência do Movimento com a Agroecologia. Entretanto, o primeiro módulo da formação veio a acontecer apenas em julho de 2023, o que conformou o fato de as escolas rurais decorrerem seis meses de aulas de Agroecologia sem nenhuma formação para tal. Um dos entrevistados, em um encontro dos gestores das escolas do campo com a Semed, comentou que “antes de colocar na grade, deveria ser feita a formação” (acervo pessoal). No mesmo encontro, uma entrevistada falou em tom alto: “eu queria saber como é possível algumas



escolas não terem aderido a Agroecologia se no meu SGE só tem essa opção!” (acervo pessoal). A resposta foi de que “no meu SGE aparece Redação como disciplina diversificada”. A resposta é interessante porque todas as gestoras de escolas do campo com quem conversei, exceto das escolas que não aderiram a Agroecologia e das escolas indígenas, que possuem outra forma de construção curricular, me garantiram que não tinha como escolher outra disciplina, se não a Agroecologia.

“Antes tínhamos Ecologia e Meio Ambiente e Redação como diversificadas. O 6º e o 7º tinha Ecologia e Meio Ambiente e o 8º e o 9º tinham Redação. Confesso que estou sentindo falta de Redação para os meninos”, comentou uma das entrevistadas. E continuou: “a professora de Redação teve que pegar Agroecologia para completar as horas... e ela não gosta do tema da Agroecologia” (acervo pessoal). Uma entrevistada, membra da Semed, apontou que ter aparecido a Agroecologia como única opção não era o que se esperava, já que “a ideia não era ser uma imposição” (acervo pessoal). Me perguntei algumas vezes se, de fato, essa única opção realmente tenha sido um erro do SGE, ou se, na verdade, não fora algo premeditado para que as escolas adotassem, sim, a Agroecologia, já que a Semed acha importante que a Agroecologia ocupe mais espaços no meio rural de Cabrália. A fala de um entrevistado, também membro da Semed, foi crucial para me surgir essa dúvida. Ele disse que “ao meu ver, todas as escolas terem Agroecologia não dá certo porque ainda não se tem capacitação para isso. E aí aconteceu isso né... A Secretaria propõe democracia, mas impôs a Agroecologia...” (acervo pessoal).

O motivo que me foi sinalizado para que a formação de educadoras em Agroecologia não tenha se iniciado junto ao início do ano letivo foi que

“ah, menina, vou te contar... em fevereiro, o MST ocupou a prefeitura reivindicando melhores estradas e outras coisas e aí já viu... agravou o diálogo para que pudesse acontecer a formação em Agroecologia. Agora, até o diálogo do Secretário com a prefeitura ficou mais difícil. É que a prefeitura é esquerda entapetada, sabe? É esquerda por conveniência. Só que as lideranças do município agora, a maioria, são esquerda, aí o Prefeito tem que tomar algumas decisões de esquerda também, porque isso tudo aqui é política” (acervo pessoal).

Como já brevemente relatado, uma das entrevistadas do MST confirmou a fala supracitada. Ela disse que

“a gente ocupou a prefeitura, sim, por sete dias e, mesmo assim, não conseguimos diálogo com o Prefeito. Fomos nós todos aqui, ficar acampado lá. E aí como forma de retaliação, foi dificultado o diálogo entre a Prefeitura e a Secretaria de Educação, para que fosse realizada a formação. A formação ficou em *stand by*, e o que é necessário agora é retomar o diálogo e reestruturar o calendário para que a formação possa acontecer” (acervo pessoal).

Outras entrevistadas também discutiram sobre o assunto: “eu acho, sim, que a prefeitura castigou as meninas em relação à formação” (acervo pessoal), comentou uma. Outra disse que

“a única coisa que eu acho errado do MST são os enfrentamentos sem organização. Por exemplo, talvez não tenha sido necessário ocupar a prefeitura... eu mesma não sabia que as estradas lá estavam tão ruins. Estranhei quando soube que eles estavam lá na prefeitura. Mas, também... talvez tenha sido necessário né? É assim que a gente consegue as coisas [risos]. Eu mesma, em 1995, invadi um prédio da prefeitura para reivindicar salário, e a gente conseguiu, tá?” (acervo pessoal).

Particularmente, acredito que a ocupação do MST tenha, sim, agravado o diálogo da Prefeitura com os interesses do Movimento que, no caso, as reivindicações eram por melhorias nas condições de existência (como a infraestrutura de estradas), mas também era alvo do interesse do Movimento, a formação de educadoras em Agroecologia. Todavia, algo que me saltou os olhos foi um tanto de falta de coordenação por parte da Semed. No que tange às políticas públicas, Celina Souza, cientista política brasileira, escreve que há inúmeras definições para o conceito, mas que, ainda que muitas vezes isso fique de lado por conta da “importância da simplicidade para construir um conceito” (SOUZA, 2018:14), a coordenação é ferramenta indispensável na discussão das políticas públicas. Enquanto as políticas públicas poderiam ser definidas como, numa definição bem sintética, “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1984:13 *apud idem*), a coordenação é parte inerente à sua conformação, tanto no que diz respeito à “como atores serão coordenados no momento da decisão, quanto sobre como a política será coordenada no momento da implementação” (SOUZA, 2018:15). Souza escreve que a coordenação poderia ser definida 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”, onde a cooperação também se faz presente (*idem*, p.16). O desafio aqui descrito poderia ser expresso de acordo com a imagem abaixo:

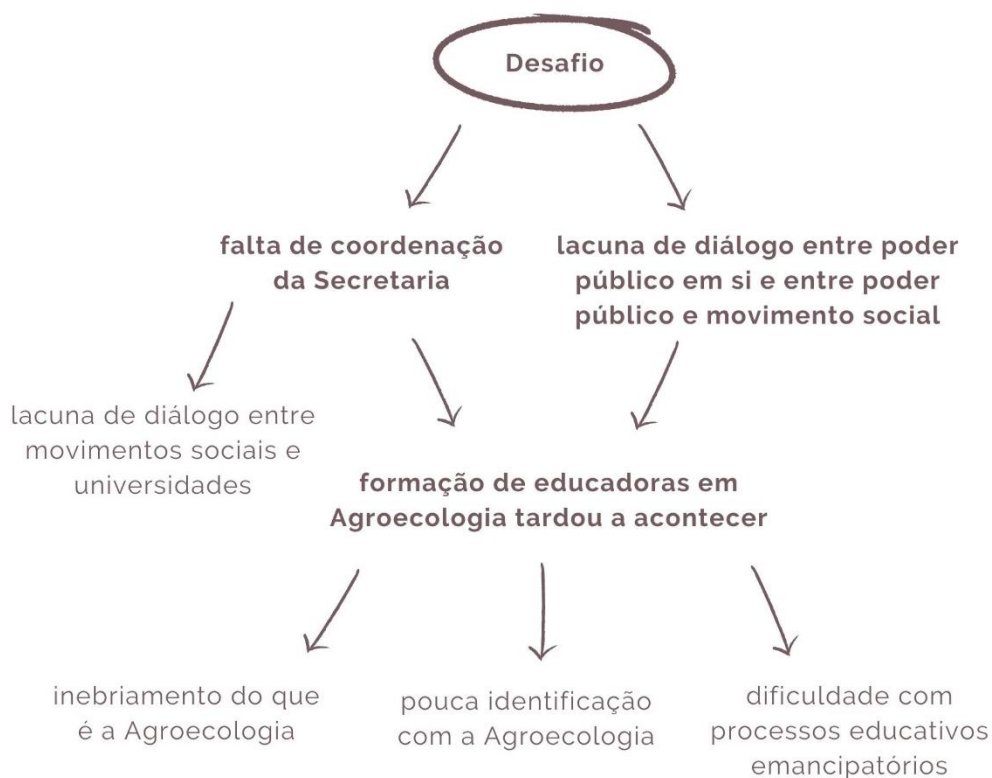


Figura 14 – Representação esquemática dos desafios da inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália.  
 Fonte: organizado pela autora

No período da implementação de uma política pública, há dois tipos de coordenação: vertical, que ocorre entre atores de diferentes níveis do governo e a horizontal, entre atores do mesmo nível governamental. Ao implementar a inserção curricular da Agroecologia, o objetivo da Semed era fazer uma conexão entre o MST e o NUPEEA/UFSB, este último que já conta com a parceria do INEMA. Isso porque

“uma universidade federal como a UFSB dando suporte pra gente seria bom porque teria o peso de uma universidade federal certificando os educadores que passarão pela formação, né? Por isso eu recorri ao NUPEEA, porque a gente já dispendeu dinheiro com outros projetos de educação ambiental que eles fazem aqui no município. A gente chegou até a fazer uma reunião em que ficou estipulado um orçamento... Mas aí depois eu percebi que o NUPEEA também não tem conhecimento sobre Agroecologia. Eu fiquei no meio de campo do diálogo entre a UFSB e a Egídio, mas o MST tem as coisas deles, né? E eles tem um problema com a UFSB *campus* Sosígenes Costa. Eles são muito reservados com os materiais deles pra não ter plágio, também...” (fala de uma das entrevistadas, membra da Semed, acervo pessoal).

A “Egídio”, a qual a entrevistada faz referência, é a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, que é do MST e fica no município de Prado/BA. Uma das proponentes da inserção curricular da Agroecologia no município de Cabrália, que também participou dos GEAs no ato de reestruturação do currículo municipal, é membra ativa dessa escola. Sobre essa questão, outro entrevistado, também membro da Semed, disse que “o medo do MST é que a academia pegue o conhecimento deles e replique por aí, tirando o protagonismo do MST da história” (acervo pessoal). O *campus* Sosígenes Costa da UFSB, comentado no excerto acima, fica localizado em Porto Seguro e abriga o NUPEEA. A UFSB tem mais dois *campi*, sendo um deles o campus Paulo Freire, localizado na cidade de Teixeira de Freitas, o qual o MST tem alguns vínculos. Sobre isso, o entrevistado da última fala citada, comentou que “os *campi* divergem muito ideologicamente e, por isso, há a resistência do MST com o *campus* daqui e não com o de lá” (acervo pessoal).

A intenção das proponentes da inserção curricular da Agroecologia era, segundo uma das entrevistadas, militante do MST,

“fazer uma formação em alternância, em que teríamos quatro encontros presenciais ao longo do ano letivo, de março a novembro. Um encontro seria aqui [escola Paulo Freire], né? Outro na Egídio, outro em alguma terra indígena e outro a gente tem que ver ainda, tem que articular com alguma escola interessada. A alternância é importante para os professores aplicarem o que eles aprenderem nos encontros, na realidade, no cotidiano e nos territórios deles. A gente apresentou essa proposta pra Semed e foi aceita.” (acervo pessoal).

Quando perguntei para as entrevistadas do MST se havia algum tipo de resistência à parceria com a UFSB e com o NUPEEA, uma delas respondeu: “problema com a UFSB? Não, não, de jeito nenhum... acho que ninguém tem problema com a UFSB ou com o NUPEEA, não. Eu só acho que o NUPEEA não tem muito a ver com a Agroecologia, entende? Talvez a parceria fizesse mais sentido se fosse com o núcleo de pesquisa em Agroecologia da UFSB” (acervo pessoal). Outra comentou que “são coisas diferentes, sabe? Só que a Secretaria tem parceria com a gente e com a UFSB e o INEMA, e aí eles estão tentando costurar isso” (acervo pessoal).

Não me ficou claro se, de fato, há algum tipo de resistência, principalmente por parte da escola Egídio Brunetto, em firmar uma parceria com

o NUPEEA e com o INEMA. O que ocorreu, no entanto, antes mesmo da minha chegada até o território de pesquisa, foi a formação de um grupo de Whatsapp e a tentativa de reuniões *online*, entre as membras do NUPEEA e do MST para que houvesse uma socialização entre os dois núcleos, objetivando acontecer a formação de educadoras. Essa socialização nunca aconteceu. Já em campo, uma entrevistada membra da Semed disse que

“eu acho mais importante os professores falarem para os professores. O MST dar a formação porque eles já têm experiência com o assunto. Já têm a prática da Agroecologia e de educação em Agroecologia. Tem muita resistência para a implementação da Agroecologia em outras escolas rurais e em escolas indígenas também. Por isso acho importante educadores com *práxis*, para que essa resistência seja dissolvida. Se doutores da universidade forem lá lecionar Agroecologia, é possível que a resistência continue, porque tem aquele pensamento de que é mais fácil falar do que fazer, sabe?” (acervo pessoal).

Contudo, esse pensamento nunca foi falado explicitamente para o NUPEEA, por parte da Semed. De forma que o NUPEEA foi intimado para participar da formação e, posteriormente, excluído dela sem muitas explicações sobre o ocorrido. Uma das entrevistadas, militante do MST, afirmou que “sabe o que eu acho? Essa confusão toda pra acontecer a formação [de educadoras em Agroecologia] tem um pouco do enfrentamento que travamos ocupando a prefeitura, mas também decorre da falta de clareza no diálogo da Secretaria” (acervo pessoal).

Além disso, ressalto novamente um ocorrido que se deu no início do trabalho de campo desta pesquisa. Conforme a regulamentação e as exigências do Comitê de Ética da UFSCar, pedi uma autorização, por escrito, para a Semed, para realizar o presente trabalho, a qual me foi concedida pelo Secretário, sem demoras ou esforços. Ao chegar na Semed e com a intenção de prostrar com todas as pessoas, senti, uma certa resistência por parte de algumas membras da Semed em me deixar ter um contato inicial com o Secretário. Em determinado momento, me foi afirmado que “primeiro você fala pra gente quais são seus interesses para depois a gente passar isso para o superior” (acervo pessoal), mas os “meus interesses” demoravam muito para “serem passados para o superior”. E, em outra ocasião, tive um pedido para que eu cessasse minhas atividades por uma semana para que “a gente possa alinhar situações internas” (acervo pessoal) e que

“não sei bem qual é a sua abordagem, mas há muitas pessoas e muitas escolas que ainda estão reticentes com a inserção curricular da Agroecologia e talvez fiquem até contrários à Agroecologia se tiver alguma imposição... O receio é de que sua visita nas escolas possa dificultar, ao invés de auxiliar, esse processo de inserção curricular da Agroecologia” (acervo pessoal).

Ao prestar esclarecimentos sobre o ocorrido com o Secretário, este garantiu ao NUPEEA que estava ciente e de acordo com a pesquisa em desenvolvimento no município.

\* \* \*

Aqui, volto a David Orr (2002) que sustenta a ideia de que a graciousidade é a maior dificuldade nos caminhos que transitam para uma mudança paradigmática. Confronto também o “tipo ideal”, do qual propõe Max Weber, acadêmico alemão e um dos fundadores da Sociologia. Para Weber, a tarefa da Sociologia traz consigo uma construção mental da realidade que é ideal, onde se faz o ato de contrastar com a própria realidade. Nesse sentido, é louvável toda a articulação para uma política pública que possa ser o mais coincidente possível com a vontade dos indivíduos cabralienses e da necessidade do território, com vistas à emancipação. Mas um dos contrastes sugeridos, ao fazer essa exploração do universo empírico, é a falta de coordenação da Semed no momento de implementação da inserção curricular da Agroecologia, tanto no seu nível vertical, quanto no horizontal.

Verticalmente, se dá na “imposição” da aderência da Agroecologia nas escolas a partir do SGE e antes da formação de educadoras; e a defasagem de diálogo entre as instituições que se prestariam ao serviço de colaboradoras da implementação da política pública. Essas que atuam a partir de um trabalho conjunto de ação discricionária, visando o benefício mútuo (SOUZA, 2018:16). No que tange à horizontalidade coordenativa, a falta de diálogo interna entre membros da Semed, que gerou um leve desgaste da relação entre a pesquisadora e a própria Semed, é um exemplo disso.

Tipos ideais existem para fins acadêmicos, de forma que não haveria como materializar uma política pública sem impasses, desafios e, por vezes, até mesmo sem erros cometidos. A crítica aqui feita tem o intuito de resplandecer horizontes que sejam tanto mais efetivos para uma consolidação e expansão

territorial da Agroecologia de forma culturalmente sensível, quanto para tornar próximos caminhar balanceados por maior graciosidade possível. E, assim, para que a chegada da Agroecologia tenha um clima de chegada, de um insurgir próspero para as comunidades do campo.

#### **5.4) O que é a Agroecologia para você?: do “quase nada” à possíveis insurgências**

Para além da fala que já recorremos de que a “Agroecologia é vida”, provinda de uma militante do MST, muitos outros pensamentos foram decorridos a partir da pergunta que fiz no primeiro parágrafo do item anterior. Afinal, o que, naquele momento de um novo currículo em vigor, era Agroecologia para as colaboradoras da minha pesquisa?

Um entrevistado, membro da Semed, comentou que “as pessoas aqui ainda são muito ignorantes acerca do que é a Agroecologia. Muitas acham que a disciplina de Ecologia e Meio Ambiente apenas mudou de nome para Agroecologia” (acervo pessoal). Uma entrevistada confirmou essa fala. Ela disse que “ainda bem que eu já tive contato com educação ambiental, aí fica mais fácil entender Agroecologia, porque acaba sendo a mesma coisa, né?” (acervo pessoal). Esse, foi um comentário em um momento descontraído e que havia outras pessoas discutindo o assunto do FormaCampo (que falaremos em breve). Devido às circunstâncias, não tive a chance de aprofundar no tema, naquele momento. Apenas respondi que “não exatamente” e voltamos a prestar atenção nas demais conversações.

“Conheço quase que um nada sobre Agroecologia, mas identifico como algo essencial. Mas, também, fica quase que como uma utopia, né?” (acervo pessoal), essa foi a fala de outra entrevistada. Esse “quase nada”, no entanto, se transformou em outra fala: “eu penso que a Agroecologia vai além do plantar, acho que é um estilo de vida” (acervo pessoal). Isso demonstrou, ao meu ver, que, há um estranhamento e, quem sabe, um certo medo pelo desconhecido. A Agroecologia se configura como um elemento novo, onde a maioria das entrevistadas tomou conhecimento a partir da reformulação do currículo: “nunca

tinha ouvido falar de Agroecologia, não. Tive meu primeiro contato com as meninas do MST, quando a gente estava fazendo o currículo”, disse uma entrevistada; outra comentou que “eu não sabia nem o nome de Agroecologia” (acervo pessoal). Assim, ainda que haja uma crença de que não se sabe nada sobre Agroecologia, há, na verdade, um conjunto de pensamentos ainda muito confusos e inseguros, mas que não fogem do que é a Agroecologia. A mesma entrevistada fez uma interrelação que achei interessante. Ao falar da sua perspectiva sobre a dificuldade da vida no campo por conta da exploração das agricultoras familiares, ela disse que

“hoje em dia não tem mais sapateiro, a gente não chega em um sapateiro e pede para ele fazer um sapato na nossa medida. O que quero dizer é que hoje em dia não tem mais manualidades, sabe? Falei do ofício do sapateiro porque meu pai era sapateiro. Acredito que a Agroecologia pode ajudar com isso, a voltarmos a ter uma perspectiva de uma vida manual” (acervo pessoal)

Giraldo (2022), em seu livro “Multitudes Agroecológicas”, tem exatamente o mesmo pensamento que a entrevistada. O autor enuncia a necessidade de deixarmos de ser um *homo economicus*, o qual já foi referenciado nesse trabalho, para sermos *homo habilis*, “aquele ser humano capaz de fazer em comunalidade” (GIRALDO, 2022:10). Para ele, estamos em um momento histórico que é necessário sustentar e impulsionar processos dinâmicos de “artesana-lización comunal” (idem, p.11). Um jogo de palavras, em espanhol, que significa dar vivacidade a processos que são artísticos, manuais e que promovem a cura. Penso que essa visão de Agroecologia é profunda, ou seja, não está na superficialidade de *apenas* uma agricultura ecológica e, portanto, não poderia estar associada a uma pessoa que “sabe quase um nada de Agroecologia”.

