


AGROECOLOGIA: território de mulheres e decolonialidade do ensino de Geografia na educação básica

AGROECOLOGY: women's territory and decoloniality in the teaching of Geography in basic education

Genira Pereira da Costa¹-UEPB 
Patrícia Cristina de Aragão²-UEPB 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer reflexões teóricas acerca da agroecologia como território de atuação das mulheres trabalhadoras rurais no ensino da Geografia. A metodologia da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa focada na compreensão e interpretação da complexidade dos territórios de atuação dessas mulheres. A proposta é relevante porque aponta caminhos para pensarmos o ensino de Geografia em uma perspectiva decolonial e permite refletir acerca das categorias de análise dessa disciplina partindo da realidade dos estudantes. Entendemos que os territórios das mulheres trabalhadoras rurais são dotados de saberes, e por isso devem ser reconhecidos e valorizados, superando a ideia única e universal de saber, tendo como referência a cosmovisão do Norte Global.

PALAVRAS CHAVES: Agroecologia; Ensino de Geografia; Mulheres; Território.

ABSTRACT

This article aims to present theoretical reflections on agroecology as a territory of action for rural women workers in the teaching of Geography. The research methodology consists of a qualitative approach focused on understanding and interpreting the complexity of the territories in which these women work. The proposal is relevant because it points to ways of thinking about the teaching of Geography from a decolonial perspective and allows reflection on the categories of analysis of this discipline, starting from the reality of the students. We understand that the territories of rural women workers are endowed with knowledge, and therefore should be recognized and valued, overcoming the idea of a single and universal knowledge, with the worldview of the Global North as a reference.

KEYWORDS: Agroecology; Geography teaching; Women; Territory.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História Cultura e Ensino do CNPQ. E-mail: genira.c@aluna.uepb.edu.br, genira.pcosta@professor.pb.gov.br.

² Doutora em Educação e Mestre em Economia pela UFPB. Professora do curso de História da UEPB, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Coordenadora do grupo de Pesquisa História Cultura e Ensino. Email: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br.

INTRODUÇÃO

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Freire, 1987, p. 10).

A epígrafe de Freire (1987) aponta possibilidades para a superação dos paradigmas eurocêntricos historicamente presentes nos currículos e que persistem sob a forma de colonialidade a partir da tomada de consciência de como as estruturas de poder moldam as relações sociais. Esta dominação global se estrutura através da hierarquia racial, de gênero, de classe e da universalização do conhecimento, estabelecendo como referente, desde a colonização, a cosmovisão do Norte Global.

Tendo como ponto de partida tais referentes, estabeleceu-se nos países da América Latina, africanos e asiáticos, a colonialidade do poder, do saber e do ser, deslegitimando epistemologias afroameríndias.

Ao longo da evolução dessas características de poder foram emergindo novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, mestiços, azeitonados) [...] as relações interpessoais foram se moldando, fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as exigências do capitalismo, formando um novo conjunto de interações e dominação sob influências eurocentradas (Quijano, 2009, p.74).

A partir do que afirma Quijano (2009), podemos traçar uma analogia direta para entender a relação dual entre o agronegócio e a agroecologia. Enquanto o agronegócio atua de forma impositiva com o eurocentrismo tecnológico: monocultura e pacotes químicos como único modelo válido, desvalorizando os saberes tradicionais (a colonialidade do saber) e perpetuando a marginalização social de camponeses e indígenas (a colonialidade do ser) em favor de interesses corporativos globais, a agroecologia se estabelece como um projeto de decolonialidade, buscando reverter essa lógica através do diálogo de saberes, da defesa da soberania alimentar e da valorização das identidades e práticas ancestrais do Sul Global, promovendo a autonomia e a reorganização do poder a partir das bases sociais.