Aconteceu o mesmo com outra entrevistada. Ela afirmou que “eu entendo muito pouco, entendo só que é necessário, pra gente usar a terra com respeito. O máximo que sabemos é a questão da horta” (acervo pessoal). Argumento, mais uma vez, que essa perspectiva é ofusca, mas não completamente simplista. Isso se dá por conta de uma palavra-chave: respeito. A noção de que o tratar com a T/terra deve ser respeitoso é importante porque se pauta em uma contravenção dos pensamentos monoculturais, que sequer pensariam numa cosmologia que propõe a valorização do sentir da T/terra: devemos tratá-la



com respeito porque seu sentir importa e porque, invariavelmente, esse sentir reflete nos seres humanos, porque seres humanos são intrínsecos a ela. Não estou dizendo, todavia, que esse foi o silogismo feito conscientemente pela interlocutora. Não posso afirmar isso porque a informação que me foi dada foi a fala supracitada. O que estou propondo agora é ler as entrelinhas por trás desse “nevoeiro”. Isso traz a possibilidade de enxergarmos, talvez, algumas consistências do inconsciente que se abrigam na fala.

Num mesmo viés holístico, um entrevistado afirmou que “a Agroecologia é a forma equilibrada da vida, de tudo e de todos. É a retroalimentação” (acervo pessoal). Essa fala ilustra, também, talvez de uma forma mais direta, essa simbiose com a T/terra, uma vez que elucida sobre ser equilíbrio para “tudo e todos”. Poderíamos, então, dizer que o entrevistado se refere a uma anti-intrusão de Gaia, onde haja harmonia entre humanos e outros-que-humanos e, assim sendo, que exista uma retroalimentação, isto é, que não seja necessário o uso de insumos porque a Natureza *per se* já basta. Equilíbrio. Novos emocionares que contribuem para novas formas de ser na Terra, um tanto, poderia dizer, matrísticos.

Outra entrevistada, que é agricultora e que já produziu de forma orgânica, fez essa relação ser marco importante de sua fala. Ela disse que

“a Agroecologia é a correlação entre os seres humanos, está na vida de tudo. Para mim, a Agroecologia é produção de alimentos e respeito à vida. A Agroecologia respeita a T/terra, o ciclo da vida. Porque se baseia em entender o dinamismo da T/terra e das plantas, o consorciamento né, que é essa cooperação entre as plantas, esse respeito que existe entre as plantas... Na Agroecologia há a busca por harmonia. A natureza está aí para nos ensinar muita coisa!” (acervo pessoal).

Ainda, outra entrevistada me surpreendeu positivamente. Enquanto muitas das entrevistadas (que não militantes do MST ou indígenas Pataxó) citaram principalmente os aspectos de uma “agricultura ecológica”, sem mencionar os aspectos sociais que permeiam a Agroecologia, ou mencionando de formas tímidas ou em entre linhas; a entrevistada em questão deu foco às pautas sociais. Para ela, “acho que eu definiria a Agroecologia da seguinte forma: a Agroecologia é a construção de valores familiares fortalecidos no meio social, atingindo as mais profundas relevâncias, conhecimentos e

reconhecimentos de amor, carinho, companheirismo e recompensa” (acervo pessoal). E ela completou: “acho que a Agroecologia tem isso de plantar para colher, de dar e receber. E vai bem além da agricultura. As pessoas precisam se sentir fortes, sabe?” (acervo pessoal). Um ponto relevante na perspectiva dessa entrevistada, que foi bem marcante durante a entrevista, foi a questão do empoderamento feminino, a partir de um olhar sobre o cuidado, aproximando-se muito de pensamentos ecofeministas. Nas palavras dela:

“Eu acredito, sim, que é possível gerar emancipação social através de Agroecologia. Aqui na nossa região, por exemplo, está passando da hora de ter uma associação de mulheres produtoras! A maioria do trabalho de plantio e de feira é das mulheres, sabe? Isso acaba gerando uma super exploração do trabalho feminino no campo... Então eu acho que a capacitação em Agroecologia poderia trazer esse enfoque de uma produção mais diversificada e do empoderamento feminino” (acervo pessoal).

Dessa forma, me pareceu que essa entrevistada tinha uma noção muito clara do que é a Agroecologia e como ela pode vir a se consolidar em seu território de forma a catalisar a emancipação social (das mulheres, principalmente) e a preservação ambiental. Aqui, é pertinente chamar a atenção para um fato que dá sustento à minha defesa, no capítulo 1, de que há contribuições inextricáveis do (eco)feminismo acerca da construção de sociedades mais harmônicas e respeitadas, de emocionares matrísticos: claro que há homens que estejam vinculados ao processo de inserção curricular da Agroecologia, a exemplo do próprio Secretário que é figura substancial; entretanto, foram as *mulheres* que se apropriaram do fazer agroecológico no município. Repare que em muitas falas de interlocutoras que abordam o semear da ideia da inserção curricular desse novo componente, remetem às “meninas do MST”. Isso porque, com exceção de um componente, todas as personalidades de maior liderança que colocaram a “mão na massa” para o início da expansão territorial da Agroecologia no município, são mulheres! Além disso, talvez não por acaso, a única escola (que não indígena) que não aderiu a Agroecologia no currículo, ainda que tenha sido imposta, como já discutimos, foi, também, a única escola que é dirigida por um homem. Da mesma forma, a relação entre Coordenador Pedagógico e Coordenadora das Escolas do Campo também pode fazer jus a esse viés de argumentação. Ainda que o Coordenador Pedagógico aceite e reflita a respeito das contribuições positivas da

Agroecologia para o município, foi a Coordenadora das Escolas do Campo que “bateu o pé” para que a Agroecologia fosse realmente inserida no currículo.

Todavia, a mesma interlocutora que menciona aspectos ecofeministas na sua fala e que dá a entender ter um contato mais próximo com a Agroecologia, também afirmou que “ainda é preciso entender realmente o que é a Agroecologia e o que ela quer da gente. É preciso saber e conhecer a fundo” (acervo pessoal). Assim, a cada visita e a cada relato escutado, me ficava cada vez mais evidente de que a insegurança em relação à Agroecologia era grande.

Duas entrevistadas ribeirinhas despertaram um mesmo motivo de dúvida. Uma delas disse que “ainda estou muito confusa sobre como se dá a Agroecologia no núcleo beira-mar” (acervo pessoal). A outra falou que

“acho que a Agroecologia é mais sobre essa questão da plantação né? Ainda é um pouco tímido pra mim o que é Agroecologia. Mas acho que tem a ver com os ribeirinhos, sim. No início eu pensava que não tinha nada a ver. Mas hoje vejo que tem: a agricultura familiar, o mamão, a piaçava, a colheita da aroeira...” (acervo pessoal).

Aqui, chegamos à um ponto importante porque a fala da entrevistada reflete a palpabilidade de a Agroecologia se fincar como uma ferramenta que seja culturalmente sensível. As falas de indígenas Pataxó também traz esse aspecto. Uma entrevistada Pataxó comentou sobre quais os assuntos principais que uma disciplina de Agroecologia deveria abordar, para a realidade dela, que seria: “acho que plantações de mudas, principalmente aqui no ambiente da escola; artesanato com coco, a gente faz muito maracá né; a pesca com canoa também não pode faltar; e a horta sagrada, as ervas medicinais” (acervo pessoal). Outra entrevistada Pataxó disse que

“O povo Pataxó é um povo vindo da água e a água, para a gente, é espiritual. Ao mesmo tempo, o ser humano é um povo da terra. A T/terra é mãe, dá alimentos para o espírito e para a carne. Acredito que a Agroecologia é necessária nesse sentido... Para mim, a Agroecologia é uma ciência de consciência ecológica, que traz uma forma muito mais da ação do que da teoria. Então acho que no organizador curricular da Agroecologia deveria constar as ervas medicinais, a alimentação saudável, mas não esse clichê do saudável, né?, o cuidado com o corpo... Por exemplo, por que minha avó viveu mais de 100 anos? Porque não tinha agrotóxico, não tinha conservantes, açúcares, sal... era o alimento da terra para o prato!” (acervo pessoal).

É importante ressaltar, também, que para “povos das águas”, como as ribeirinhas e as Pataxó, o contato com rios e mares saudáveis é fundamental para a perpetuação de seus modos de vida. Nesse sentido, algo que me pareceu claro nas duas falas supracitadas, foi a relação exposta pelas interlocutoras entre a Agroecologia e a concretização de seguranças e soberanias alimentar e hídrica, conceitos que são invariavelmente pauta de lutas agroecológicas. Ainda, além de culturalmente sensível, como é proposta por Altieri (1999), o quefazer agroecológico, também no que tange à sua inserção curricular, se presta em um sentido de construção permanente, reconhecendo e valorizando a identidade, o território e o lugar em que se insere. Isso consoa com os princípios das educações para o futuro e, também, com a fala de uma entrevistada do MST, ela disse que

“não tem metodologia ideal, nem exatamente um organizador curricular ideal. A gente também está aprendendo né? E testando... mas o que eu acho que dá pra afirmar é que o ideal é o que condiz com a realidade do território em que ela [a metodologia] se insere. E, outra coisa, é que a Agroecologia é construída. E deve ser construída à muitas mãos, de acordo com as necessidades e vontades de quem a construiu. E isso é totalmente diferente do que já vem pronto, e dá mais trabalho também né?” (acervo pessoal).

\* \* \*

O cenário da inserção curricular da Agroecologia em Cabrália, nesse momento anterior à formação de educadoras, é dúbio e diverso. Como já foi falado, a maioria das entrevistadas afirmou que seu primeiro contato com a Agroecologia foi a partir da escola Paulo Freire. Entretanto, um dos entrevistados afirmou que já tinha conhecimento quando o indaguei sobre isso. Ele disse apenas que “sim, através da Veracel, com a agricultura familiar” (acervo pessoal) e não aprofundou mais no tema, ainda que eu tenha tentado dialogar mais sobre isso. Para ele, aliás, a expansão territorial da Agroecologia poderia se dar através da parceria com a Veracel. “Acho que funcionaria muito bem a parceria com a Veracel e seria mais fácil ter Agroecologia aqui na região se tivesse palestras com técnicos para a população local, poderia até ser aqui na escola” (acervo pessoal). Apesar da existência de outros olhares já narrados que, ainda que com “quase nada” de conhecimentos, tangenciam com a proposta agroecológica que defendemos nesse trabalho, aqui, sob a ótica desse entrevistado, podemos observar uma ideia cooptada do que é Agroecologia. Isso

porque a geografia proposta pela Veracel é a geografia monocultural, da qual já discutimos. E, ao mesmo tempo, ainda que algumas interlocutoras tenham afirmado que a Veracel trouxe benefícios para seus territórios e para seu povo, a proposta social trazida pela empresa é como uma espécie de patriarcalismo e vassalagem. Como também já vimos, a Agroecologia é o oposto da Veracel. Então, a ideia de que poderia haver uma parceria é, no mínimo, conflituosa. Poderia dizer, inclusive, que essa visão é uma subversão da Agroecologia partida do viés epistemológico e ontológico do MST.

O que vemos aqui, portanto, é um *território em disputa*, pois o acesso da Agroecologia encontra-se com muito mais enviesamentos ao se deparar com a prática da influência da Veracel, que se materializa sobre a terra e sobre as mentes e corações das pessoas. O mesmo entrevistado também é interlocutor de uma fala que parece ser contrastante em relação à sua proposição de união entre a Veracel e a Agroecologia. Ele disse que a adesão da Agroecologia poderia ser benéfica para trazer “o respeito ao homem do campo, a valorização do que é produzido no campo e, assim, acabar com a visão do ‘roçalino’” (acervo pessoal). Como poderia a Agroecologia ser benéfica para isso se no território há a subjugação das agricultoras imposta pela Veracel? A figura do “roçalino” não seria parte inerente do projeto político da Veracel? Esse que protagoniza a educação aos moldes de seus próprios interesses?

Aqui, há duas possibilidades: a primeira é de que as falas do entrevistado tenham sido sinceras e ele não entende a fundo qual é a ideologia por trás da Agroecologia, ou seja, ele não sabe que a Veracel confronta o projeto societário proposto pela Agroecologia e, assim, a possível transição agroecológica do território supõe, mais cedo ou mais tarde, a supressão da hegemonia da Veracel. Ou, a segunda possibilidade, o entrevistado respondeu às perguntas da entrevista de acordo com o que ele achava que a pesquisadora gostaria de ouvir, visto que havia a imposição da inserção curricular da Agroecologia e esse era um momento de tensão acerca do tema. Nesse caso, há a chance de que o entrevistado saiba muito bem desse confronto elucubrado pela Agroecologia às práticas preponderantes na Veracel e, como para ele a Veracel é benéfica, a Agroecologia deveria ser descartada. Algo que conflui com essa segunda hipótese é o fato de que a escola em que trabalha o entrevistado não tenha

aderido a Agroecologia e houve falas, em outros momentos, de uma pessoa que trabalha com o entrevistado, concernentes ao desejo de uma não adesão porque a Agroecologia “não encaixa na realidade” do local (acervo pessoal). Todavia, essas são apenas conjecturas e leituras de mundo a partir do meu olhar, enquanto pesquisadora. A verdade absoluta<sup>37</sup> sobre o tema talvez nunca seja efetivamente descoberta se não for revelada pelo próprio entrevistado.

Perguntei para uma entrevistada, que já tinha dado algumas aulas de Agroecologia para a escola em que trabalha, se o seu contato com a Agroecologia tinha mudado a sua percepção de mundo, ela disse que “não, ainda não mudou nada não” e também ponderou que “eu gostaria que o mundo fosse do jeito que é colocado na Agroecologia, mas a Agroecologia também entra muito em contradição” (acervo pessoal). Quando a perguntei quais seriam essas contradições, ela hesitou em responder, como se estivesse pensando quais seriam e se limitou a dizer que “é muito difícil ensinar para os alunos que não pode colocar agrotóxico se eles veem que não dá certo quando não coloca, que é muito mais difícil” (acervo pessoal). A visão dela sobre o que é Agroecologia é mais simplista quando comparada às falas da primeira parte desse tópico. Para ela, “Agroecologia é essa qualidade de vida de ter alimentos sem agrotóxico, mas assim... eu tenho pouco contato com o campo, pra mim é tudo muito novo” (acervo pessoal).

Essa entrevistada entrou no cenário de Cabrália a partir do último edital da Semed. Ela é moradora de Porto Seguro e nunca viveu ou teve contato com a vida no campo. Essa é uma realidade muito comum em escolas do campo e isso é algo que deveria ser preocupante. Ora, como uma pessoa pode entender a fundo se tem pouco convívio com a realidade em que se insere? Como não urbanizar escolas do campo se as educadoras são provindas da cidade? Essa mesma entrevistada relatou não concordar com práticas de ocupação de terra do MST e dos indígenas Pataxó. É possível, sim, que uma janela se abra e seus olhos passem a enxergar outras concretudes de re-existências no mundo. A formação de educadoras em Agroecologia programada pelo MST em parceria

---

<sup>37</sup> A “verdade absoluta” do que faz o entrevistado parecer se contradizer talvez nem exista, uma vez que o pensamento e a conformação dos territórios estão em constante transformação.

com a Semed é a esperança disso. Entretanto, trazer pessoas alheias ao contexto local para serem educadoras de escolas do campo, que buscam por serem, de fato, *do campo*, é uma lacuna a ser enfrentada para que não haja o confronto de uma educação urbanocêntrica, tal como nos alerta Whitaker (2008), em contextos camponeses (mesmo que tais contextos não sejam rurais como geralmente se têm no imaginário).

Outra entrevistada, essa que é, ao contrário da supracitada, agricultora e professora, comentou que “eu não sei a fundo o que realmente é Agroecologia, eu estou buscando na internet. Também não sei como esse conhecimento vai mudar o uso que faço de agrotóxicos, mas eu estou aberta a isso” (acervo pessoal). Sua visão, durante quase todo nosso diálogo, foi a de que a Agroecologia é uma agricultura sem agrotóxico e que “na teoria é tudo muito bonito, né? Mas pra minha vida acho que não funciona. As pessoas comem com os olhos também, e aí se eu apareço lá na feira com alguma verdura com manchinha porque não usei agrotóxico, elas não vão comprar” (acervo pessoal). E continuou: “a terra aqui é muito fraca e a nossa região tem muitas doenças, como a pinta preta, a meleira... realmente acho muito difícil não usar agrotóxico, mas eu gostaria...” (acervo pessoal). Entretanto, no desenrolar da conversa, algumas outras falas me saltaram os ouvidos. A entrevistada definiu que “a Agroecologia mostra os meios de trabalhar de acordo com a ecologia” (acervo pessoal) e, depois, disse que “dá para trabalhar muitas disciplinas junto com a Agroecologia. Artes, por exemplo, até já fiz umas tarefinhas de artes com natureza junto com os pequeninhos, vou te mostrar”. E buscou no celular fotos de colagens de folhas e desenhos feitos pelas crianças. “Dá pra trabalhar história, também, a partir, por exemplo, da pergunta de ‘o que os antigos produziam?’. E dá pra introduzir a questão racial com a Agroecologia, introduzir que todos somos iguais” (acervo pessoal).

Essa perspectiva de que “todos somos iguais”, ela explicou que é por conta de a ecologia ser harmoniosa. Isso me faz pensar de que a ecologia apresentada pela entrevistada é uma ecologia-mundo, a qual nos fala Giraldo (2022), produtora de sintropia ambiental e social e que está em oposição à ecologia-mundo do capitalismo, que produz entropia. Ambiental e social porque, ora, para ela, é possível ensinar às estudantes questões eminentemente sociais,

como a pauta do racismo; buscar promover críticas sociais que conduzam à um pensamento antirracista a partir do que ela chamou de, simplesmente, “uma agricultura sem agrotóxicos”, no início de nossa conversa. Percebi que, no entanto, mais uma vez confusão conceitual estava presente. Assim, também se firmava presente uma visão um tanto mais holística do que é a Agroecologia.

Se limitando à uma visão simplista da Agroecologia, um entrevistado disse que

“meu primeiro contato com Agroecologia foi agora, em que comecei a dar aula do assunto. Está sendo um desafio e estou aceitando o desafio, mas não sou muito chegado nesse assunto, não. Eu mesmo, não planto nadinha. Uma vez até peguei uma muda de uma planta com a outra professora, mas deixei morrer [risos]. Mas então, para mim, a Agroecologia é uma maneira sustentável de trabalhar a agricultura, uma visão inovadora. De fato, a Agroecologia é uma luz que se acendeu e pode contribuir muito para a região porque muita gente aqui vive da pesca, da piaçava... E a grande questão aqui é a biodiversidade. Tem as construtoras que não respeitam e a pesca predatória que está entrando e querendo tirar a pesca artesanal” (acervo pessoal).

Outra entrevistada comentou que já tinha o conhecimento de Agroecologia antes da inserção curricular no município, “já ouvi falar faz uns cinco anos, mas hoje se fala muito disso. Foi em uma formação para pequenos produtores rurais” (acervo pessoal). Inclusive, essa entrevistada usava um material didático dessa formação que comentou, em que uma página e meia falava sobre agrofloresta e continha uma imagem das estratificações de espécies dentro de uma plantação agroflorestal. Para ela, a Agroecologia e a agrofloresta eram sinônimos, pois ela dizia unicamente sobre a valorização de alimentos orgânicos a partir da inserção curricular da Agroecologia, bem como a conservação do solo e do meio ambiente. Quando a perguntei se a Agroecologia poderia ser benéfica em questões ambientais e sociais, ela respondeu que “sim, na questão ambiental a Agroecologia pode ajudar muito, mas na questão social acho que não... não consigo pensar como” (acervo pessoal).

\* \* \*

Assim, acredito ser possível observar que há antagonismos e sincronias concernentes ao dizer sobre o que é a Agroecologia dentre as colaboradoras dessa pesquisa. Todas as entrevistadas entendem que esse é um tema que trata da agricultura ecológica, que possui práticas ambientalmente corretas. Poucas,



no entanto, foram capazes de refletir quais práticas de manejo do solo poderiam ser consideradas agroecológicas. A maioria trazia consigo a ideia de que a Agroecologia e a agricultura orgânica são sinônimos. Isso é um silogismo falso, como já vimos. Apenas um dos entrevistados, que está em um ambiente de talvez maior confronto com os ideais agroecológico, mostrou, em parte de suas falas, uma visão incompatível acerca da Agroecologia. E, surpreendentemente, foi possível observar um número expressivo de menções a questões sociais que envolvem a Agroecologia.

Tais expressões deram, em sua maioria, através de muitas dúvidas e inseguranças, fruto de uma realidade que apresenta a Agroecologia como um novo desafio a ser enfrentado a partir de sua inserção curricular antes de um curso de formação. Talvez, a realidade dessa inserção curricular se daria de forma mais graciosa – e mais correspondente a um modelo *ideal* – se a formação de educadoras tivesse acontecido antes da inserção curricular da disciplina. Ou, no mínimo, ao mesmo tempo em que a inserção curricular passaria a vigorar, tal como previsto inicialmente pelo MST e pela Semed. Inclusive, um dos receios relatados por uma entrevistada do MST foi que “Porto Seguro já tem a proposta da inserção curricular da Agroecologia há um ano, fruto da luta do Movimento de lá. Mas não foi pra frente porque não teve formação” e confirmou que a “luta agora é para ter a formação de educadores e educadoras” (acervo pessoal). Isso mostra quão imprescindível é existir a formação para que se possa existir, também, a inserção curricular de um novo componente. No caso da Agroecologia, talvez a formação seja ainda mais importante, para que os riscos de cooptação sejam reduzidos.

Quando digo ser surpreendente um número expressivo de falas que condizem com os princípios sociais da Agroecologia, reitero que a maioria das entrevistadas começava a entrevista dizendo que não sabiam nada ou que sabiam muito pouco sobre a Agroecologia. Era só depois de um tempo conversando que elas iam formando pensamentos que, ao meu ver, são preciosos, principalmente para a situação em que, de fato, o contato com o assunto era ainda exíguo. Vale comentar, também, que algumas das entrevistadas passaram por um curso de quatro dias realizado em junho de 2022, que aconteceu na vila de Santo André, sobre Agroecologia e agrofloresta. Alguns

dos participantes foram subsidiados pela Semed (inclusive o entrevistado que imaginou a cooperação entre Veracel e Agroecologia, o que faz parecer, mais uma vez, que a segunda possibilidade retratada em minhas indagações, seja verossímil). Esse curso, intitulado como “A Arte de Guardar o Sol”, fez uma vivência na aldeia Mata Medonha, onde algumas das entrevistadas de lá disseram que “abriram os olhos” para ver que Agroecologia faz sentido para o território indígena, já que é algo que já está na prática de vida delas e, também, que o intercâmbio de conhecimentos foi positivo.

Ainda assim, o contato com a Agroecologia é muito recente, o que provoca uma nebulosidade sobre o que é, o que não é, como pode ser descrita, como pode ser feita, como pode ser ensinada e como pode ser aprendida a Agroecologia. Uma militante do MST me disse que “a nossa escola [escola Paulo Freire] foi a mola motriz da Agroecologia no município”, ao mesmo tempo em que confirmou que “a Agroecologia é muito jovem para todos nós”. Borsatto e Carmo (2013:656) afirmam que a Agroecologia foi incluída no discurso político do MST em 2000, no seu IV Encontro Nacional, mas que a difusão do conhecimento agroecológico não se deu de forma homogênea pelo Movimento ao longo de todo o território brasileiro. O primeiro contato dessa entrevistada com a Agroecologia, por exemplo, se deu em 2013, com a campanha do MST “Extremo Sul pela vida, agrotóxico 0” (acervo pessoal).

Portanto, acredito ser possível afirmar que os trilhares agroecológicos que Cabrália está percorrendo, estão em seus primeiros passos, quem sabe ainda em um engatinhar; mas que confabulam para um exitoso futuro de expansão territorial da Agroecologia e de emancipação dos povos rurais do município. Apesar de alguns impasses, duas grandes diferenças que faz com que Cabrália “saia na frente” de outros municípios brasileiros que também tentaram seguir o caminho da inserção curricular da Agroecologia são: a cooperação ativa entre o poder público e os movimentos sociais, protagonizado, no caso, pelo MST, e, ainda que após o período previsto de início, a formação de educadoras em Agroecologia que conta com uma perspectiva abrangente da Agroecologia, unindo teoria e prática, ciências agrônomicas com foco na ecologia e ciências sociais.

### **5.5) Relato de aulas acompanhadas**

Sabendo da pouca clareza inicial acerca da Agroecologia e das resistências causadas por uma falha coordenativa que postergou o início da formação de educadoras em Agroecologia, acredito ser louvável salientar o esforço das educadoras em lecionar uma disciplina que tinham tantas dúvidas a respeito. Uma comentou comigo que “ah, eu tenho procurado tudo na internet”, outra disse que “a gente tem que dar nosso jeito, né? Correr atrás mesmo, porque não tem nenhum material, e se reinventar porque as vezes é difícil achar algo até na internet, porque esse é um tema novo, né?”, uma terceira ainda falou que “eu tenho um material num livro de um curso que eu fiz há muitos anos atrás, tem umas duas páginas que falam de sistema agroflorestal. Eu estou usando isso para as aulas” (acervo pessoal).

Como já mencionei no capítulo de metodologias, considero que a pesquisa de campo, para esse trabalho tem valor caro. Por isso, relatar as aulas assistidas, em um momento incipiente e de desafios para a inserção curricular da Agroecologia no município, não tem o objetivo de fazer críticas às aulas assistidas, ainda que o tecimento acerca do observado seja carregado de alguns julgamentos (recordo que estou fadada às lentes da minha cultura, o que pode provocar enviesamentos, mesmo estando amparada por ideais de “anti-narcisa”, Viveiros de Castro, 2010). Pelo contrário, o objetivo aqui é ressaltar a importância do trabalho docente e os esforços para que as aulas de Agroecologia acontecessem.

Começo com a Escola 1, a escola “exemplar”, referência do ensino de Agroecologia no município. Para essa escola, não guardarei a identidade por conta de sua relevância epistemológica que, também, torna-se necessária para o entendimento do contexto. O dia em visitei a escola Paulo Freire era dois de junho e todo segundo dia do mês há uma ação de doação de mudas de árvores frutíferas e/ou nativas da Mata Atlântica na rodovia que passa em frente à escola, ação que faz parte do Plano de Ação Nacional Sem Terra de Reflorestamento: “plantar árvores, produzir alimentos saudáveis”, criado em 2020, com o objetivo

de plantar 100 milhões de árvores em dez anos (MST, 2023). Todas as 25 mudas foram produzidas pelas próprias educandas e contavam com as variedades de acerola, cupuaçu, cacau, manga, ameixa amarela, canela, abacate, pinha, abiu, graviola e pimenta de cheiro. Nesse dia, parte das alunas do oitavo e nono ano tinham faltado a aula por conta das más condições das estradas e do transporte escolar. A Coordenadora juntou as duas turmas para que a ação pudesse ocorrer com número ampliado de participantes. As educandas produziram cartazes manifestando o repúdio à CPI do MST, que estava em bastante evidência no momento.

Quando a Coordenadora me explicou que hoje era o dia dessa ação e “que maravilha que você vai poder participar com a gente, né?” (acervo pessoal), lembro-me da minha monocultura mental ao perguntá-la: “então não vai ter aula de Agroecologia?”. Ela, que estava andando de um lado para o outro para pegar canetões e cartazes para as educandas e eu a seguindo, nesse momento fitou-me com um leve sorriso compassivo, sem mostrar os dentes, e disse “isso é aula de Agroecologia” (acervo pessoal). Me senti levemente constrangida ao notar que, apesar do meu esforço para as desconstruções das obtusidades de minha própria mente, tive, naquele momento, um pensamento extremamente linear. De fato, que maravilha ter participado da ação e que ensinamento tive ali! Nesse primeiro momento de aula, pude perceber como é notória a conscientização de classe e do próprio Movimento dentro das escolas do MST. Ao entregar os materiais necessários para as confecções dos cartazes, a Coordenadora pediu licença à Professora para fazer um discurso mobilizador para as educandas, enaltecendo a importância da luta para as conquistas do MST, como, inclusive, a própria escola.

Após a ida de todas até a BR, onde deixaram uma pequena mesa com as mudas em cima e um cartaz escrito “doação de mudas aqui!!” e após a atividade feita, todas voltaram para as salas de aula. A aula ainda tinha um tempo antes de acabar, visto que eram duas aulas seguidas de Agroecologia naquela manhã, totalizando uma hora de quarenta de aula. A euforia das educandas baixou e a educadora pôde passar um vídeo de uma amiga sua, que mora no bairro do Guaiú, distante 75km da realidade local, mostrando o solo do quintal de sua casa. Houve uma pequena discussão com as educandas para identificar as

semelhanças e diferenças entre o solo do assentamento e o solo mostrado no vídeo. Depois, vídeos de três grupos de estudantes mostraram a realidade dos solos em suas propriedades. Essa foi a continuação da aula anterior, em que as educandas estudaram características dos solos da região.



Foto 45: 8º e 9º com cartazes na ação de doação de mudas (acervo pessoal).



Foto 46: 8º e 9º com cartazes na ação de doação de mudas (acervo pessoal).

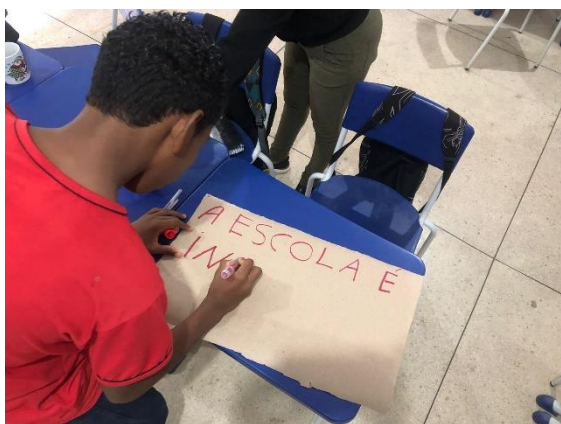


Foto 47: Estudante confeccionando cartaz (acervo pessoal).

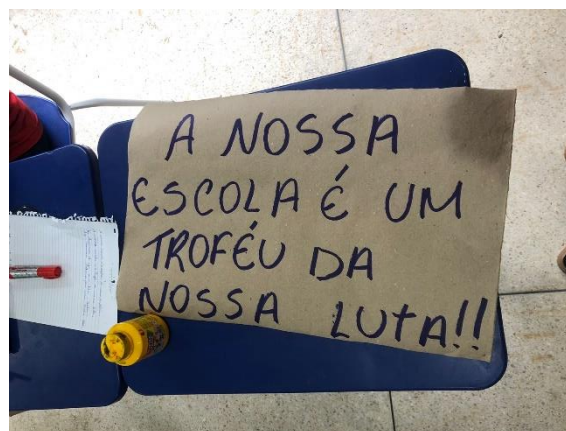


Foto 48: Cartaz confeccionado pelas estudantes (acervo pessoal).

A Escola 2 tem algumas salas multisseriadas. Foi o caso da turma que acompanhei a aula de Agroecologia, onde estavam o oitavo e nono anos juntos. A aula era sobre ervas medicinais. Na semana anterior à aula, a professora tinha pedido para que todas pesquisassem sobre alguma planta medicinal que tinham em seus quintais e trouxessem para a aula com características da planta. Nem

todas fizeram. Na verdade, apenas metade da turma tinha pesquisado previamente, isso porque um dos transportes escolares que levavam até a escola tinha quebrado e ficou duas semanas sem passar, fazendo com que as alunas perdessem duas semanas de aula. Para as educandas que não tinham pesquisado, a professora trouxe algumas fotos de plantas medicinais e suas características impressas em uma folha de papel e deu para que as alunas pudessem ler em voz alta para a turma. A professora também pediu para que as merendeiras fizessem um chá com algumas das ervas trazidas pelas crianças, cujos ingredientes foram erva doce, gengibre, stevia e mel. Após lerem as características das plantas, a professora pediu para que a turma se reunisse em três grupos e executassem um cartaz que sintetizasse o que tinham aprendido na aula, onde também puderam colar folhas das ervas trazidas, enquanto desfrutavam do chá.

Quando estava marcando para assistir aula de Agroecologia na Escola 3, a Coordenadora pedagógica achou que seria mais fácil fazer uma mudança de horário das aulas. A professora que dá aula de artes, nessa escola, é a mesma que dá as aulas de Agroecologia. No dia em que fui, era previsto que ela desse dois tempos de 50 minutos de aulas de artes, mas mudou para Agroecologia. Acredito que vale a pena lembrar que a professora não foi avisada que essa mudança aconteceria e, mesmo assim, conseguiu dar uma ótima aula, no meu ponto de vista. Isso porque, segundo ela, “eu me planejo semanalmente, então essa aula de Agroecologia já estava planejada” (acervo pessoal). Na aula anterior, as estudantes tinham visto junto com a professora o que era uma composteira e quais os materiais orgânicos que poderiam ou não fazer parte do processo de compostagem. Nessa aula, a professora deu um texto impresso para cada aluna, que dava o passo a passo para a construção de uma composteira. Cada estudante leu um parágrafo do texto e a professora ia explicando, esmiuçando o texto, a cada parágrafo lido. Ressaltou a importância da matéria orgânica para o solo e que há várias formas de se compostar, havendo maneiras mais adaptáveis às realidades de cada educanda. O objetivo da professora era de que a construção individual da composteira, na casa de cada aluna, fizesse parte da nota do bimestre. A ideia também é de que “a cada bimestre penso em trabalhar a teoria dentro de sala de aula e uma atividade

prática em casa, já que não temos espaço para as práticas na escola” (acervo pessoal).

Na Escola 5, as educandas do oitavo ano tinham estudado na aula anterior as diferenças entre os conceitos de “agrossistema” e “agroecossistema”. A professora pediu, como dever de casa, que as alunas se organizassem em grupos e apresentassem as diferenças dos conceitos e perspectivas de suas realidades, para ser apresentado na próxima aula, a qual acompanhei. Assim foi. A maioria apresentou vídeos muito bem editados, apresentando os conceitos de forma sistematizada e apresentando plantas que têm em casa. Um vídeo me chamou atenção porque o estudante foi conversar com o pai, agricultor, sobre a roça e os agrotóxicos utilizados, como uma entrevista, dialogando, assim, com os saberes ancestrais de seu próprio pai. Apesar das boas apresentações feitas pelas educandas, a professora permanecia muito tempo no celular e, ao findar da aula, ela disse: “então é isso pessoal, lembrem-se sempre de fazer a sua parte, economizar água e quando comerem alguma fruta, joguem as sementes pela rua, porque pode germinar e gerar uma árvore!” (acervo pessoal). Esse discurso, infelizmente, permanece bastante corroborado com a educação ambiental hegemônica e capitalista, que pretende culpabilizar a sociedade civil, sem investigar o cerne do problema.

Acompanhei a aula de Agroecologia do sétimo ano da Escola 6, sala que é vista pela Coordenadora e pelas educadoras como “a turma mais difícil”, por ter dois alunos envolvidos com o tráfico de drogas. A aula do professor, como ele mesmo disse, foi “expositiva” (acervo pessoal). Ele chegou e escreveu no quadro a etimologia das palavras “agricultura” e “ecologia”, e pediu para que as alunas definissem o que era “Agroecologia”. Algumas respostas das alunas foram “é o estudo inteligente do solo”, “sem agrotóxicos”, “pode ser vendida e consumida”. Após algumas respostas, o professor começou a explicar o “colapso em que entrou o mundo no pós Segunda Guerra Mundial” e as consequências ruins da Revolução Verde, que “aparentaram trazer benefícios temporários, mas que trouxe consequências ruins a longo prazo” (acervo pessoal). O professor também definiu o que era “sustentabilidade”, escrevendo no quadro e pedindo para que as estudantes copiassem: “tudo que se sustenta”. A aula se encerrou com o pedido do professor para que as educandas escrevessem um texto de

quinze linhas acerca do que era a Agroecologia. Um estudante se voluntariou e leu em voz alta, na frente da sala. A maioria das demais alunas deram o caderno com textos de menos de quinze linhas para receber o “visto” do professor.

Estive com os alunos<sup>38</sup> do sexto ano na Escola 8. A aula era sobre “insetos benéficos para a horta, que fazem controle biológico” (acervo pessoal, fala da professora). A professora levou imagens impressas de cada inseto que seria estudado, dividiu os estudantes em duplas para que pudessem fazer uma busca na internet via celular sobre “curiosidades” de cada inseto, eram eles: abelha (*Apis mellifera*), libélula, louva-deus e joaninha. Os alunos escreveram as curiosidades encontradas junto à imagem impressa para, posteriormente, fazer uma exposição, na sala de aula mesmo. A professora também trouxe imagens da cochonilha e do pulgão e explicou sobre eles, após os alunos terem terminado a atividade passada. Explicado sobre todos os insetos propostos, a turma foi até a horta da escola para averiguar se encontravam esses insetos. Com uma lupa, conseguiram achar pulgões e cochonilhas. Uma libélula foi avistada ao longe, mas nada de abelhas ou joaninhas. Foi notável a empolgação dos alunos para realizar a atividade em campo.

\* \* \*

Esse foi o relato de aulas que assisti. Para mim, foi bastante prazeroso e enriquecedor vivenciar tudo isso. Julgo que as educadoras, cada uma a seu modo, realmente estavam se esforçando para “dar conta” da Agroecologia e tiveram bons resultados, dentro de seus possíveis. No entanto, resquícios de uma educação hegemônica e dificuldades em como ministrar as aulas de Agroecologia também puderam ser notados, fato que, acredito fortemente, terão grandes avanços quando houver a “captura agroecológica” (vide próximo tópico).

### **5.6) Ser capturada para se recordar a ter alegria e esperança**

A música “Mistério do Planeta”, da banda Novos Baianos, diz “pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”. Tenho a impressão que,

---

<sup>38</sup> Neste dia, só haviam meninos na turma.



geralmente, é mais fácil reconhecemos o que recebemos do que o deixamos. Afinal, nem sempre o legado que deixamos é algo palpável e obviamente observável. Muitas vezes, esse legado é algo de mais fácil acesso para aquelas que receberam o que deixamos... No caso do trabalho de campo dessa pesquisa, não foi diferente. Ainda que esses escritos estejam sendo produzidos e possam servir de legado palpável, definitivamente não é tarefa fácil reconhecer aonde minha presença possa ou não ter tocado nos corações e mentes das pessoas com quem convivi. O contrário, ou seja, o que me impeliu o coração e a mente através das vivências com as colaboradoras da pesquisa, é, a partir da minha leitura de mundo, muito mais facilmente identificável. No entanto, é com humildade que reconheço que a escolha do método participante trouxe consigo a prática de um impulsionamento em relação à formação de educadoras em Agroecologia.