Nesse contexto, qual o papel do ensino de Geografia na educação básica, na perspectiva decolonial? A Geografia traz importantes contribuições ao fazer uso de suas categorias de análise espacial para refletir sobre os agentes que produzem e modificam o espaço geográfico. Ao articular essas análises, a educação se estabelece como um espaço de diálogo para a problematização das múltiplas formas de ser, conhecer e saber, formando sujeitos conscientes do seu papel transformador e aptos a questionar a colonialidade do poder, saber e ser.

No que diz respeito à atuação de mulheres trabalhadoras rurais e militantes agroecológicas, a Geografia mobiliza suas categorias centrais. O espaço geográfico, objeto de estudo, abriga o território que, sob um olhar decolonial, é entendido não apenas como fronteiras de controle estatal, mas como um espaço de resistência e afirmação cultural.

A territorialidade, por sua vez, se refere à apropriação e atribuição de significado ao espaço, ligando-se à categoria de lugar, onde se desenvolvem laços de afetividade, memória e

identidade. Nesse sentido, a agroecologia se configura como um território de luta, onde essas mulheres constroem alternativas ao modelo agroexportador dominante, que promove desmatamento e desterritorialização dos trabalhadores dos seus lugares de vivências.

Escolher a categoria território para refletir sobre os saberes das mulheres trabalhadoras rurais, rezadeiras e militantes na agroecologia é estratégico. As rezadeiras são guardiãs de uma cosmovisão ancestral que integra a cura do corpo e do espírito ao cuidado e respeito pela natureza. Essa lógica holística se contrapõe à fragmentação cartesiana do pensamento eurocêntrico e sustenta a práxis agroecológica, reafirmando a territorialidade de suas comunidades a partir das relações não apenas de dominação espacial, mas sobretudo de apropriação. E apropriar envolve relações afetivas que se constroem nas vivências e experiências cotidianas entre os sujeitos partícipes.

Quando pensamos na ancestralidade da cura integrada ao manejo de plantas e ciclos naturais com ação militante na agroecologia, podemos afirmar que a territorialidade dessas mulheres se apresenta como um espaço de resistência epistêmica, legitimando o conhecimento local como um modo alternativo de vida e desenvolvimento.

Diante das considerações iniciais, o objetivo deste artigo, fruto de reflexões no âmbito do Mestrado em Formação de Professores (PGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da atuação docente na educação básica, é trazer reflexões teóricas acerca da agroecologia como território de atuação das mulheres trabalhadoras rurais no ensino de Geografia a partir de uma abordagem decolonial. Essa perspectiva busca promover uma leitura crítica e contextualizada do espaço geográfico, fortalecendo as identidades culturais dos estudantes.

O artigo será estruturado da seguinte forma: introdução, mais duas seções e conclusão. A primeira seção tem como tema: *Território de saberes: desafiando a colonialidade na Geografia*; nela propomos a integração dos saberes das mulheres trabalhadoras rurais no ensino de Geografia a fim de superar o paradigma eurocêntrico por meio da abordagem decolonial.

Na segunda seção, *Educação como território de confluência*, atribuímos o lugar central da educação como território em disputa e ao mesmo tempo como território de encontros de saberes, defendemos a agroecologia como a práxis decolonial necessária para reverter a herança colonial e a crise socioambiental, com foco no protagonismo feminino. Por fim, temos as considerações finais.

A presente investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza teórico-exploratória, estruturada para apreender a complexidade dos territórios de atuação das mulheres rurais sob uma lente que desafia a colonialidade do saber. O desenho metodológico fundamenta-se na perspectiva crítico-decolonial, o que implica um esforço deliberado de desprendimento da métrica eurocêntrica para validar epistemologias historicamente marginalizadas, partindo de um lugar de enunciação que integra as reflexões do Mestrado em Formação de Professores da UEPB à experiência direta na docência da educação básica.

A operacionalização da pesquisa ocorreu por meio de uma análise bibliográfica crítica, estabelecendo um diálogo analítico com núcleos teóricos fundamentais: a discussão sobre a colonialidade do poder e do saber em Aníbal Quijano (2005, 2009); as categorias espaciais de território e territorialidade em Milton Santos (2002) e Rogério Haesbaert (2024); e a dimensão pedagógica da autonomia e interculturalidade em Paulo Freire (1987, 1996) e Vera Candau (2002, 2016). O processo interpretativo, orientado pelo conceito de *sentir-pensar* de Orlando Fals Borda, organizou-se em eixos de análise que buscam a desconstrução de elementos eurocêntricos no currículo de Geografia, o mapeamento das territorialidades de resistência de

agricultoras e rezadeiras, e a proposição de uma articulação prática entre esses saberes e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

TERRITÓRIO DE SABERES: desafiando a colonialidade na geografia

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 126).

Conforme Quijano (2005) nos alerta, nossa reflexão se volta para as práticas que concretizam essa ruptura. A luta por novos paradigmas passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes das mulheres trabalhadoras rurais militantes agroecológicas. Suas territorialidades e vivências representam, em si, um potente chamamento para desvincularmo-nos da métrica eurocêntrica e afirmarmos outras epistemologias, desafiando a colonialidade que se faz presente na educação e na ciência.

Essa ruptura epistemológica e de afirmação identitária se estende diretamente ao currículo da educação básica. Concretizar essa proposta na escola, superando a visão hegemônica que categorizou os saberes tradicionais como meras lendas ou folclore exige a construção de saberes decoloniais que reconheçam a diversidade cultural, afirmando nossas histórias, memórias e práticas. Nosso desafio é, portanto, apontar possibilidades para integrar esses saberes ao conteúdo da educação básica, com destaque para a disciplina de Geografia.

A proposta de integrar os saberes das mulheres trabalhadoras rurais ao ensino de Geografia para refletirmos acerca das suas categorias de análise se apresenta como uma possibilidade de conectar os estudantes às suas comunidades sob várias perspectivas: econômica, política, cultural e afetiva. Essas variadas interpretações desenvolvem nos estudantes o sentimento de pertencer ao seu lugar a partir de suas referências culturais, deixando de ser o que não são e assumindo suas verdadeiras identidades, aqui em especial como sujeitos e sujeitas do campo, compreendendo as contradições, sobretudo em relação ao modelo de produção da vida (agroecológico e agricultura pautada na monocultura agroexportadora).

Tal perspectiva converge diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação às competências que os estudantes devem ser capazes de mobilizar ao fim de sua formação básica. Entre as competências gerais estão: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; e exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No que diz respeito às competências referentes à Geografia, a BNCC exige que o estudante desenvolva a capacidade de “analisar a ocupação humana e a produção do espaço, valorizando a diversidade cultural” e de “interpretar e aplicar os conhecimentos geográficos para a leitura e análise crítica da realidade” (Brasil, 2017). Contudo, observa-se um embate epistemológico entre o texto normativo e sua implementação. Enquanto o documento é

estruturado sob a égide de competências técnicas de caráter universalista alinhadas a uma lógica de padronização funcional do espaço, a realidade do campo exige uma categoria de saber situada. Esse modelo de ensino por competências tende a secundarizar o contexto local, operando uma abstração que esvazia as territorialidades específicas e as vivências concretas dos estudantes, especialmente daqueles vinculados ao campo, cujas resistências não se enquadram em métricas de produtividade global.

A exclusão dos saberes territoriais de cura e das práticas agroecológicas do currículo de Geografia constitui uma negligência científica, pois invalida as formas de leitura e manejo do mundo que estruturam o território brasileiro. Ao silenciar o ofício das rezadeiras, o ensino de Geografia ignora uma geograficidade técnica e simbólica fundamental: o domínio sobre os ciclos da natureza e a energia do lugar. Sem essa integração, o ensino de Geografia torna-se epistemologicamente deficitário, pois falha em explicar a totalidade das relações entre o sujeito e o meio, reduzindo o território a uma abstração cartográfica desprovida de vida e memória. Ao introduzir a agroecologia e os saberes de cura, o ensino de Geografia deixa de ser um mero reproduzidor de conceitos universais para se tornar uma ciência situada. O território deixa de ser uma linha no mapa e se revela como o lugar da produção da vida; a paisagem deixa de ser uma imagem estática e se torna a base para a cura e a colheita, transformando a teoria em práxis libertadora.