Vimos que a formação ficou em “stand by”, como enunciado por uma das interlocutoras (acervo pessoal). Os motivos levantados para esse acontecimento foram alguns, mas salientei, aqui, como um aspecto de falta de coordenação da Semed. Quando cheguei ao meu universo empírico, me deparei exatamente com esse momento de pausa. Nos primeiros encontros na Semed, junto à Coordenadora das Escolas do Campo e ao Coordenador Pedagógico, acredito que posso afirmar que havia até uma certa “euforia” de minha parte pelo desejo de que acontecesse a formação. Lembro-me de falar “vamos fazer acontecer! Estou aqui para ajudar no que for preciso!”. Numa dessas minhas falas, a Coordenadora das Escolas do Campo, abriu um sorriso de canto de boca e disse: “então vou mandar mensagem aqui pra diretora da Egídio, vamos ver aqui” (acervo pessoal). E mandou. Da mesma forma, quando fui a primeira vez para a Escola Paulo Freire, o encaminhamento da reunião que tive com minhas interlocutoras foi o de que eu estreitaria as conversações entre Semed e MST para que a formação saísse do papel. Assim, acredito que um resquício do que deixei foi o cessar do tempo de espera para que a formação acontecesse: o diálogo foi retomado.

É importante lembrar que a Semed também aderiu ao FormaCampo, fazendo uma campanha, através das dirigentes das escolas, para que houvesse o maior número possível de inscritas; e, também, adicionando as inscritas em

um grupo de WhatsApp que tinha como objetivo recordar as datas das aulas e das atividades a serem entregues. O FormaCampo é uma formação à distância promovida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de carga horária de 80 horas. A Educação *do* Campo pautada por essa formação tem os mesmos princípios daquela postulada por Roseli Caldart (2009), pontuando até mesmo o assunto da Agroecologia, e, portanto, tem relação iminente com as lutas sociais pautadas pelos movimentos populares, em especial o MST.

Entretanto, ainda que o FormaCampo vá na mesma direção que a Educação do Campo não hegemônica, algumas entrevistadas do MST expuseram seu medo de que a formação de educadoras em Agroecologia ficasse restrita ao FormaCampo, visto que o diálogo entre MST, Semed e Prefeitura encontravam-se com ruídos e lacunas. Assim, esse contato feito pela Coordenadora com a Diretora da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, quando me prontifiquei a “fazer acontecer em conjunto”, foi fundamental para que a formação voltada para a inserção curricular da Agroecologia voltasse a dar seus passos. Com o diálogo retomado, uma reunião *online* foi feita entre as proponentes da formação (as “meninas do MST”) e o Secretário, para delinear orçamentos e como se daria a formação no decorrer do tempo.

Ficou definido que a formação aconteceria na pedagogia da alternância<sup>39</sup>, em módulos de 2 a 3 dias. O primeiro módulo aconteceu nos dias 14 e 15 de julho de 2023, na escola Paulo Freire, onde foram abordados dois temas principais: “fundamentos e princípios da Educação do Campo” e “história da agricultura e da Agroecologia”. Uma das entrevistadas comentou que “chegou a ser cansativo, mas foi muito, muito bom! Eu aprendi muito” (acervo pessoal). O

---

<sup>39</sup> A pedagogia da alternância é uma proposta formulada para as educações do campo, onde as educandas passam um tempo na escola e um tempo em casa, a fim de melhor atender as realidades rurais. Também é da proposta pedagógica que as educandas realizem os aprendizados do tempo escola durante o tempo casa, em seus respectivos territórios e que, na volta para a escola, esses aprendizados sejam retomados. A formação de Educadoras em Agroecologia tem o pressuposto de acontecer dessa maneira, tal como me foi relatada por uma das entrevistadas que está à frente da elaboração da formação. Por isso, coloco no texto que houve essa definição acerca do processo formativo. Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que essa seja uma vontade, a formação não está, efetivamente, acontecendo em pedagogia da alternância. Isso porque os tempos casa e escola não estão bem definidos e porque o diálogo do que se foi feito no tempo casa foi pouco discutido e explorado.

segundo módulo aconteceu na Escola Egídio Brunetto, que fica no município do Prado (e que tinha acabado de inaugurar os novos prédios da escola, vide fotos abaixo), nos dias 14, 15 e 16 de setembro, a qual tive a honra de estar presente. A Semed conseguiu recurso para que as cursistas tivessem diárias durante os dias do curso. Um dia antes do início do módulo, o Secretário marcou uma reunião online com as cursistas com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas acerca das diárias e, sobre isso, ele comentou que “proveitem! Proveitem muito! Para nós, é uma grande vitória. Nunca antes a educação do campo fora contemplada com tantas diárias. São 42 pessoas participando da formação” (acervo pessoal). As diárias serviram para pagar os custos com o curso e para comprar três livros para serem usados nas aulas de Agroecologia: o Dicionário de Agroecologia e Educação, Agroecologia na Educação Básica e Convenção dos Ventos. Os dois primeiros são de autoria de um compilado de autoras, sendo todas vinculadas ou militantes das causas do MST; o último é de autoria de Ana Primavesi, precursora do estudo holístico dos solos tropicais e fundamental para o entendimento da Agroecologia.



Foto 49: Placa na entrada da Escola (acervo pessoal).



Foto 50: Construção que abriga as novas salas de aula da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (acervo pessoal).



Foto 51: Construção que abriga os novos dormitórios da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (acervo pessoal).



Foto 52: Construção que abriga o novo refeitório da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (acervo pessoal).

Chegamos à escola na hora do almoço e tivemos a tarde de uma aula expositiva, com a ajuda de slides, sobre “o contexto sócio ambiental e econômico da Mata Atlântica no Extremo Sul da Bahia”. Nessa aula, o professor tinha como objetivo identificar a contribuição do estudo do bioma local para a construção da Agroecologia. Concebendo a Mata Atlântica como um território em disputa, é importante se conscientizar de quais prerrogativas da sociedade atual e do modelo econômico vigente que moldam a relação do ser humano com a natureza e buscar remodelar isso a partir do entendimento de qual construção de territórios que queremos, alicerçados na Agroecologia. A aula provocou reflexões interessantes nos educadores presentes, dentre as quais, destaco duas: um dos educadores, indígena, disse que “o conhecimento tradicional é o que preserva a nossa comunidade. São os movimentos sociais, os povos indígenas, os ribeirinhos, o MST... São os povos que garantem nossa sobrevivência” (acervo pessoal). Ele também lastimou as construções cada vez mais frequentes em zonas de mangue, onde aterram o ecossistema e promovem a perda do guaiamum<sup>40</sup>. Outra educadora fez o comentário de que “para mim, o científico é o tradicional, mas se subverteram os nomes, pois a ciência é atestar através da observância”.

O professor frisou a importância da ciência para o avanço da Agroecologia e discorreu, também, sobre o que era a biodiversidade e sobre “como produzir agro com biodiversidade”; e problematizou a tecnologia que temos disponível hoje: “a tecnologia é, sim, muito importante para nós, que estamos no campo. Ninguém quer ficar morrendo de dor nas costas. Mas a tecnologia que temos disponível vem da Europa, é pensada para a Europa e nada condiz com a nossa realidade daqui” (acervo pessoal).

Depois, tivemos aula junto à uma educadora que fez uma contextualização inicial sobre os perigos do uso de agrotóxicos e da ingestão de alimentos contaminados com agrotóxicos, apresentou sobre a campanha do MST que visa o plantio de árvores e ensinou como produzir mudas e construir viveiros nas escolas. Apresentou diferentes tipos de viveiros, de mais elaborados

---

<sup>40</sup> Espécie de crustáceo bastante semelhante ao caranguejo, mas vive em zonas terrestres, frequentemente próximo aos mangues. Tem coloração acinzentada ou azulada e está ameaçado de extinção.

à viveiros mais simples e acessíveis. Apresentou utensílios para armazenar as mudas, também, dos mais elaborados, como os tubetes, aos mais simples, como improvisos de caixas de leite ou garrafas PET cortadas. Também deu dicas de substratos e insumos para a produção de mudas. Ao findar da tarde, toda a turma foi até o viveiro da escola Egídio Brunetto e fez uma muda de cacau. A ideia era que houvesse também uma atividade de transplante de mudas, mas, devido ao tardar da hora, isso não aconteceu.



Foto 53: Viveiro da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (acervo pessoal).



Foto 54: Atividade de plantio de mudas de cacau (acervo pessoal).

À noite, a Diretora da Escola Egídio Brunetto, apresentou a escola para a turma, através de slides. Deu detalhes de como a escola é organizada, como é o funcionamento, quais os objetivos e como está disposto o território da escola. Aqui, julgo ser importante frisar que a Escola Egídio Brunetto é “uma escola popular, do povo, onde nosso trabalho é difundir os processos da Agroecologia. Aqui é um espaço de experimento, que visa construir esses experimentos com os educandos” (acervo pessoal).

Ao findar da prosa e aos moldes da organicidade do MST, foram definidos grupos de ação, onde cada grupo ficaria responsável por uma tarefa, trazendo, assim, melhor convivência para todas. Foram definidas as comissões de “animação”, “pontualidade”, “mística”, “organização dos momentos de socialização”, entre outras.

O segundo dia começou com uma mística organizada pelas companheiras indígenas que estavam presentes. Cantamos e dançamos duas músicas Pataxó, encerrando a mística com um rezo, agachadas, com o corpo

curvado ao solo, de mãos no chão. Conexão intensa com a ancestralidade e com Gaia.

Após a mística, tivemos uma aula introdutória sobre solos junto à uma educadora que tomou Ana Primavesi como sua principal referência. Outro educador tomou a palavra no período da tarde, dando continuidade à aula de solos e optando por fazer dinâmicas e experiências sensoriais, como ideias para práticas a serem desenvolvidas com educando dentro de sala de aula. Também foi nesse dia, ao entardecer, e acompanhadas das duas educadoras, que visitamos as áreas produtivas da escola, onde há experimentações de agroflorestas.



Foto 55: Atividade de solos (acervo pessoal).



Foto 56: Atividade de solos (acervo pessoal).

O último dia de formação começou com a fala da Diretora da Escola, em uma palestra com o tema de “Agroecologia e Educação nas Escolas de Educação Básica”, onde ela ressaltou a conceituação da Agroecologia como prática social, ciência e luta. Em sua fala, ela fez questão de deixar claro que a Agroecologia não condiz com racismo, homofobia, machismo e com desigualdade social. “A Agroecologia é um ensaio real de relações mais igualitárias. Acredito que essa palestra foi de extrema importância para ficar claro o cunho político e ideológico que dá sustento à diversidade e à Educação Popular e *do Campo*. Assim, se ainda restavam dúvidas de que a Agroecologia é apenas um manejo consciente do solo, creio que, com essas falas, tais dúvidas foram exorcizadas. Por fim, mas não menos importante, essa etapa formativa teve desfecho junto às educadoras da Escola Paulo Freire, que discorreram

sobre o currículo em Agroecologia, a partir da sua trajetória de onze anos lecionando a disciplina.



Foto 57: Mística no chão da sala de aula onde aconteceram as aulas da formação (acervo pessoal).



Foto 58: Mesa expositora na sala de aula onde aconteceram as aulas da formação (acervo pessoal).

Os três dias de formação foram de dar gosto de se ver, ouvir e vivenciar. Antes de discorrer sobre eles, gostaria de fazer um comentário que julgo ser relevante. Antes mesmo de enunciar como foi ministrado o curso, o fato de essa formação de educadoras em Agroecologia ter se dado aos moldes e no chão do MST é, por si só, uma ação de educação popular, tal como entendemos esse conceito aqui na pesquisa. Isso porque é a construção conjunta *do, por e para* o povo. Agora, no tocante dos assuntos abordados, a criticidade e a fundamentação teórica pautada em princípios não hegemônicos são marcas registradas do Movimento e, também, da Agroecologia. Nesse sentido, o papel da educação popular, nesse contexto, também envolve esse objetivo em transformar o cosmos daquelas que ali estavam presentes. Parte-se de um ideal de reflorestamento mental, para que isso se dê, também, no território. E, assim, tem como prerrogativa a formação de sujeitos históricos (CARRILLO, 2009), cientes da sua capacidade de conduzir os caminhos para mudanças sistêmicas mais aprazíveis à sua própria existência e para a perpetuação de sua cultura. A consequência disso é apresentada pelo princípio 10 do TEASS, que pressupõe o protagonismo das comunidades em relação aos seus próprios destinos e, por assim dizer, das suas próprias educações. Tudo isso significa que a formação está nas diretrizes que consoam com os caminhos para Sociedades Sustentáveis e com preceitos éticos não intrusivos à Gaia. Da mesma forma,

une-se com a concepção de uma educação *do* campo que possibilita a perpetuação e/ou ressignificação de campesinatos que abrangem os povos de forma a ter dignidade e meios não só para sobreviver, mas sim para (bem-)viver.

A fala de um interlocutor indígena dá sustento ao meu argumento. Depois de largar a liderança de sua aldeia por conta dos efeitos colaterais (emocionais e psicológicos) de perseguição por fazendeiros, ser jurado de morte e ser atacado em territórios de retomada, esse interlocutor fez uma fala emocionante ao fim do segundo dia de formação, próximo à plantação experimental da escola de consórcio entre gliricídia e pimenta do reino, com o poente solar ao fundo que compôs o estremecer do coração que nos atingiu nesse momento. Ele disse que

“estou muito feliz em estar aqui hoje. É uma pena que já vai acabar amanhã. Eu vejo que o que faz diferença é o que estamos fazendo aqui. Não é a multidão, não, sabe? É esse pouquinho, né? Que está aqui e que quer fazer a diferença. E é isso que anima o educador. Eu tenho certeza que o aprendizado que a gente está levando daqui e vai passar para nossos filhos e para nossos alunos... isso não tem coisa que paga! A gente sonha, sabe? Quando a gente vê na teoria, a mente da gente já se abre, né? E na hora que vai para a prática, a gente já vai sabendo que dá certo. Essa troca eu gosto muito. Já rodei a Bahia toda, vários estados à procura de informação e eu só tenho a agradecer mesmo, sabe? Eu posso dizer que a Agroecologia me salvou, sabe? Está me salvando! Para mim, que passei aí por síndrome do pânico e depressão por conta de tanta ameaça... Ainda estou passando, né? Ainda estou em tratamento... *Eu posso dizer que a Agroecologia está me recordando o que é ter alegria e esperança!*” (acervo pessoal).



Foto 59: Área produtiva de consórcio de gliricídia e pimenta do reino (acervo pessoal).



Foto 60: Roda de conversa ao lado de área produtiva (acervo pessoal).

Outras falas também corroboraram com a ideia de que a formação é ponto chave para dar ponta pés de transição entre as monoculturas da mente para mentes biodiversas. Ao fim dessa etapa formativa, a Coordenadora das Escolas



do Campo narrou como foi difícil o caminhar até o dia em que estávamos vivendo ali. Pontuou sobre a dificuldade da pandemia e também de “capturar” (acervo pessoal) as pessoas para a Agroecologia, visto que muita resistência estava se dando com a sua inserção curricular. A Coordenadora, em tom de brincadeira, citou nome de algumas das cursistas dizendo que estava feliz por conta dessa suposta “captura”. Uma delas, me parecendo ligeiramente emocionada, disse:

“fui mesmo. Fui capturada porque nossa escola era Ecologia e Meio Ambiente. E foram muitos anos lecionando essa disciplina. Além disso, são muito empecilhos na educação... a gente vai desanimando, né? Aí eu peguei licença e quando retornei tinha esse currículo! Eu pensei ‘meu Deus, que currículo é esse? O que eu faço com isso?’ Mas vindo para esse encontro eu abri meus olhos e minha mente. Posso perceber que a Agroecologia é mesmo muito importante para o meio rural. E mesmo sabendo que lá na escola também tem muitos colegas que ainda resistem, mas... vamos vencer, né?” (acervo pessoal).

Vale mencionar que essa interlocutora foi uma das principais responsáveis por elaborar a grade curricular da disciplina de Ecologia e Meio Ambiente e, em outro momento, ela me confessou que “foi muito trabalhoso fazer esse organizador curricular, viu? E eu achava ele muito bom... mas abri minha mente e vejo que a Agroecologia é potente” (acervo pessoal). Ainda, a diretora da escola a qual a interlocutora em questão trabalha, comentou comigo que

“a outra professora que dá Agroecologia, a que você conheceu, não veio porque aquela ali é resistente demais, viu? Aí a gente conseguiu trazer ela [a interlocutora supracitada], mas também não foi muito fácil não porque ela é bolsonarista roxa, sabe? [...] Eu acho isso muito complicado... Ela foi no primeiro módulo e disse que gostou e, por isso, continuou. Mas ela também disse que a opinião dela sobre o MST não mudou. E o professor [do primeiro módulo da formação] falou bastante sobre o MST, mostrou foto e tudo...” (acervo pessoal).

Sinto que com essas falas temos motivos de comemoração. Que bonito enxergar pontes que se tecem a partir dessa captura agroecológica! No entanto, lembro-me sempre de confrontar a realidade com pés enraizados no chão, ainda que meus galhos mais altos busquem tocar no céu. Enraizar os pés no chão significa captar a vivência a partir do *real*, como já falamos sobre. E, ainda que o pensamento hegemônico busque linearizar tudo, o real se dá a partir de multifacetados vieses. Onde permeiam, inclusive, vieses inconscientes. Essas multifaces são delineadas, também e muitas vezes, como é o caso, pela fatídica incongruência. Como não refletir a respeito de posicionamentos políticos

direitistas e extremistas quando se diz, ao mesmo tempo, gostar e ver a Agroecologia enquanto potência?

Essa minha pergunta quiçá apresente um equívoco. Reitero, inclusive para mim mesma, que as andanças não são lineares. Além disso, as transições paradigmáticas são processuais, que se alongam pelas linhas do tempo. Então, afirmo, sim, que a postura e a fala da interlocutora apresentam um dissenso, mas, ao mesmo tempo, a sua “rendição” perante à captura agroecológica é preponderante da ordem do constante por vir, o qual nos anuncia la Cadena (2018).

Aliás, sobre “a outra professora que dá Agroecologia”, a que eu conheci, em conversa com ela durante o período que fiquei em Cabrália, ela me disse que não queria fazer parte da formação de educadoras em Agroecologia porque “odiava sala de aula” e “odiava ficar sentada olhando alguém explicar algo pra ela” (acervo pessoal). Essa mesma professora comentou que fez a formação A Arte de Guardar o Sol, mas que “aquilo ali? Foi bom só pra experimentar comida sem carne, que eu não conhecia. E também pra conhecer o lugar onde foi a vivência. Mas fora isso, não me trouxa nada de novo, não. Eu já sabia daquelas coisas que eles estavam falando” (acervo pessoal), e deu de ombros como se realmente pouco importasse saber sobre Agroecologia. Nesse ínterim, eu, provocativa, lhe perguntei se ela não achava que as alunas também deveriam “odiar aulas e salas de aula” e ela respondeu que achava que sim. Aqui assumo que nos deparamos com a dificuldade que é ter pessoas realmente engajadas e motivadas a trabalhar com a educação pública, que dirá trabalhar com processos educativos diferenciados e alternativos, onde seja necessária a própria reinvenção para que seja possível esse tomar rédeas das Histórias, das Geografias e dos destinos, enquanto comunidades tradicionais e/ou camponesas, enquanto sujeitos políticos e históricos.

Bem, ainda que esse seja um exemplo de desafio muito explícito, esse também é um exemplo de uma pessoa que sequer deu a possibilidade de conhecer para poder aceitar o negar a captura agroecológica... Outros exemplos de desafios a serem enfrentados, que caminham em linhas similares a esse, me foram enxergados também na formação. De um modo geral, muitas vezes havia

conversa paralela e pessoas mexendo no celular ao mesmo tempo em que aconteciam atividades ou aulas. Também, pessoas circulando fora da sala de aula durante a aula me chamou a atenção para um possível descaso com a formação, ainda que fossem pessoas que tinham se encantado pelo tema. Descaso esse que não julgo ser algo de má fé ou de má vontade. Pelo menos não em todos os casos. Talvez, simplesmente porque a maioria dos processos educativos ainda se dão de acordo com sua ancestralidade positivista e eurocêntrica, que ainda são pautadas numa confluência de “escolarizar o mundo”<sup>41</sup>, mesmo que sigam buscando por revolução, holismo e alternativas afro-ameríndias. As educadoras presentes na formação também precisam reaprender e revolucionar os modos de pensar, agir, aprender e educar. Assim sendo, é possível que tais desafios – de conversas paralelas, celulares e ausências – venham a ser minimizados com a própria prática da *práxis*, em uma educação que vem se construindo como popular.