Essa abordagem permite que o currículo promova a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como preconiza a Lei 11.645/08, ao legitimar saberes que muitas vezes as pessoas com raízes africanas ou indígenas preservam nessas comunidades rurais, garantindo a pluralidade de vozes.

Nesse contexto, os saberes contidos nos territórios das mulheres trabalhadoras rurais, dentre eles as rezas, oferecem um ponto de partida epistemológico fundamental. Assim, é preciso compreender que o fenômeno da benção transcende a dimensão da “religião” em seu sentido institucional ou dogmático. Como afirma Azevedo (2015) apud Carvalho, Bonini e Scabbia, 2017 (p. 3), “a reza é uma manifestação de religiosidade popular”, mas, sob a ótica decolonial, ela se revela como uma forma de ler e curar o corpo-território. Trata-se, em última análise, de uma geograficidade. Ao benzer, a mulher trabalhadora rural não opera apenas um rito metafísico, mas exerce um domínio técnico e simbólico sobre os ciclos da natureza e a energia do lugar, restabelecendo a conexão entre o sujeito e o seu meio.

Ao integrar a produção agrícola, os conhecimentos fitoterapêuticos e esse ofício ancestral, essas mulheres transformam o território de vivência em uma fonte de saber indissociável. Essas práxis opõem-se à fragmentação cartesiana e à exploração capitalista, deslocando o ensino de Geografia para uma análise sensível que prioriza o sentido do território para quem nele habita e resiste.

Para ampliarmos a percepção acerca do território como categoria de análise da Geografia, que se expande para além da dominação política e de poder, recorremos a Haesbaert (2024, p. 1) quando ele afirma que “o território em qualquer acepção, tem a ver com poder, não apenas o tradicional ‘poder político’; ele diz respeito tanto ao poder mais concreto de dominação quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação”. Nesse sentido, o “território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir significados” (p.3).

O território, em suas dimensões de dominação e apropriação, representa espaços diversos, ou seja, os múltiplos territórios que, segundo Haesbaert (2024):

[...] podem ser entendidos de forma isolada mais tradicional os territórios zonas delimitados geograficamente ou as multiterritorialidades que vão além da simples coexistência de territórios, sendo, portanto, dinâmicos, articulando fluxo, ou seja, um território que apresenta mobilidade, território rede (p. 13).

Ao transpor essa ideia para as mulheres trabalhadoras rurais e sua atuação nos movimentos sociais, cada encontro para discutir as questões que lhes afetam, as participações nos sindicatos, associações e feiras agroecológicas, onde acontecem as trocas e compartilhamentos de informações, caracteriza o território rede, a multiterritorialidade. Sua presença demonstra que essas mulheres precisam articular constantemente esses diferentes espaços (físicos e simbólicos) para manter sua luta e sua produção.

Ampliando a dimensão da multiterritorialidade, observamos que a complexa e resistente atuação das mulheres do campo se articula em pelo menos três esferas sobrepostas de pertencimento e poder: a simbólico-cultural (ligada à cura, à reza e à ancestralidade), a produtivo-material, enraizada na agroecologia, na preservação das sementes crioulas e na soberania alimentar, e a político-organizacional, expressa na militância nos movimentos sociais, na formação de redes de compartilhamento e de experiências e na luta por direitos sociais.