Todavia, sobre a questão do uso do celular, também é importante comentar a Coordenadora das Escolas do Campo, que esteve presente em todo o processo formativo, chamou a atenção por conta do uso do celular durante as aulas do curso. Uma das minhas colaboradoras de pesquisa respondeu a isso dizendo que “a gente sai da escola, mas a escola não sai da gente, né? Toda a direção da minha escola está aqui e a escola chama a gente! Estou aqui participando da formação, mas também tenho um monte de coisa da escola para resolver” (acervo pessoal). Nesse caso, é possível afirmar que a hipótese supracitada (de um possível descaso, ainda que seja um descaso em um nível inconsciente e fruto de um sistema linear de pensamento a qual todas estamos submetidas em maior ou menor escala), torna-se falível. Assim, novamente busco erigir meus escritos a partir do *real* e deixar de pressupor dicotomias. Nesse sentido, englobar o todo é importante para que reconheçamos como será a dança e o compasso com cada desafio. O descaso do qual falo é, sim, existente, mas o dever para com as escolas também é. De fato, como é difícil

---

<sup>41</sup> Referência ao documentário “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco”, dirigido por Carol Black e passível de ser encontrado, com legenda, no YouTube <[Escolarizando o Mundo - Completo Legendado \[Schooling the World\] - YouTube](#)>. Acredito que esse é um documentário fundamental para todas as pessoas, interessadas ou não nos assuntos de Educação.

“sair da escola”, desligar-se dela, quando se têm tantas obrigações e responsabilidades acerca dela...

Para fazer menção a um último exemplo de desafio a ser enfrentado, mas que não foge desse conceito de descaso que vim formulando ao longo dos dois últimos parágrafos, houve um momento que me chamou muito a atenção. Em uma das aulas, a turma foi dividida em três grandes grupos, de mais ou menos dez a doze pessoas cada. Cada grupo ficou responsável por ler, discutir e apresentar uma passagem pré-determinada de cada um dos três livros que as cursistas ganharam (Dicionário de Agroecologia e Educação, Agroecologia na Educação Básica e Convenção dos Ventos). Como optei por uma metodologia participativa, ao invés de simplesmente passar por cada grupo observando, tal como muitas vezes se espera que façam as cientistas, participei ativamente de um dos grupos, o que apresentaria sobre o conto “convenção dos ventos”, do livro homônimo. Nesse grupo também estava uma das Supervisoras e Assistente Técnica Pedagógica da Semed. Para a apresentação, que levaria em torno de cinco a oito minutos, ela sugeriu que passássemos um vídeo sobre o conto do YouTube que “já mataríamos cinco minutos de apresentação” (acervo pessoal). Intercedi dizendo que achava mais rico se partilhássemos com o restante da turma o que tínhamos entendido do texto e, de uma forma que me pareceu um tanto arrogante, ela disse “vamos situar o que é a sala de aula” (acervo pessoal). Meu voto foi vencido. Todas concordaram em passar o vídeo e fazer uma partilha sucinta nos três últimos minutos restantes. Na hora de passar o vídeo, percebeu-se que não se tratava do conto que nos foi proposto... Nesse caso, minha hipótese é de que proponente do uso do recurso audiovisual sequer leu as páginas que lhe foram propostas. E o que muito me choca é que ela é membra da Semed! e, ao meu ver, deveria estar comprometida com as práticas e processos educativos. Como não dizer que isso não é um desafio de uma mente linear e monocultural?

Os revezes são inevitáveis. São partes inerentes ao processo de transição. Mentes lineares, que vêm de uma sociedade linear, não incorporarão o holismo de uma hora para outra. Leva tempo, leva esforço, leva luta. Cessando tais comentário, vale voltar à nossa captura: essa que serve de condução para uma transição às escolas vivas (TAKUÁ, 2022) e mentes biodiversas. Outra

entrevistada também foi citada pela Coordenadora do Campo enquanto possível “capturada pela Agroecologia”. Recordo da sua postura, bem como do seu tom de voz mostrando um ligeiro espanto ao ouvir seu nome ser citado. Ela disse que

“não gente, eu não era contra a Agroecologia não... Mas no início a gente achava que Agroecologia era horta. Hoje vemos que não é só isso. Aí, antes na minha escola tinha terra, mas agora que reformou está tudo cimentado e eu fiquei pensando ‘meu Deus, como é que vai fazer horta aqui?’, mas nossa professora já mexeu os pauzinhos dela e já organizou um espaço junto a um morador para os meninos plantarem! E também, né gente, é uma mudança total de pensamento, né? Não dá pra negar, eu não posso negar, meu pai é do agro. Eu fui criada dessa forma... Quando disse pro meu pai ele até se espantou, ele disse ‘nossa, você indo por esse caminho?’. É difícil mesmo, mas é uma abertura nos olhos né? Eu entendo que a Agroecologia é necessária” (acervo pessoal).

Aqui, além da eminente captura agroecológica de uma pessoa que é imbricada na realidade do agronegócio, também é possível observar a revolução presente no quefazer da professora que leciona a Agroecologia na escola. Deixando de dialogar apenas com “letras e números” (TAKUÁ, 2022), a educadora em questão parte de uma ação que vislumbra as escolas-vivas (idem) a partir do diálogo com a realidade local, pronunciado pelo agricultor que cederá a terra para uso das educandas. Ali, o diálogo de saberes será algo inato à construção da relação entre escola e comunidade. Fato que ajudará, também, em outro ponto comentado pela mesma interlocutora. Ela disse que há tempos existia um projeto com o objetivo de plantar mais árvores no bairro da escola, mas que isso era pouco aceito pelas moradoras porque “a árvore quebra a calçada” (acervo pessoal). A interlocutora, no entanto, garantiu que a escola voltará a fazer parte desse projeto. A ação da educadora em trazer o ensino da Agroecologia para a proximidade da comunidade ajudaria com o projeto justamente por conta dessa proximidade. Ver com os próprios olhos, fazer em conjunto, observar que é possível e que dá certo são “as cartas na manga” que podem culminar nessas mudanças culturais locais, tanto cada vez mais em direção a transições territoriais agroecológicas e matrísticas, quanto em relação à retomada dos processos de lutas pelas próprias r-existências culturais, sendo condizentes também, com os ideais de uma Agroecologia não hegemônica, de educações populares e de Sociedades Sustentáveis



Foto 61: Turma de educadoras da segunda etapa da Formação de Educadoras em Agroecologia de Santa Cruz Cabrália (acervo pessoal).

\* \* \*

Passado a segunda etapa de formação de educadoras em Agroecologia, foram compartilhadas fotos no grupo de WhatsApp (vide fotos abaixo), onde as educadoras já estavam colocando em prática os ensinamentos aprendidos no curso. Algumas educadoras levaram as educandas para a análise do solo próximo à escola, outras plantaram mudas, outras começaram a construir o próprio viveiro, outras juntaram sementes crioulas para futuro plantio, etc. Um possível adjetivo para esses acontecimentos seria como algo *incrível*, de real potência! E, aqui, abrimos alas para a discussão dessa potencialidade do processo de inserção curricular da Agroecologia para a consolidação e expansão territorial da Agroecologia no município de Cabrália (próximo tópico). Antes disso, todavia, o desfecho desse tópico não poderia ser outro que não ressaltar a importância do processo formativo. Sem ele, provavelmente a Agroecologia mal teria saído do papel ou permaneceria dando-se “aos trancos e barrancos” até que algum tranco cessasse a capacidade de movimentar-se.



Foto 62: Educandas de escola 10 plantando mudas (acervo pessoal).



Foto 63: Educandas de escola 10 plantando mudas (acervo pessoal).



Foto 64: Educandas de escola 8 em aula de campo sobre solos (acervo pessoal).



Foto 65: Educandas de escola 3 apresentando trabalhos sobre solos (acervo pessoal).



Foto 66: Educandas de escola 1 colhendo açai (acervo pessoal).

Entretanto, também é importante frisar que o holofote que coloco em cima do processo formativo não é para que haja o entendimento de que isso seja o suprassumo de toda a vivência aqui narrada. É, sim, deveras fundamental, mas não é só isso que faz a Agroecologia estar presente nos territórios; tampouco deva ser entendido como ponto de chegada, como objetivo cumprido. A Diretora da Egídio fez questão de ressaltar que a formação deva ser continuada: ela permanece acontecendo de tempos em tempos, para que mais capturas sejam possíveis, para a renovação e constante troca dos conhecimentos e para a existência da própria Agroecologia. Uma das minhas colaboradoras da pesquisa, membra do MST, nos lembrou disso em sua fala: “estar aqui hoje, na formação de professores em Agroecologia do nosso município é a realização de um sonho. Um sonho que é fruto de muita luta. E a luta não acaba aqui, né? Porque o objetivo é ter Agroecologia desde o ensino infantil, no campo e na cidade!” (acervo pessoal).

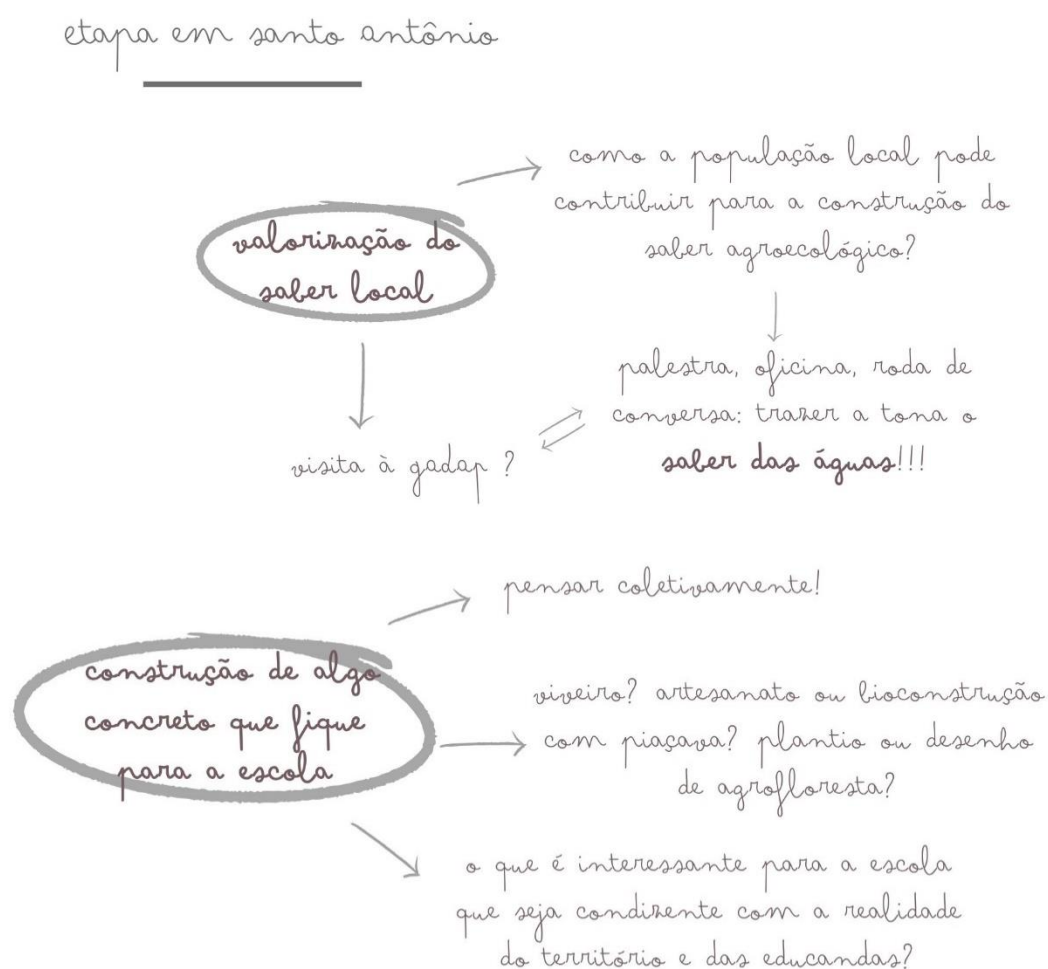
A luta não acaba. Assim, os próximos passos da formação se darão em pelo menos mais duas etapas: uma na Escola Municipal Aracy Alves Pinto, em Santo Antônio e outra na comunidade Pataxó de Mata Medonha. Caminhando rumo ao Sistema Agroflorestal onde havia um consórcio de gliricídia e pimenta do reino, já com o sol fresco de início de fim de tarde, debaixo de um céu de azul claro, perguntei à Coordenadora das Escolas do Campo o que ela estava achando da etapa formativa na escola Egídio Brunetto e ela disse, com um tom de voz que me soou muito bem aos ouvidos, era um tom sereno, apaziguado: “acho que está sendo muito bom, né? Me parece que todos estão aproveitando e vendo na prática como é que tem que ser” (acervo pessoal). Conversamos sobre os próximos passos e me ficou claro que a formação ainda está em processo de delineamento, sem nada ainda muito bem definido. “Vai ter no Santo Antônio e em Mata Medonha, sim. Acho, também, que poderíamos voltar aqui pra Egídio, o que você acha? Acho que pode ser interessante, né? Temos que ver isso” (acervo pessoal).

A Coordenadora das Escolas do Campo pediu a minha opinião: “sua opinião é muito importante. Você tem alguma sugestão para o próximo módulo? Eu estava pensando em trabalhar muito umas oficinas de como eles [educadores] podem planejar as aulas, também. O que você acha?” (acervo



peçoal). Embora meu desejo fosse participar ativamente da elaboração do planejamento da formação de educadoras em Agroecologia, a demanda relacionada ao meu papel nisso tudo restringiu-se em dar minha opinião. Dei. De setembro a dezembro de 2023 os esforços e a atenção estiveram voltados ao processo de construção e reelaboração dos PPPs das escolas, fato que deixou com que a promessa de uma etapa formativa em Santo Antônio e outra em Mata Medonha ficassem para o ano de 2024.

Sobre a minha perspectiva pessoal acerca do que considero importante para a etapa em Santo Antônio, antes de responder a pergunta à Coordenadora das Escolas do Campo, fiz um esquema em meu caderno pessoal, abarcando todas as ideias que me vinham a mente, o qual reproduzo na imagem a seguir.



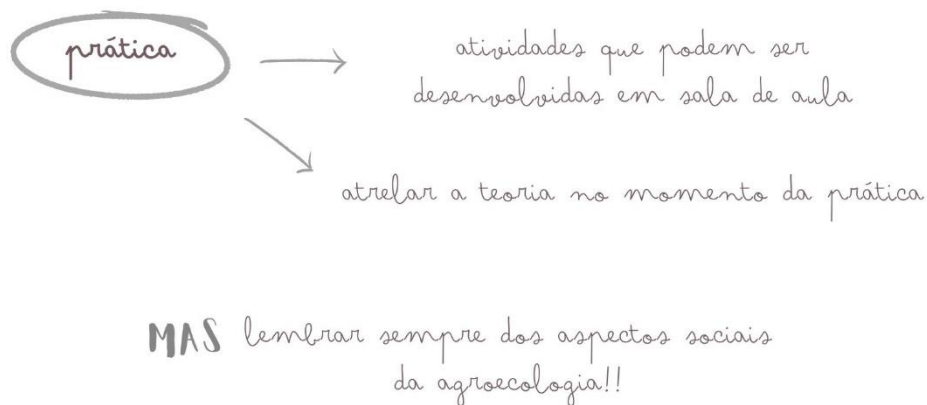


Figura 15 – Representação esquemática das ideias compartilhadas para a realização da etapa formativa que acontecerá em Santo Antônio.

*Fonte: organizado pela autora*

Entendo que a realização de uma etapa do curso de formação de educadoras em Agroecologia dentro de um território rural de Cabrália, que contém seu campesinato específico e sua cultura local deve partir do pressuposto de valorizar tais especificidades, a fim não só de r-existir culturalmente, mas também de agir conscientemente na promoção da valorização do saber local. Saber esse que é dito como “tradicional”, mas que, ao mesmo tempo, constitui-se propriamente enquanto ciência de seres políticos e históricos, capazes de ter um conhecimento pormenorizado das práticas e manejos que sejam adequados ao território, ao lugar de vivência e às próprias pessoas que ali comungam. Nesse sentido, vale a pena perguntar e refletir: como a comunidade local pode contribuir para a construção do saber agroecológico? É aqui que o diálogo entre os saberes ditos científicos e os saberes ditos tradicionais são tão importantes. É a partir desse diálogo que se torna possível, de maneira efetiva, tecer Sociedades Sustentáveis e transições agroecológicas graciosas. Para isso, pensei que articular uma visita com as lideranças do Grupo de Ação para Desenvolvimento da Pesca Artesanal Sustentável (GADAP), que é a associação de pescadores artesanais do Guaiú, comunidade ribeirinha vizinha, seria extremamente interessante. No espaço da associação poderia acontecer uma vivência, uma palestra ou uma roda de conversa junto às pescadoras artesanais para maior entendimento do território, do quefazer ribeirinho e das epistemologias das águas. Tal feito deve ser previamente engendrado em comunhão com as principais membras da frente de elaboração do curso (membras do MST e da Semed) para que a discussão ou a atividade a

ser realizada tenha abertura o suficiente para que haja o diálogo de saberes local, científico e para com as cursistas e, também, mantenha foco em alcançar o objetivo em formar educadoras agroecológicas que mergulhem e consigam nadar tranquilamente nessas epistemologias das águas. E por que estar no espaço da GADAP e não simplesmente levar as lideranças de pescadoras até a escola Aracy? Acredito que *vivenciar*, pisar no chão que vos fala, sentir o solo, respirar os ares é ter a possibilidade de um aprofundamento, de mergulhar. Essa seria uma possibilidade de elucubrar escolas-vivas, que dialogariam com todo esse ecossistema circundante à GADAP. No entanto, para isso acontecer seria necessário um transporte, viabilizado pela Semed, para ir e voltar da escola Aracy para a GADAP.

Outro ponto que me veio a mente foi de discutir previamente com as gestoras e as educadoras da escola Aracy, podendo até estender essa discussão para as educandas, sobre qual o legado que elas gostariam que essa etapa formativa deixasse para usufruto comum da escola. Nesse sentido, perguntar: o que é interessante para a escola que seja condizente com a realidade do território e das educandas? Penso que seria muito proveitoso se esse legado transpassasse as fronteiras do pensamento e se materializasse no espaço físico. Ou seja, que o legado pudesse ser a construção de algo concreto, a ser aproveitado nas aulas de Agroecologia da escola. Durante a etapa na escola Egídio Brunetto, aprendemos como poderíamos construir um viveiro na escola. Esse poderia ser um exemplo de oficina a ser realizada junto com as cursistas. Mas há outras possibilidades. Recordo que minhas interlocutoras ribeirinhas me disseram como a piaçava e a aroeira eram importantes para os povos dali. Assim sendo, por que não chamar alguma comunitária para dar uma oficina de artesanato com piaçava? Ou quem sabe explorar o saber da bioconstrução com a piaçava? Ou então, desenhar um modelo de agrofloresta em que possa se fazer presente a aroeira para futura colheita? Infinitas seriam as sugestões... Elenquei apenas as primeiras que me vieram a mente, a título de exemplificar. Isso porque as únicas pessoas que poderão dar o veredito final são as pessoas que estão na escola cotidianamente.