Essa não-fragmentação do espaço de vida é, em si, uma prática decolonial, pois nega a separação cartesiana entre corpo e espírito, técnica e tradição, público e privado. Ao transitarem entre o território íntimo (o quintal de ervas) e o território global (os fóruns de agroecologia), essas mulheres transformam seu território em um espaço híbrido indissociável, de sustento, memória e luta, oferecendo à Geografia uma análise que transcende a ideia de dominação política, para abraçar a apropriação simbólica e identitária do espaço geográfico.

O território não é apenas resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criados pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato, o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida (Santos 2002, p. 96).

Nessa perspectiva, o território vai muito além da visão tradicional, legalista ou puramente física. O diálogo entre as concepções de Milton Santos e Rogério Haesbaert propõe um território totalizante, relacional e humanizado, cuja essência reside na superação da visão reducionista do espaço. Sendo assim, o território é, simultaneamente, abrigo e recurso, uma construção simbólica e material (Haesbaert, 2024). A partir dessa compreensão, superada a etapa de desconstrução das bases coloniais, avançamos para o eixo de mapeamento das territorialidades de resistência. Nesse estágio, a categoria território deixa de ser apenas um conceito abstrato e assume o rosto e a voz das mulheres rurais, cujas práticas redefinem o espaço vivido.

O território é visto como a união indissociável entre o “chão e mais a população”, transformando-o em uma identidade carregada de sentimento de pertença, base para trocas materiais e imateriais. A agroecologia materializa essa visão ao transcender a técnica agrícola, sendo uma práxis decolonial que enraíza a produção sustentável na cultura, memória e autonomia dos povos.

Para Claval (2001, p. 6) “a cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas”. A

constituição da cultura nos sujeitos se inicia na infância e é também uma herança dos seus ancestrais (Medeiros 2009, p. 222).

Assim, o território agroecológico não é apenas uma área de cultivo orgânico, é o espaço onde a identidade das comunidades rurais, sobretudo das mulheres, se afirma como resistência ao agronegócio e em defesa do seu próprio território, a fim de garantir a soberania alimentar, comprovando que a base da vida é inseparável da dignidade e do pertencimento.

A Geografia, como um saber que dialoga com muitos outros, e aqui especialmente com os conhecimentos das mulheres do campo em uma perspectiva decolonial, reconhece que as mulheres trabalhadoras rurais possuem um rico saber sobre o uso sustentável do solo, a preservação dos ecossistemas, a gestão de recursos naturais e as ervas medicinais no desenvolvimento de um modo de vida sustentável e viável para todos. O enfrentamento ao modelo de produção de monocultura agroexportadora é necessário para a preservação da biodiversidade essencial para a manutenção da vida.

Essa integração abre caminhos para férteis discussões entre os saberes geográficos e os tradicionais, fomentando tanto o intercâmbio de saberes quanto o encontro intergeracional. O compartilhamento de informação entre o saber dito científico e os populares e entre gerações fortalece a relação entre os sujeitos e seus territórios. Para colocar em prática essa forma de relacionamento entre pessoas e seus territórios, a pedagogia freiriana é a fonte de inspiração que nos aponta caminhos para trabalhar, por exemplo, os conceitos geográficos a partir de temas geradores, como as sementes crioulas. Diferente da semente transgênica, que representa a “educação bancária” (um pacote fechado, técnico e dependente de insumos externos), a semente crioula é um repositório de autonomia. Ela exige um diálogo de saberes intergeracional e a compreensão do território como herança. Trabalhar a semente em sala de aula é, portanto, desvincular o ensino de Geografia da lógica mercantil e devolvê-lo à escala da soberania alimentar e da memória coletiva.

Trabalhar a semente em sala de aula é, portanto, desvincular o ensino de Geografia da lógica mercantil e devolvê-lo à escala da soberania alimentar e da memória coletiva. Nesse contexto, as sementes crioulas configuram-se como dispositivos de resistência onde a ancestralidade e a identidade se materializam na vida coletiva, conforme sistematizam Mussoi e Anjos (2018, p. 8):

As sementes crioulas configuram um meio de afirmação e legitimação de modos de produzir e reproduzir a vida. No manejo e na conservação das sementes crioulas, revelam-se saberes e práticas constitutivos do *ser* e da identidade de famílias, socializados entre gerações. No contexto atual, as sementes crioulas também empoderam as famílias agricultoras na defesa da soberania alimentar, em um movimento de resistência frente às práticas impostas pelo sistema agroalimentar hegemônico.

A partir dessas reflexões, entendemos que essa maneira de abordar o ensino de Geografia se torna interessante para os estudantes, uma vez que passamos a evidenciar outra forma de produzir conhecimento ao deslocar o lugar de enunciação eurocêntrica para as mulheres do campo. Ela introduz uma nova perspectiva de saber decolonial no ensino da Geografia escolar, que busca romper com as estruturas de poder e saber impostas desde o período colonial. A decolonialidade se manifesta como uma prática que nos convida a pensar como e de onde o conhecimento é construído, a fim de garantir que os sujeitos historicamente marginalizados sejam finalmente ouvidos.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (Mignolo 2007 *apud* Suess e Silva, 2019).

Ao serem ouvidas, essas mulheres propõem um diálogo de saberes em sentido horizontal, no qual diferentes conhecimentos se reconhecem e se entendem mutuamente, desfazendo a colonialidade do saber. Essa prática convida a conviver com as diferenças, pois são elas que enriquecem o processo pedagógico e por isso devem ser valorizadas. Como afirma Candau (2016, p. 809): “as diferenças culturais como riquezas ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário”. É precisamente no respeito às diferenças que se promove a igualdade de direitos, ser e viver.

Nesse sentido, a construção dessa consciência é mediada pela comunidade e pelo seu lugar (território). Esse processo se materializa na territorialidade, que é a forma como a comunidade se apropria e dá sentido ao espaço vivido.

Ao analisar a territorialidade das mulheres do campo, a Geografia busca compreender seus espaços de atuação, suas formas de organização e o desenvolvimento de suas atividades, como a produção na agricultura familiar, as práticas da reza, sua atuação nas feiras agroecológicas e a participação em atividades religiosas na comunidade. Assim, evidencia-se que a territorialidade dessas mulheres não apenas define seus espaços de atuação, mas também reafirma seus vínculos identitários, de resistência e de permanência de saberes ancestrais, expressos nos ritos e nas memórias coletivas.

Ao reconhecer o território das mulheres como um espaço de confluência entre resistência, dominação e apropriação, o artigo estabelece a base para o debate pedagógico, o qual será o foco da próxima seção: *Educação como território de confluência*.

EDUCAÇÃO COMO TERRITÓRIO DE CONFLUÊNCIA

Uma vez mapeadas as territorialidades e os saberes ancestrais das agricultoras e rezadeiras, este percurso investigativo volta-se para o seu eixo propositivo. A Geografia Escolar não deve apenas “abrir espaço” para estes saberes; deve reconhecer que a sua omissão constitui uma negligência científica e uma violação da consonância legislativa estabelecida pelas Leis nº 10.639/03 (raça), nº 11.645/08 (etnia) e a recente nº 14.986/2024 (Art. 26-B da LDB). Este sistema de direitos humanos impõe o resgate das experiências femininas como fundamento obrigatório do pensar geográfico, validando as contribuições científicas e culturais das mulheres rurais.

Contudo, a criação da legislação não transmuta, por si só, a realidade das práticas escolares. A persistência de preconceitos sobre a religiosidade de matriz africana demonstra que a norma jurídica ainda enfrenta a barreira da colonialidade arraigada. Ocupar o território da educação significa, portanto, converter a obrigatoriedade legal em práxis decolonial, garantindo que o protagonismo das mulheres do campo não seja tratado como um 'anexo' folclórico, mas como o alicerce de uma análise geográfica que, se desconsiderar estes agentes de resistência, permanecerá cientificamente incompleta

O continente americano é construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade (Candau, 2002, p. 126).