A última contribuição que fiz foi a respeito do consórcio da teoria e da prática. Isso já veio se efetivando na Egídio Brunetto, mas ousou sugerir que a

prática seja ainda mais efetiva: construir algo para a escola é, de fato, “botar a mão na massa”, na terra, no solo, em ferramentas e é, também, fazer o exercício da *práxis*: pensar coletivamente e transformar o pensamento em ação, gerando frutos. Entretanto, quando nos aprofundamos na prática, corremos o risco de esquecermo-nos dos aspectos sociais que dão sustentáculo à Agroecologia. Talvez essa preocupação seja um preciosismo, já que o que fazer do curso tem por objetivo intrínseco a busca por territórios socialmente mais justos, que são refletidas na própria consolidação do curso como tem se dado, tal como já foi discutido. Entretanto, acredito que as mediadoras do curso possam fomentar discussões no ato da prática, que contribuam para a construção do pensamento crítico.

É importante relatar os primeiros passos e as perspectivas, ideias e ideais do início de uma chegada. Como venho dizendo, isso permite que a dança com a vida, que impõe facilidades e dificuldades, seja mais leve e fluida. Isso permite, também, uma maneira mais sólida e de fácil acesso para que possamos fazer nosso Sankofa. E isso permite, em um mundo com tantas disputas territoriais, algo que considero de suma importância: *dar espaço às epistemologias nativas*. Assim, os próximos passos dados por esse processo de inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabralia ficarão para um próximo trabalho. O que sabemos por hora é que, sim, celebremos! Mas, também, reitero o que disse algumas das minhas colaboradoras de pesquisa: a luta continua.

### **5.7) Interfaces da potencialidade do espraio agroecológico em Cabralia**

O último tópico desse trabalho de dissertação tem como objetivo entender, de maneira panorâmica, quais as implicações territoriais que se perfizeram ao instituir a Agroecologia enquanto disciplina nas escolas rurais de Cabralia, entendendo a territorialização enquanto paradigmática e propriamente física. Ora, se existiu, existe e existirá luta, é minimamente louvável observar quais os resultados dessa luta. Entretanto, receio ter que afirmar que com esses

escritos, até o presente momento, apenas teremos uma noção de resultados parciais. Pois bem, vamos a eles.

Uma das preocupações do movimento agroecológico é de expandir-se enquanto prática e enquanto estilo de ser e pensar no mundo. Uma boa sistematização de quais pressupostos são necessários para essa expansão é encontrada no trabalho, aqui já brevemente citado, de Mateo Mier y T éran e colaboradoras (MIER y T ÉRAN *et al.*, 2021). Os “oito impulsores chave” para a massificação, expansão territorial ou escalamento da Agroecologia, como as autoras chamam, não estão amplamente presentes no universo empírico estudado, mas confirmo que os caminhos estão prósperos. Escalonar a Agroecologia, para as autoras, seria a realidade de “uma quantidade cada vez maior de população rural e urbana possa produzir alimentos saudáveis, nutritivos, diversos, ambientalmente compatíveis e culturalmente apropriados” (MIER e TERÁN *et al.*, 2021:483). Para averiguar se a inserção curricular da Agroecologia no município foi capaz de fazer com mais pessoas desfrutassem de alimentos assim definidos, seria necessário um estudo tanto qualitativo quanto quantitativo, que analisasse a relação do crescimento do consumo de alimentos agroecológicos com a potencialidade do ensino de Agroecologia para as jovens. Esse estudo só seria possível no futuro, quem sabe daqui uns cinco ou dez anos, onde o legado desse feito seria mais visível. É certo dizer, todavia, que inserir a Agroecologia nos currículos é, de fato, algo que *muito* contribui para escalonar a Agroecologia, mas só essa política não é passível, por si só, de expandir a Agroecologia no território de forma ampla e multidimensional.

Tal expansão se dá em níveis horizontais e verticais, perpassa pelo poder público, movimentos sociais e cidadãos civis numa nova configuração ontológica de pensamento. A escola enquanto reprodutora e produtora de cultura é, nesse ínterim, de fundamental importância para nosso objetivo. Inclusive, as autoras salientam a educação com princípios construtivistas como o quarto impulsor de escalamento. Mas começaremos do primeiro. Mier y T éran *et al.* (2021:488) apontam o primeiro propulsor como uma crise generalizada que impulsiona a busca por alternativas. É evidente nos diálogos traçados com minhas colaboradoras da pesquisa que a maioria delas vê a realidade em que vivemos quase que como uma distopia e que, em contrapartida, idealizam em seus

cenários utópicos um mundo com mais amor, companheirismo, solidariedade, empatia, humildade, com a recuperação de valores, com menos alcoolismo, menos medo, com mais igualdade de bens, com reforma agrária popular, com alimentos saudáveis para todas, com saúde para os rios e nascentes, com a reconexão com a Mãe Terra e sem Marco Temporal e criminalização dos movimentos sociais (tal como tentou-se a partir da CPI do MST) (acervo pessoal, compilado de falas). Assim sendo, é notável que há um pensamento comungado de que estamos vivendo uma crise social, ambiental e econômica, da qual chamamos, aqui, de Capitaloceno: a intrusão de Gaia. No entanto, a necessidade irrevogável de transformação dessa distopia para caminhos Chtulucênicos, esses onde comuns e incomuns são concomitantemente possíveis, não é uniforme para todas. É por isso, aliás, que o segundo apontamento das autoras como impulsor do escalamento agroecológico é a existência de movimentos sociais. A organização, ou “organicidade” (idem, p.489), como os próprios movimentos preferem chamar, é peça basilar para que ações se concretizem no âmbito não hegemônico. O MST, protagonizado pelas “meninas da escola Paulo Freire”, cumpriram esse papel de irreverenciar a distopia e buscar alternativas que contemplem a r-existência dos povos. Elas germinaram, cultivaram e agora vêm espalhando seus frutos com a inserção curricular da Agroecologia nas demais realidades rurais de Cabrália e capturando pessoas antes na defensiva, com a doçura desses frutos.

Os frutos parecem estar doces, haja visto o relato da segunda etapa da formação na escola Egídio Brunetto, mas é sabido que as sementes podem ser germinadas em maiores distâncias e, também, de que esses frutos podem tornar-se cada vez maiores, com mais polpa e mais doces, bem como essas árvores podem se tornar cada vez mais carregadas de frutos. Para esse início, onde ainda se têm medo de provar tal doçura, Mier y Téran *et al.* (idem, p.490) apontam que as primeiras práticas de transições agroecológicas agrícolas, agrárias e paradigmáticas devem ser simples e efetivas. Nesse sentido, a “ousadia” (acervo pessoal, substantivo usado por uma entrevistada) em implementar a Agroecologia como disciplina tal como se deu em Cabrália talvez tenha “transgredido” esse princípio. Já discutimos que o início da inserção curricular da Agroecologia se deu de forma um tanto quanto impositiva e que

houve muita resistência principalmente pelo medo e confusão conceitual acerca do tema. Tal prática não pode, então, ser considerada simples, mas poderia ser identificada como efetiva se os passos seguintes estiverem na direção de uma sensibilização e formação a respeito da prática agroecológica, fato que vem sendo cumprido em etapas. Essa efetividade, no entanto, não se deu de maneira homogênea em todos os territórios, sendo exemplificado pela escola Maria Figueiredo Marinho, em Ponto Central, que não aderiu a Agroecologia e não teve nenhuma membra de sua direção ou corpo docente presente na formação de educadoras em Agroecologia. Isso representa um importante desafio a ser olhado de forma minuciosa no futuro, pois se firma como um impasse, um freio, frente à expansão territorial da Agroecologia. Nesse sentido, uma reflexão que deverá ser ponderada pela Semed e agentes responsáveis pela disseminação agroecológica no território é: como sensibilizar a escola de Ponto Central acerca da Agroecologia?

Apesar de abrupta inserção curricular da Agroecologia, a etapa formativa na escola Egídio Brunetto não deixou a desejar no tocante do impulsor número três. Lá, as práticas sugeridas para serem executadas em sala de aula junto às educandas foram de fácil acesso para execução, como as atividades de identificação de solo e a construção de um viveiro. Aliás, talvez esse seja um fator importante – a simplicidade e a efetividade – que, após o curso, o grupo do WhatsApp da formação recebeu muitas mensagens das educadoras que já estavam colocando em prática o que haviam aprendido durante os três dias de formação. Através da ótica desse impulsor, é relevante, também, averiguar minuciosamente se as proposições feitas no último tópico para a etapa formativa em Santo Antônio atendem a demanda de uma simplicidade e efetividade ou se passam por aspectos mais complexos que dificultariam o espraiamento agroecológico nos territórios. Entendo que, a princípio, executar tarefas que não exijam muito (física, intelectual e emocionalmente) e que dão resultados prontamente são necessários para que o ânimo acerca da transição agroecológica não se perca e, também, para que o aprendizado em ter paciência e em co-construir a realidade em que vive, tomando para si o papel de sujeito político e histórico (CARRILLO, 2009), venha se consolidando aos poucos, de forma sedimentada.

O quarto impulsor é o de processos de ensino-aprendizagem construtivistas, em que o construtivismo, nesse caso, é entendido como uma proposição em que os indivíduos construam o próprio conhecimento (MIER y TERÁN *et al.*, 2021:491), que está intimamente ligado aos princípios da Educação Ambiental Crítica (e por assim dizer, das transições para Sociedades Sustentáveis), da Educação Popular e da Educação do Campo. Um dos medos mais comentados pelas pesquisadoras que estudam casos de inserção curricular de componentes que poderiam/deveriam se configurar enquanto eixos temáticos transversais, como é o caso da Agroecologia, é da sua redução a *apenas* uma disciplina. Ser *apenas* uma disciplina implica em um não envolvimento com a causa, que resultaria em uma aula semanal (quicá duas) de 40 minutos apenas para “cumprir protocolo”. Uma das minhas interlocutoras comentou sobre esse tema: “a inserção curricular da Agroecologia enquanto disciplina é interessante por conta da ênfase. Ter uma disciplina dá ênfase no assunto, né? Mas pra ser sincera, não sei se é interessante ter uma disciplina, sabe? A transversalidade me parece muito importante” (acervo pessoal). Esse é um desafio da educação como um todo, não apenas do caso da Agroecologia. Como mobilizar as educandas a serem protagonistas de suas histórias e, também, de seus territórios, em um cenário desertificação de alternativas e monoculturas da mente? A resposta já vem sendo dada no decorrer desses escritos. A adoção de metodologias e métodos que corroborem com a existências e insurgências das diversidades é fundamental e, ainda, a plasticidade de estar sempre reconstruindo-se: vendo, reflexionando e agindo a partir da reflexão. Assim sendo, nada é permanente e imutável, mas sim, deve acompanhar o ritmo da toada e deve ter de orientação a liberdade dos povos. Beber na fonte das educações aqui citadas (Ambiental Crítica, Popular e do Campo) se configura como uma boa opção.

Nesse íterim, ousou recomendar que, dentre as tantas e louváveis formações que a Semed incentiva e promove para as escolas de Cabrália, seria interessante, também, uma formação, para além da formação de educadoras em Agroecologia, que direcionasse práticas de ensino-aprendizagem construtivistas, baseadas nas pedagogias de Paulo Freire, tal como a horizontalidade e o holismo nos processos educativos e o diálogo de saberes.



Embora tais práticas sejam inerentes à construção do pensamento agroecológico, elas podem e devem extrapolar as fronteiras de linearidade do pensamento, estando presentes nas demais disciplinas do currículo. A fala de uma entrevistada, militante do MST, ilustra tais processos educativos. Ela disse que “a pedagogia sem-terra tem muito a ensinar, pois parte do pressuposto do inventário da realidade do educando, que esteja dentro da totalidade do sujeito, sabe? Nesse sentido, há vínculos humanizados dentro da educação” (acervo pessoal). Ao mesmo tempo, a mesma interlocutora atentou-se em dizer que “é muito difícil dizer qual a metodologia ideal, não é? Não sei nem se existe uma metodologia ideal... Nós também estamos aprendendo e testando e tentando” (acervo pessoal). Essas falas denotam que há caminhos interessantes a serem tomados como exemplo, mas cada campesinato, cada realidade, cada cultura e cada território deve estar apto a desenvolver as próprias metodologias que sejam condizentes com suas incomunalidades, mas que, ao mesmo tempo, soem em conjunto com outros campesinatos, formando, assim, uma comunalidade.

O medo da não transversalidade por conta da possibilidade em se tornar *apenas* uma disciplina não se sana aqui, todavia. Educações não e anti hegemônicas dão-se a partir da conscientização de que a educação tem, sim, um viés político bem definido. Os processos educativos devem, sim, serem acompanhados por uma postura ideológica clara (MIER y TÉRAN *et al.*, 2021:492). A maioria das minhas colaboradoras de pesquisa disseram que achavam que a educação deveria ser neutra. Equívoco delas, se partirmos do pressuposto supracitado. Se a formação de educadoras em Agroecologia está mudando esse viés de pensamento, é uma resposta que ainda não tenho. Mas é certo dizer que o entendimento acerca da Agroecologia mudou e que, como disseram entrevistadas, “vimos que vai muito além da horta” (acervo pessoal) e, também, de que é objetivo do MST que o pensamento crítico ideológico seja propagado nos demais campesinatos. Isso culmina em dois aspectos. O primeiro é que, bem como também foi enunciado por uma interlocutora, “é preciso amar a Agroecologia”, não simplesmente lecioná-la; “é preciso que todos abracem a Agroecologia” (acervo pessoal). Isso porque amando-a e abraçando-a, se torna possível e coerente as manifestações de suas epistemologias e ontologias materializando-se nos diferentes territórios. Isso também corrobora com o que é

escrito por Helda Morales e colaboradoras (2021:661): “o espírito da investigação-ação, o conhecimento e a mudança começam desde dentro”.

O segundo aspecto, do qual o primeiro se faz de exemplo, é o impulsor número cinco indicado por Mier y Téran *et al.* (idem, p.493): o discurso mobilizador. Esse é um impulsor que está sendo cumprido pelo MST desde a Conferência de Educação do Campo de 2018 até o presente momento, nas etapas formativas do curso de educadoras em Agroecologia. Também vem sendo cumprido pela Semed, principalmente nas figuras do Secretário e da Coordenadora das Escolas do Campo. As autoras anunciam que o discurso mobilizador é importante para massificar a Agroecologia porque pretende identificar a oposição necessária em um horizonte de luta (idem). Nesse sentido, opor-se à Veracel, à Usina de cana-de-açúcar Santa Cruz, à pesca predatória, aos grandes *resorts*, à educação bancária e à toda forma de pensar e agir que exproprie os povos de seus territórios e de suas culturas. Os discursos proferidos pelas militantes do MST em diferentes momentos do meu trabalho de campo, em especial na formação de educadoras em Agroecologia, onde o espaço de fala do MST era de fato majoritário e que se consumava como guia nos processos educativos, foram muitas vezes de encher o peito. Gostaria, inclusive, de chamar a atenção para as falas da Diretora da Escola Paulo Freire, que além de me encherem o peito, por vezes me enchiam também os olhos. Tais discursos são potentes para haver a crença em que a mudança é possível e de que emocionares matrísticos estão por vir.

Mier y Téran *et al.* identificam que o sexto impulsor é a presença de aliados externos. Para as autoras, tais aliados incluem “o governo, os meios de comunicação, o mundo acadêmico, os partidos políticos, as instituições religiosas e as organizações não-governamentais (ONG)” (idem, p.494). No caso de Cabália, a relação entre Semed e MST e entre Semed e as comunidades rurais como um todo, é, no geral, exitosa, fato que consolidou a inserção curricular da Agroecologia. Entretanto, vimos que a relação entre o MST e a Prefeitura Municipal sofreu de ruídos e consequências retaliativas a ponto de dificultar o diálogo de poder público para poder público, isto é, da Semed para com a Prefeitura. Outro quesito sobre o assunto é a lacuna entre a parceria com universidades, onde a UFSB poderia ser uma potente aliada. Apesar do

desenvolvimento dessa pesquisa ser fruto do ambiente acadêmico, a parceria, inclusive para o processo formativo, entre o poder público, os movimentos sociais e as universidades poderiam ter se consolidado de forma muito mais eficiente. Não só para emitir certificados “com peso”, como foi salientado por uma das entrevistadas, mas, principalmente, para que haja maior interação entre diferentes saberes, emergindo uma poderosa, complexa e o mais completa possível, construção do saber agroecológico.

Vale ressaltar que a segunda etapa formativa contou com a presença de uma membra de uma escola católica, de freiras. Isso reflete um bom início de diálogo entre as comunidades religiosas e a Agroecologia. Da mesma forma, a entrada da Agroecologia em comunidades Pataxó, que possuem outra cosmologia e sua própria religião, onde a maioria se configura como evangélica de igrejas indígenas, também pode vir a refletir uma parceria com a instituição religiosa, caso a comunidade evangélica, não apenas a escola, se alinhe ao movimento agroecológico. Além disso, as escolas poderiam articular visitas a igrejas, templos, terreiros, etc, com o objetivo de conhecer a religião e plantar mudas, por exemplo. Essa poderia ser uma atividade da aula de Agroecologia. Aliás, o intercâmbio e compartilhamento de conhecimento entre religiões indígenas e de matriz africana poderia ser bastante rica, já que frequentemente utilizam de ervas em suas crenças e rituais. Entretanto, essa é uma atividade que poderia não ser tão bem quista pelas cuidadoras (mães, pais, tias, avós) das crianças, uma vez que vivemos em um país em que a intolerância religiosa ainda é muito presente. O que gostaria de trazer, nesse ponto, é que, enquanto ciência holística, a Agroecologia pode e deve estar presente em espaços diversos, com o objetivo de dialogar saberes e criar atmosferas de união. Para as autoras, ter tais alianças é importante para construir a força interna de processos autônomos de baixo para cima, contudo é importante ter cuidado para que não se ultrapasse a linha tênue entre tal conquista e a possibilidade de criar níveis de dependência (idem, p.495).

O sétimo impulsor é o da construção de mercados favoráveis à Agroecologia. Nesse caso, a perspectiva futura de inserir a Agroecologia também nos currículos das escolas municipais urbanas vai contribuir imensamente para esse propulsor. Inclusive, essa foi a fala de algumas

colaboradoras de pesquisa: “ah, as pessoas da cidade têm que saber da realidade do campo, tem que se aproximar do campo. A Agroecologia nas escolas urbanas vai ser boa pra isso!”, “é importante, sim, colocar a Agroecologia nas escolas da sede também. A cidade tem que aprender a consumir conscientemente” (acervo pessoal). E esse é um ponto chave para a construção de mercados favoráveis à Agroecologia em Cabrália: a partir da educação, sensibilizar as crianças a consumirem alimentos saudáveis advindos de uma produção que busca ser socialmente justa e culturalmente sensível, onde está sendo valorizada a saúde da T/terra e das agricultoras que produzem esse alimento. Essa é uma prática essencial, que poderia vir a contribuir muito com um dos desafios relatados por uma de minhas interlocutoras, que é professora, agricultora e feirante, ela diz que “as pessoas também comem com os olhos, por isso é muito difícil vender algo com alguma machinha” (acervo pessoal), como já foi aqui mencionado. Porém, resultados educacionais se dão em longo prazo, nas gerações futuras, e, além disso, apenas inserir a Agroecologia nas escolas urbanas não vai garantir que tais mercados venham a existir e se consolidar. É necessário que outras políticas, advindas do poder público, estejam presentes para que isso ocorra. Assim, a expansão da Agroecologia, através da venda e compra de seus produtos, com valores justos, se terá mais possibilidades de se efetivar.

Por fim, mas não menos importante, o oitavo impulsor é sinalizado como a existências de políticas favoráveis e oportunidades políticas (idem, p.497). É importante lembrar, tal como fez as autoras, que nenhuma política por si só é essencial, isto é, apenas determinada política pública emergirá como propulsora da Agroecologia no território. Na prática, é necessária “uma combinação de políticas complementares para abordar vários elementos fundamentais da transformação dos sistemas agroalimentares” (idem) e para promover um reflorestamento do pensamento. No caso de Cabrália, a política que promoveu a reformulação do currículo, a partir da tecitura à muitas mãos, onde as vozes de diferentes campesinatos puderam ser expressadas e ouvidas, é de enorme importância para que a Agroecologia se expanda no território. Nesse sentido, Cabrália ainda precisa dessa combinação de políticas, principalmente no âmbito da produção agrícola, onde deve haver incentivo às transições agroecológicas

produtivas, e no âmbito do comércio, para que seja incentivada a compra dos produtos agroecológicos. Além disso, a coerência entre essas políticas é basilar (idem, p.498).

Os oito impulsores da expansão territorial da Agroecologia sinalizados por Mier y Téran *et al.* (2021) relacionados com a realidade do município de Cabrália, nessa perspectiva da inserção curricular da Agroecologia nas escolas rurais, está resumidamente esquematizada na tabela abaixo.

<b>Impulsores-chave</b>	<b>Está presente na realidade estudada?</b>	<b>Considerações</b>
1- Crise generalizada que impulsiona busca por alternativas	Evidente nas falas das entrevistadas que a maioria reconhece crise ambiental e social	Busca por alternativas mais aparente no MST e Semed.
2- Existência de movimentos sociais	"meninas da Paulo Freire"	MST
3- Práticas de transição simples e efetivas	Não	Implementação da inserção curricular da Agroecologia se deu de forma "ousada", abrupta.
	Sim	Práticas feitas na etapa formativa na escola Egídio Brunetto.
4- Processos de ensino-aprendizagem construtivistas	Em formação	Interessante a Semed propor formação de métodos construtivistas para além da Agroecologia.
5- Discurso mobilizador	MST e Semed	Necessário construir agentes de discursos mobilizadores em outras realidades rurais, que abracem a Agroecologia.
6- Aliados externos	Não	Lacuna de diálogo entre poderes públicos e falta de coordenação.
		Lacuna de diálogo com universidades.

	Sim	Religioso: presença de escola católica.
		Presença de escolas Pataxó (cosmologia própria).
7- Construção de mercados favoráveis	Ainda não	Inserção curricular da Agroecologia em escolas urbanas pode ajudar, a longo prazo, mas outras políticas são necessárias.
8- Políticas favoráveis e oportunidades políticas	Currículo participativo	Necessário uma combinação de políticas complementares e congruentes.

Tabela 2 – Impulsores chave para a expansão territorial da Agroecologia presentes na inserção curricular da Agroecologia em Santa Cruz Cabrália.

*Fonte: organizado pela autora*

Passado por tais pontos, é possível reafirmar que a inserção curricular da Agroecologia nas escolas do campo da rede municipal de Santa Cruz Cabrália, junto com a formação de educadoras em Agroecologia, aos moldes das pedagogias do MST e buscando ser culturalmente sensível aos demais campesinatos existentes no município, é uma conquista gigante. Fato que concretiza mais e mais a garra pela continuação da luta para que a expansão agroecológica se dê da forma mais ampla possível.

## 6. À guisa de conclusão

A partir dos escritos, acredito ser possível obter um entendimento de que a escola é um centro de cultura. Aliás, é pela escola ser a instituição onde, além do ambiente familiar, mais se reproduz e se aprende a cultura, é que a luta por educações diferenciadas, que contemplem as especificidades de cada povo, seja algo tão importante. Essa importância se dá para que se possa haver as re-existências culturais, onde emocionares matrísticos sejam o alicerce primordial e onde haja a harmonia entre a incomunalidade e a comunalidade. Nesse sentido, traçar uma educação (ou educações) pautada(s) em princípios, temas geradores e disciplinas que propõem sociedades não hegemônicas, é trabalhar

para que novos mundos, mais equânimes, mais justos, mais solidários, mais fraternos, sejam possíveis. Assim, tomar direções cíclicas, respeitadas e holísticas, com conhecimentos pormenorizados da grande teia da vida, que energizem quefazeres simbióticos e que cessem os eventos catastróficos do Antropoceno. Vimos que as bases epistemológicas da Agroecologia confluem para esses pressupostos.

Ao passar pelas bases teóricas que sustentam a Agroecologia e as educações que com ela compactuam (Educação Ambiental Crítica, Educação Popular e Educação do Campo), podemos concluir que Santa Cruz Cabrália deu os primeiros passos para uma transformação sistêmica a partir da reformulação participativa do Currículo Municipal, caminhando em direções similares à possíveis transições para Sociedades Sustentáveis. Tal feito possibilitou a tomada de voz e ação pelo MST em prol da consolidação de um projeto político emancipatório para o campo e para os diversos campesinatos que compõem a paisagem rural de Cabrália, materializado pela proposta de inserção curricular da Agroecologia. Pôde-se concluir que os principais atores do ocorrido foram do próprio Movimento, em especial às “meninas da [escola] Paulo Freire” e que, portanto, é imperativo da formação de educadoras em Agroecologia e da Agroecologia enquanto disciplina nas escolas do município, que tenha os preceitos e princípios que compactuam com as diretrizes do MST. Por isso, é possível afirmar que o Movimento foi e é fundamental para o espraiamento agroecológico no território do município. Sem o MST, aliás, nada do que foi aqui relatado teria acontecido e talvez o campo continuaria sendo “a sombra das escolas da Sede” (fala de uma entrevistada, acervo pessoal). Nesse caso, os objetivos da Agroecologia em escolas rurais de Cabrália se tornam mais claros: fortalecer os aspectos identitários, de luta e as ancestralidades para resistir às monoculturas mentais e fazer emergir emancipação, soberania e qualidade de vida dignas de sujeitos que constroem a própria História e a própria Geografia.

Outro ponto que merece ser trazido à luz e que acabamos de mencionar “as meninas do MST”, é a expressividade do trabalho feminino para a construção da proposta da disciplina de Agroecologia e da formação de educadoras em Agroecologia. Tanto no que tange ao corpo do MST que está à frente desse processo, tanto no protagonismo da Coordenadora das Escolas do Campo, uma

mulher, representando o poder municipal que foi fundamental para a consolidação dessa política pública multicêntrica. É importante levar em consideração que a educação básica é, geralmente, posta “à margem”, desmerecida e jogada para a execução majoritariamente feminina; no entanto, o fato do protagonismo feminino no cenário estudado também reforça a hipótese levantada de que sem feminismo não há Agroecologia e de que os feminismos são substanciais para promover mudanças sistêmicas sustentadas por emocionares matrísticos de cooperação, respeito e harmonia.

A formação de educadoras em Agroecologia se constituiu como ponto chave para que haja possíveis transformações para esses caminhos emancipatórios. A graciosidade no processo de transição para a inserção curricular da nova disciplina certamente teria se dado com mais fluidez se a formação tivesse acontecido antes ou em concomitância com o início do vigor da disciplina nas escolas. O pouco conhecimento sobre o que é a Agroecologia, bem como a resistência perante sua inserção curricular também teriam sido menores caso a formação não tivesse tardado a acontecer. Essas ponderações refletem a importância do processo formativo contínuo para que essa graciosidade, a democracia e o engajamento das comunidades sejam inerentes ao correr da História.

Muitas podem ser as questões atribuídas ao adiamento da formação de educadoras em Agroecologia, como já discutido. Dentre elas, vale chamar a atenção para a importância do diálogo entre poder público e movimentos sociais e, também, da coordenação dentro das instâncias de poder público para que as propostas de lei sejam efetivadas de modos concernentes aos desejos e necessidades da população. No entanto, também é necessário avaliar que não existem manuais ou receitas a serem seguidos e que a dança com os obstáculos vai dando-se através da realidade, e não da utopia. A utopia é, sim, meritória para que possamos atingir cada vez mais caminhos anti-intrusivos graciosos, mas saber que a perfeição processual não é uma possibilidade, é um ato igualmente significativo para realizar a análise dos dados de pesquisa. Aqui, então, pudemos traçar quais foram os principais desafios identificados nesses primeiros passos de consolidação da nova disciplina nos currículos escolares.



De muita pertinência serão novas pesquisas que identifiquem os próximos passos dados e após as primeiras etapas de formação de profissionais em Agroecologia, seus desafios e possibilidades. Outras questões que se abrem à investigação são referentes à operacionalidade da implementação da disciplina para a expansão territorial da Agroecologia em sua possível maior abrangência, bem como se tal implementação suscitou a criação de novas e outras políticas públicas que facilitem o espraiamento agroecológico. Pesquisas voltadas a identificar possíveis mudanças de comportamento e cosmologia das crianças que passaram pela disciplina de Agroecologia também são de muita valia. Assim como investigar quais dessas crianças, depois de adultos, seguiram por caminhos que condizem com a ontologia de territórios agroecológicos e de Sociedades Sustentáveis. Outras possibilidades seriam continuar na gama de estudos que abrangem a continuidade das pesquisas relacionadas às formações de educadoras e com o desempenho disso para a construção de olhares e quefazeres emancipadores dentro das escolas; e, também, quais os enlaces que proporcionaram os horizontes almejados após alguns anos de inserção curricular da Agroecologia em vigor no município, e como essa lei será efetivada em outras gestões municipais.

Apesar dos desafios desses caminhos *reais* trilhados em conjunto, a formação pôde acontecer após seis meses da inserção curricular da Agroecologia no município trazendo bons frutos e grandes “capturas agroecológicas”. A partir de uma realização da parceria da Secretaria com a Brigada regional do MST, a primeira etapa da formação aconteceu na escola proponente da inserção curricular da Agroecologia, a Escola Paulo Freire e, a segunda etapa se deu na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, em Prado. Nesse ínterim, é relevante dizer que a educação visionada pela formação de educadoras em Agroecologia se dá aos moldes e no chão do MST, se configurando a partir de ideais e de uma ideologia muito bem formados, que consoam com a busca por metodologias e aprendizados condizentes com as epistemologias da Educação Ambiental Crítica, da Educação Popular e da Educação *do Campo*. Tal feito, que segue em curso, é condizente com uma perspectiva não hegemônica, de pensamento não monocultural, onde fazem ressoar os princípios básicos das Sociedades Sustentáveis. Todavia, também se

faz importante mencionar, nessa “feição conclusiva”, de que é, sim, de suma importância a inserção curricular da Agroecologia no município, tal como tem se dado, para o espraiamento agroecológico nos territórios e para as possibilidades de campesinatos emancipados e empoderados; mas também é certo afirmar que no presente trabalho a inserção curricular *per se* não é fator determinante e decisivo para que os territórios possam vivenciar a expansão agroecológica em toda sua completude.

A busca por outras políticas que possam efetivar ainda mais a Agroecologia como modo de vida no município é uma *luta* que passa por toda uma reestruturação do pensamento, onde o feminismo, o antirracismo, o reconhecimento dos saberes originários e ancestrais, a valorização do sentir de outros-que-humanos, o diálogo entre as comunidades e movimentos sociais com o poder público, a construção de mercados favoráveis à Agroecologia, a derrubada dos preconceitos, a sensibilização à Agroecologia em territorialidades mais resistentes a esse processo transitivo, entre tantos outros fatores também devem ser olhados e estudados com atenção e *cuidado*. Espero que, ao chegar aqui, minha leitora concorde comigo que: a vida é *complexa* e, assim sendo, não podemos esperar nada menos do que a complexidade para lutar por outros mundos possíveis.

Reitero, novamente, a fala de algumas das minhas colaboradoras de pesquisa, militantes do MST, *a luta continua*.

## 7. Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. Youtube, 7 out. 2009. Disponível em: <[Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história - YouTube](#)>. Acesso em: maio de 2023.

ALENTEJANO, Paulo Roberto; EGGER, Daniela. Agronegócio. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 97-104, 2021.

ANDRIEU, Jimena; FERRERO, María Julia. Crisis multisistémicas y resistências em los territorios latino-americanos: diálogo com Maria Mies y Vandana Shiva desde el ecofeminismo. **CEC**, n.10, p. 171-177, 2019.

ARIAS-ARÉVOLO, Paola; MARTÍN-LÓPEZ, Berta; GÓMEZ-BAGGETHUN, Erik. Exploring intrinsic, instrumental and relational values for sustainable anagement of social ecological system. **Ecology and Society**. v.22, n.4, 2017.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**. n.55, p.47-68, 2015.

BAHIATER, Governo do Estado da Bahia. Territórios de identidade. 28 set. 2017. Disponível em: <[Territórios de Identidade | Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural - Bahiater \(sdr.ba.gov.br\)](#)>. Acesso em: agosto de 2023.

BALVANERA, Patricia; CASTILLO, Alicia; CHAVERO, Elena; CABALLERO, Sandra; FLORES, Adriana; GALICIA, Claudia; MARTÍNEZ, Lucía; SALDAÑA, Mabel; MAASS, Manuel; ÁVILA, Patricia; MARTÍNEZ, Yessica; GALINDO, Luis Miguel; SARUKHÁN, José. Marcos conceptuales interdisciplinarios para el estudio de los servicios ecosistémicos em américa latina. In: **LATERRA, Pedro; JOBBÁGY, Esteban; PARUELO, José (orgs.). Valoración de sevicios ecosistémicos: conceptos, herramientas y aplicaciones para el ordenamento territorial**. Buenos Aires: Ediciones Inta, p.39-68, 2011.

BARONE, Luís Antonio; FERRANTE, Vera Lúcia; DUVAL, Henrique. A reforma agrária que temos: revisitando uma polêmica acesa. **Política & Trabalho**. n.45, p.25-45, 2016,

BARRIENTOS, Carlos. Cosmovisões. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 278-286, 2021.

BASTOS, Magno. Municípios baianos são mobilizados pela Undime na construção dos currículos. **UNDIME Bahia**, 10 jun. 2020. Disponível em: <[Municípios Baianos são mobilizados pela Undime na construção dos currículos](#)>

- [Undime Seccional Bahia \(undimebahia.com.br\)](http://undimebahia.com.br)>. Acesso em: setembro de 2023.

BEISIEGEL, Celso. Cultura do povo e educação popular. **Revi. Fac. Educ.** v.1, n.5, p.77-92, 1979.

BLASER, Mario; CADENA, Marisol de la. Os incomuns. **Piesagrama.** n.15, p.74-83, 2021.

BOOKCHIN, Murray. Ecologia social e outros ensaios. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BORSATTO, Ricardo; CARMO, Maristela. A construção do discurso agroecológico no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). **RESR,** v. 51, n. 4, p. 645-660, 2013.

BRANDÃO, Carlos. Reflexões sobre como fazer Trabalho de Campo. **Sociedade e Cultura.** v.10, n.1, p. 11-27, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Educação e Sociedade.** v.42, p.1-20, 2021.

\_\_\_\_\_. Povo: quem é? Educação popular: o que é?. **A Partilha da Vida,** (ano). Disponível em: <[Outros Escritos – A Partilha da Vida](#)>, acesso em: outubro de 2022.

BRASIL. BRASIL. LEI Nº 11.346, de 15 set. 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 490, de 20 mar. 2007. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023.

CADENA, Marisol de la. Human but not Only. **HAU: journal of ethnographic theory.** v.2, n.4, p.253-259, 2014.

\_\_\_\_\_. Natureza incomum: histórias do antrope-cego. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** n.69, p.95-117, 2018.

CANCELA, Francisco. História dos Pataxós no Extremo Sul da Bahia: temporalidades, territorializações e resistências. **Abatirá – revista de ciências humanas e linguagens.** v.1, n.2, p.18-49, 2020.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde.** v.7, n.1, p.35-64, 2009.

\_\_\_\_\_. 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. La educación popular: evolución reciente y desafíos. **Revista Pedagogía y Saberes**. n.4, p.14-27, 1993.

\_\_\_\_\_. Educación popular y paradigmas emancipadores. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional, n.30, p.19-32, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. v. especial, p.46-55, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. **Meio Ambiente**, 2016 Disponível em: <[Meio Ambiente: Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação \(professoralucianekawa.blogspot.com\)](http://professoralucianekawa.blogspot.com)>, acesso em: junho de 2023.

CARVALHO NETO, Sidrach. Santa Cruz Cabralia: cinco séculos de história. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

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.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: **STONE, Michael; BARLOW, Zenobia (orgs.). Alfabetização ecológica – a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, p.47-58, 2006.

COSTA, Alyne. Cosmopolíticas da Terra: modos de existência e resistência no Antropoceno. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA-PINTO, Alessandra. Educação ambiental, construção de sociedades sustentáveis e os afetos em Espinosa. In: **ALONSO, Cláudia; RUSSO, Vincenzo; VECCHI, Roberto; ANDRÉ, Carlos (orgs.). De oriente a ocidente: estudos da associação internacional de lusitanistas**. Coimbra: Angelus Novus, p.7-30, 2019.

CRUTZEN, Paul. J. Geology of Mankind. **Nature**, v. 415, p. 23, 2002.

CRUTZEN, Paul; STOEMER, Eugene. The 'Anthropocene'. **Global Change Newsletter**. n. 41, 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**. v.6, n.2, p.22-29, 1992a.

DUVAL, Henrique; FERRANTE, Vera Lúcia; BERGAMASCO, Sonia Maria. Revisitando interpretações sobre o campesinato: constrangimentos e perspectivas de autonomia. **Cadernos CERU**. v.26, n.2, p.9-26, 2015.

FAO, FIDA, OMS, PMA e UNICEF. El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición em el mundo 2023. Urbanización, transformación de los sistemas agroalimentarios y dietas saludables a lo largo del continuo rural-urbano. Roma: FAO, 2023.

FELBERG, Altemar. Autonomia e Desenvolvimento Comunitário no/do Campo: contradições e consensos no Assentamento Luís Inácio Lula da Silva, do Movimento Sem Terra – MST – em Santa Cruz Cabrália - Bahia/Brasil. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

FELBERG, Altemar; SANTOS, Elismar; SILVA, Geovani. Novas abordagens metodológicas para a pesquisa de campo em comunidades rurais: um estudo de caso no assentamento Luís Inácio Lula da Silva do MST. **Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista**. v.6, n.6, p.147-164, 2017.

FELBERG, Altemar; SILVA, Geovani. Desenvolvimento comunitário rural no/do assentamento Lulão: um desenvolvimento medido a partir da autonomia dos sujeitos. **Rede de Estudos Rurais**, VIII Encontro, 2018.

FOLADORI, Guillermo. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. n.102, p.103-113, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GAZZANO, María Inés. Editorial – Agroecologia para a vida. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v.17, n.4, p.263-267, 2022.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIRALDO, Omar Felipe. Multitudes agroecológicas. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida, 2022.

GIRALDO, Omar Felipe; ROSSET, Peter. Principios sociales de las agroecologias emancipadoras. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v. 58, p.708-732, 2021.

GIRALDO, Omar Felipe; ROSSET, Peter; MORALES, Helda; MIER Y TÉRAN, Mateo; FERGUSTON, Bruce. Territorialización de la agroecologia. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v.58, Seção Especial – territorialização da agroecologia, p.474-479, 2021.

GLOBAL FOREST WATCH. **Interactive world forest map and tree cover change data**, 2022. Disponível em: <[Interactive World Forest Map & Tree Cover Change Data | GFW \(globalforestwatch.org\)](https://www.globalforestwatch.org/)>. Acesso em: setembro de 2023.

GOMES, Rafael. Cientistas descobrem rochas de plástico em arquipélago do Espírito Santo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 fev. 2023. Disponível em: <[Cientistas acham rochas de plástico em arquipélago do ES - 13/02/2023 - Cotidiano - Folha \(uol.com.br\)](https://www.folha.uol.com.br/)>. Acesso em: março de 2023.

GOMIDE, Caroline. Antropoceno. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 124-130, 2021.

GRISA, Cátia. Políticas de apoio à agricultura família, à agroecologia e à segurança alimentar no contexto político recente: desmantelamentos e inação, 2021. II webinário latino-americano do PPGADR – políticas públicas, Agroecologia e a crise alimentar. Youtube, 28 out. 2021. Disponível em: <[II Webinário Latino-Americano do PPGADR - Políticas Públicas, Agroecologia e a crise alimentar \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/)>. Acesso em dezembro de 2023.

GROOT, Rudolf de; ALKEMADE, Rob; BRAAT, Leon; HEIN, Lars; WILLEMEN, Louise. Challenges in integrating the concept of ecosystem services and values in landscape planning management and decision making. **Ecological Complexity**. v.7, p-260-272, 2010.

GUARANI, Jerá. Para nós, o futuro é indígena. In: **MOULIN, Gabriela; MARQUEZ, Renata; ANDRÉS, Roberto; CANÇADO, Wellington (orgs.). Habitar o Antropoceno**. Urbe Urge, Cosmópolis: BDMG Cultural, 2021.

GUIMARÃES, Roberto. Desarrollo con equidad ¿un nuevo cuento de hadas para los años noventa?. Santiago de Chile: CEPAL – Comisión económica para América Latina y el Caribe, 1989.

\_\_\_\_\_. O desafio político do desenvolvimento sustentado. **Lua Nova**. v.95, n.35, p.113-136, 1994.

HADICH, Ceres; ANDRADE, Gilmar. Revolução Verde. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 650-658, 2021.

HARDIN, Garrett. The tragedy of the commons. **Science (American Association for the Advancement of Science)**. v.162, p.1243-1248, 1968.

HAESBAERT, Rogério. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

\_\_\_\_\_. A corporificação “natural” do território: do terricídio à multiterritorialidade da terra. **GEOgraphia**. v.23, n.50, 2021a.

HAGUETTE, Teresa Maria F. Metodologias qualitativas na Sociologia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantaionceno, Chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom**, ano 3, n.5, 2016.

HARVEY, David. The Right to the City. **International Journal of Urban and Regional Research**, v.27.4, p.939-941, 2003.

HEREDIA, Beatriz; LEITE, Sérgio; PALMERA, Moacir. Sociedade e Economia do “Agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, p.159-176, 2010.

IBGE. IBGE Cidades – Santa Cruz Cabrália – Bahia – panorama. Disponível em: <[IBGE | Cidades@ | Bahia | Santa Cruz Cabrália | Panorama](#)>. Acesso em: agosto 2023.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020a.

\_\_\_\_\_. A vida é selvagem. **Cadernos SELVAGEM**. Rio de Janeiro: publicação online da Dantes Editora, Biosfera, 2020b.

\_\_\_\_\_. Futuro ancestral. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2022.

LAMOSA, Rodrigo. Educação ambiental. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p.342-347, 2021.

LARAIA, Roque. Cultura um conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**. v.17, n.1, p.23-40, 2014.

LEVIS, Carolina. Projetar novos mundos de coexistência. In: **MOULIN, Gabriela; MARQUEZ, Renata; ANDRÉS, Roberto; CANÇADO, Wellington (orgs.). Habitar o Antropoceno**. Urbe Urge, Cosmópolis: BDMG Cultural, 2021.

LIMA, Gustavo. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. v.35, n.1, p.145-163, 2009.

LOBO, Natalia. As novas formas dos velhos mecanismos de apropriação da natureza: controle dos corpos-tempos-territórios e política feminista. São Paulo: SOF – Sempre Viva Organização Feminista, 2021.

LOPES, Dulcelaine. Diário de campo: o registro da reconstrução da natureza e da cultura. In: **WHITAKER, Dulce (org.). Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras a Margem, p.135-142, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



LULA, Luiz Inácio. Visita ao assentamento Lulão (Bahia). Youtube, 4 ago. 2016. Disponível em: <[Visita ao assentamento Lulão \(Bahia\) - YouTube](#)>. Acesso em: setembro de 2023.

MANÇANO, Bernardo. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A territorialização do MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – Brasil. **Revista NERA**. n.1, p.2-44, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.2, p.289-300, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

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.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**. v.15, n.1, p.11-40, 2003.

MCBRIEN, Justin. Accumulating extinction. In: **MOORE, James. Anthropocene or Capitalocene?**, . Oakland: PM Press, p.116-137, 2016.

MCGRATH, Matt. Como demanda por óleo de dendê ameaça orangotangos. **BBC News**, 15 jul. 2018. Disponível em: <[Como demanda por óleo de dendê ameaça orangotangos - BBC News Brasil](#)>. Acesso em: abril de 2023.

MIER y TERÁN, Mateo; GIRALDO, Omar Felipe; ALDAROSO, Miriam; MORALES, Helda; FERGUSTON, Bruce; ROSSET, Peter; KHADSE, Ashlesha; CAMPOS, Carmen. Masificaión de la agroecologia: impulsores clave y casos emblemáticos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente UFPR**, Seção especial – Territorialización de la agroecologia. v.58, p.480-508, 2021.

MIRANDA, Roberto; CUNHA, Luis Henrique. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **Caderno CRH**. v.26, n.68, p.363-376, 2013.

MOLINA, Monica; MANÇANO, Bernardo. O campo da educação do campo. In: **MOLINA, Monica; JESUS, Sonia. (orgs). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, p.53-90, 2004.

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.

MORALES, Helda; FERGUSON, Bruce; CHUNG, Kimberly; NIGH, Ronald. Escalamiento de la agroecología desde el huerto escolar y la importancia de reconocer la cultura, los alimentos y lugar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente UFPR**, Seção especial – Territorialización de la agroecologia. v.58, p.642-665, 2021.

MORENO, Camila; PACKER, Larissa. Capitalismo Verde. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina**

(orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 208-214, 2021.

MST. Ex presidente Lula visita assentamento do MST na Bahia. Notícia, 4 ago. 2016. Disponível em: <[Ex presidente Lula visita assentamento do MST na Bahia - MST](#)>. Acesso em: agosto 2023.

\_\_\_\_\_. Plano nacional plantar árvores, produzir alimentos saudáveis do MST chega a 10 milhões de árvores plantadas em 2022. Notícia, 20 jan. 2023. Disponível em: <[Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis do MST chega a 10 milhões de árvores plantadas em 2022 - MST](#)>. Acesso em: dezembro 2023.

NOVICKI, Victor. Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? **Linhas Críticas**. v.14, n.27, p.215-232, 2009.

ODENT, Michel. O camponês e a parteira: uma alternativa à industrialização da agricultura e do parto. São Paulo: Editora Ground Ltda., 2002.

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.

PASSARINHO, Nathália. Gigante nórdica de celulosa é acusada de invadir terras e desmatar a Mata Atlântica no sul da Bahia. **BBC News Brasil**, Londres, 9 dez. 2019. Disponível em: <[Gigante nórdica de celulose é acusada de invadir terras e desmatar a Mata Atlântica no sul da Bahia - BBC News Brasil](#)>. Acesso em: agosto de 2023.

PAVAN RODRIGUES, Tessy Priscila. Pedagogia dos corpos vivos: relações entre educação popular, agroecologia e camponeses experiente de diferentes gerações. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

PAVINI, Gislaine Cristina; RIBEIRO, Maria Lucia; WHITAKER, Dulce; FERRANTE, Vera Lúcia. Educação do campo: perspectiva concreta ou promessa frustrada de política pública? **Revista Retratos de Assentamentos**. v.23, n.1, p.230-241, 2020.

PELLOGIA, Alex. U. G.; ORTEGA, Any Marise. A agência geológica humana e o Antropoceno: em busca de uma epistemologia geológica e arqueológica. **Revista UNG Geociências**, v. 15, n. 2, p. 106-127, 2016.

PINKOLA, Clarissa. Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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.

PULEO, Alicia. Libertad, igualdad, sostenibilidade. Por um ecofeminismo ilustrado. **ISEGORÍA, Revista de Filosofia Morla y Política.** n.38, p. 39-59, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, **In: LANDGER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p.117-142, 2005.

QUINTERO, José. Fazer comunidade: notas sobre território e territorialidade a partir do sentipensar indígena na bacia do Lago de Maracaibo, Venezuela. Porto Alegre: Deriva, 2019.

RANNIERY, Thiago. Currículo, cuidado com a terra e responsabilidade planetária. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura.** v.5, n.17, p.53-67, 2022.

RAYMUNDO, Maria; BRIANEZI, Thaís; SORRENTINO, Marcos. (org.). Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?. São Carlos: Diagrama Editorial, 2015.

RATZEL, Friedrich. O espaço da vida: um estudo biogeográfico. **GEOgraphia.** v.21, n.45, p.107-116, 2019.

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

ROSSET, Peter. The Multiple Functions and Benefits of Small Farm Agriculture. **Food First Policy Brief #4.** Oakland: Institute for Food and Development Policy, p.1-22, 1999.

SANTA CRUZ CABRÁLIA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Referencial curricular de Santa Cruz Cabrália (versão preliminar).** 2022.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial Municipal. Parecer Técnico para aprovação e regulamentação do Documento Referencial Curricular Municipal de Santa Cruz Cabrália – DRCM. Parecer nº 352/580/2022, resolução CME/SCC nº 80. Edição 1206, ano 6, 12 jul. 2022. Acesso em: setembro de 2022.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Rafael. O que teve de reforma agrária no governo Lula?. **Campo e Território: revista de geografia agrária.** v.6, n.12, p.63-78, 2011.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública.** v.10, 1997.

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

SEVILLA GÚZMAN, Eduardo; WOODGATE, Graham. Agroecología: fundamentos del pensamiento social agrário y teoría sociológica. **Agroecología** 8. p.27-34, 2013.

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

SILVA, Adriella; GIORDANI, Rubia; BEZERRA, Islandia. Elos entre ecofeminismo, agroecologia e soberania alimentar. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v.17, n.33, p. 113-132, 2021.

SILVA, Maria Aparecida; MARTINS, Rodrigo. Trabalho e meio ambiente: o avesso da moda do agronegócio. **Lutas & Resistências**, Londrina, v.1, p. 91-106, 2006.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria; PORTUGAL, Simone; MORAES, Fernanda; SILVA, Rafael. (org). Educação, Agroecologia e Bem Viver: transição ambientalista para sociedades sustentáveis. SP: MH-Ambiente Natural, 2017.

SOUZA, Celina. Coordenação de política públicas. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, Marcelo. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: **CASTRO, Iná; GOMES, Paulo Cesar; CORRÊA, Roberto (orgs.). Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

\_\_\_\_\_. "Território" da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: **SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu (orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p.57-72, 2009.

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.

TARDIN, José Maria. Agricultura. In: **DIAS, Alexandre; STAUFFER, Anakeila; MOURA, Luiz Henrique; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, p. 29-36, 2021.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

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

TROVARELLI, Rachel. Do antropoceno à transição para sociedades sustentáveis: formação de profissionais em educação ambiental. Tese (Doutorado). Escola Superior “Luiz de Queiroz” e “Centro de Energia Nuclear da Agricultura, Universidade de São Paulo, 2021.

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.

TV SANTA CRUZ e G1 BA. Prefeitura de Santa Cruz Cabrália decreta estado de emergência por causa das fortes chuvas. **G1 globo.com**, 22 abr. 2023. Disponível em: <[Prefeitura de Santa Cruz Cabrália decreta estado de emergência por causa das fortes chuvas | Bahia | G1 \(globo.com\)](#)>. Acesso em: maio de 2023.

VAL, Valentín; ROSSET, Peter; ZAMORA LOMELÍ, Carla; ROCHELEAU, Dianne. Agroecología y La Vía Campesina: la construcción simbólica y material de la agroecología a través de los procesos de “campesina(o) a campesina(o)”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v.58, , Seção Especial – territorialização da agroecologia, p.509-530, 2021.

VASCONCELOS, Valéria; SOUSA, Fabiana. Unidade na diversidade: entre utopias e concretudes em pesquisas desde a educação popular. **Cadernos CIMEAC**, v. 10, n. 1, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O anti-narciso: lugar e função da antropologia no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 44, n. 4, p. 15-26, 2010.

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.

## **ANEXO 1 – Lista de perguntas feitas em entrevistas semiestruturadas**

### **Eixo 1 – Introdução/identidade**

1. Como foi sua trajetória até chegar aqui? (história de vida)
2. Quando começou o seu contato com a Agroecologia? Como foi esse processo?
3. O que você entende por Agroecologia hoje?
4. Na sua opinião, como o contato com a Agroecologia pode mudar a percepção de mundo das pessoas?
5. Algo mudou para você desde que você conheceu a Agroecologia?

### **Eixo 2 – Educação (projeto de consolidação do Documento Referencial Curricular Municipal e Agroecologia)**

1. Qual a importância de haver a Agroecologia no currículo escolar?
2. Para você, qual tipo de metodologia seria ideal para o ensino de Agroecologia? Por que?
3. Por que surgiu a demanda em formar educadoras/es em Agroecologia?
4. Você participou/Como foi a sua participação na elaboração do DRCM?
5. Quais foram os motivos pelos quais houve a necessidade de mudança no currículo/DRCM?
6. Você concorda integralmente com o DRCM? Mudaria algo?
7. No corpo do parecer do diário oficial que relata a aprovação do DRCM, há o adjetivo “emancipatório”. Você acredita que o DRCM pode ser caracterizado dessa forma? Por que?
8. Você acha que lecionar Agroecologia pode contribuir para uma emancipação social no município? Por que? Como?
9. Você acredita que a mudança e o processo participativo do DRCM são formas de atos políticos? Por que?
10. Por que surgiu a necessidade de lecionar Agroecologia no município? Como isso ocorreu?
11. Você acredita que a construção do novo DRCM auxilia a inserção curricular da Agroecologia nas escolas da rede pública?

### **Eixo 3 – Educação para sociedades sustentáveis**

1. Você acha que lecionar Agroecologia pode contribuir para uma emancipação social no município? Por que? Como?
2. Você acredita que esse tipo de educação tem um posicionamento ideológico? Qual?
3. Em que tipo de sociedade/modo de vida você acredita? Que mundo você gostaria de construir/viver? (quais as utopias que a pessoa acredita)

4. Você acredita que o ensino de Agroecologia pode ajudar a construir essa sociedade/modo de vida? Como?
5. Você acha que é importante que haja uma reestruturação social e de valores em nossa sociedade? A Agroecologia poderia contribuir para isso? Como?
6. Quais os valores que podem ser ensinados e aprendidos a partir da inserção curricular da Agroecologia?
7. Como a Agroecologia pode ser importante para tratar das questões globais críticas a partir de situações locais?
8. Como se daria um caráter interdisciplinar e holístico na abordagem do ensino em Agroecologia?
9. Como os diferentes tipos de cultura podem ser respeitados e valorizados através da educação? E da educação em Agroecologia?
10. Quais os desafios de ensinar a Agroecologia compreendendo toda sua complexidade? Como isso pode/deve ser feito?
11. Para você, qual seria o/s assunto/s primordial/ais para o ensino de Agroecologia?
12. Para você, quais são os conteúdos técnicos que não podem deixar de estar em uma ementa da disciplina de Agroecologia?
13. Para você, qual seria o perfil ideal de educador/a para lecionar Agroecologia? Por que?
14. Quais são os desafios de formar educadoras/es com esse perfil?
15. Quais são as demandas para que possa acontecer a formação de educadoras/es em Agroecologia?

#### Eixo 4 – Consolidação da Agroecologia nos territórios

1. Para você, o que é a prática agroecológica? (social e técnica)
2. Você acredita que a Agroecologia deveria ser ensinada apenas nas escolas rurais? Por que?
3. Quais os desafios para a implementação da inserção curricular da Agroecologia em todas as escolas rurais?
4. Quais os desafios para a implementação da inserção curricular da Agroecologia em todas as escolas do município – incluindo urbanas e indígenas?
5. Quais os resultados que você acredita que podem vir a acontecer a partir da inserção curricular da Agroecologia nas escolas da rede municipal?
6. Como isso pode ser importante para a expandir a Agroecologia territorialmente, isto é, que um número cada vez maior de pessoas possa praticar a Agroecologia em territórios cada vez mais amplos? (identificar importância que a pessoa atribui)
7. Há outros desafios para que haja a expansão territorial da Agroecologia? Quais?

8. Qual a importância da juventude para a consolidação da Agroecologia nos territórios?
9. Existem outras políticas públicas em vigor no município que fortalecem a Agroecologia?

#### Perguntas específicas para pessoas militantes do MST

1. Qual a história do Assentamento?
2. Como você/sua família chegaram ao Assentamento?
3. Como você/sua família produzem alimentos? (técnicas de manejo de solo)
4. Você acha que a Agroecologia faz parte do seu modo de vida?
5. Você acredita que o ensino de Agroecologia pode fortalecer o campesinato/agricultura familiar? Por que?
6. Você acredita que a força do campesinato no município (ou na região do Sul da Bahia) foi importante para que houvesse a demanda da inserção curricular da Agroecologia nas escolas da rede pública? Por que?
7. Quais os desafios da inserção curricular da Agroecologia em locais onde os movimentos sociais não tem tanta força?
8. Qual sua opinião sobre outros modos de vida no campo/ outras agriculturas familiares?

#### Perguntas específicas aos secretários

1. O que você conhecia sobre Agroecologia antes de surgir a demanda em lecionar Agroecologia nas escolas de Rede Pública?
2. Você acha a Agroecologia e o ensino de Agroecologia são importantes? Por que?
3. A atual gestão do município e da Secretaria tem interesse na expansão da Agroecologia?
4. Na sua opinião, qual o papel da Secretaria para a expansão da Agroecologia no território?
5. Como foi que surgiu a demanda de realizar o DRCM de forma participativa? Qual a importância dessa realização? Qual o papel da Secretaria nisso?

#### Perguntas específicas para pessoas rurais não militantes do MST

1. Como você/sua família produz alimento? (técnicas de manejo do solo)
2. Quais os costumes que você/sua família tem que você considera que são tipicamente rurais?
3. Você gosta da sua vida no campo? Por que? Mudaria algo?



4. Você acredita que a Agroecologia pode pautar o desenvolvimento rural? Para isso, você acha que há necessidade de mais projetos em Agroecologia para agricultura familiar? Como isso poderia ser feito?
5. Qual sua opinião sobre o MST?

#### Perguntas específicas para pessoas indígenas

1. Qual a história da reserva indígena/ da demarcação da Terra Indígena?
2. Quais aspectos da cultura Pataxó vem sendo perdidos ao longo do tempo? Quais se mantiveram?
3. Qual a principal fonte de renda dos indígenas Pataxó?
4. Há alguma produção de alimento na aldeia? Qual/is? De que modo se dá essa produção? (técnicas de manejo do solo)
5. Você acredita que a Agroecologia dialoga com a cultura Pataxó? Como? Por que?
6. Quais os desafios para a inserção curricular da Agroecologia em escolas Pataxó?

#### Perguntas específicas para estudantes (caso haja a necessidade/oportunidade de entrevistá-los)

1. Você gosta de ir à escola? Por que?
2. Você gosta de estudar?
3. Na sua opinião, como seria uma escola ideal?
4. Você conhece a Agroecologia? O que sabe sobre isso?
5. Você gostaria de ter aulas sobre Agroecologia?
6. O que você gostaria de “ser quando crescer”? Por que? (continuar no campo ou êxodo rural)
7. Como sua família produz alimento? (técnicas de manejo do solo) Qual sua participação nisso?