Diante dessas evidências, devemos reafirmar o potencial que a educação tem. Como nos ensinou Paulo Freire (1996), embora a educação sozinha não consiga toda a transformação, sem ela as mudanças que esperamos nunca virão. Trata-se, portanto, de resgatar a função crítica da educação e transpô-la ao ensino da Geografia, em diálogo com a agroecologia.

A agroecologia como território de saberes também surge como o caminho para reverter essa herança colonial e a crise socioambiental dela decorrente. Ao se estabelecer como uma ciência em construção e práxis decolonial, ela age para reestabelecer a conexão entre o ser humano e a natureza que foi historicamente rompida.

Os territórios agroecológicos não apenas defendem a soberania alimentar por meio da produção diversificada e sustentável, a agroecologia transforma o território em um espaço de resistência onde a memória, a identidade e as práticas de cuidado com a vida subvertem o paradigma da exploração predatória imposto desde o processo de colonização. Ao trazer essas reflexões para a sala de aula estamos colocando em ação os saberes geográficos.

Essa perspectiva de educação é importante porque muitas vezes os estudantes perdem o interesse pela escola porque ela não diz muita coisa sobre sua realidade. Com relação à Geografia, por exemplo, quase nunca os conteúdos refletem a realidade dos estudantes, sobretudo daqueles que vivem em pequenas cidades do interior de regiões como Norte e Nordeste do Brasil.

O lugar onde se vive deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa reproduzir-se também a si próprio, como sujeito. Esta realidade pode ser a cidade ou o município que é por excelência o território compartilhado, o lugar da vida (Calai, 2004, p. 3).

Partindo desse pressuposto, as comunidades onde os estudantes vivem devem ser o ponto de partida para começar a entender as relações socioespaciais como o que se produz e quem são os principais agentes produtores e modificadores do espaço; e em relação à agroecologia, reconhecer quais são os principais agentes, a participação das mulheres, como elas se articulam em movimentos sociais, associações e sindicatos para reivindicar seus direitos como trabalhadoras do campo, dentre outras pautas defendidas pelo movimento agroecológico.

Todas estas questões podem e devem ser problematizadas em sala de aula para propor reflexões acerca das relações de poder que permeiam a produção no campo, pois o modelo capitalista, ao priorizar o lucro e a lógica do agronegócio, pautada na monocultura e nos pacotes químicos, impõe uma desconexão ontológica entre o ser humano e a natureza. Em oposição, a agroecologia apresenta-se como uma ciência de síntese e transdisciplinar (Caporal, 2009), compreendida em estreita simbiose com a práxis decolonial.

Longe de negar o rigor científico, a agroecologia amplia-o ao promover um diálogo horizontal entre o conhecimento acadêmico e as epistemologias ancestrais. Esta integração busca superar a dicotomia cartesiana, visando um desenvolvimento que viabilize todas as formas de vida, uma vez que o conhecimento é compreendido como algo enraizado na cultura, nas vivências

e no sentir-pensar, conceito cunhado por Orlando Fals Borda (2015) que reivindica a unidade indissociável entre a razão e a emoção (Silva *et al.*, 2021).

O movimento agroecológico se constitui, assim, como um território de luta e afirmação de modos de vida, abrangendo a defesa da terra, a segurança alimentar e a igualdade de gênero. A agroecologia se posiciona criticamente em relação ao modelo científico dominante e aos padrões de desenvolvimento insustentáveis, buscando modelos alternativos ecologicamente viáveis (Ramos, 2017).

Essa crítica a um sistema hegemônico nos remete à ideia de confluência de Antônio Bispo dos Santos (2023), compreendida como “a energia que nos move para o compartilhamento e o respeito às trajetórias distintas. Ao transpor esse conceito para a escola, esta passa a ser vista como um território de encontros de saberes, onde a confluência entre o saber acadêmico e o saber ancestral subverte a lógica da colonialidade. Nessa perspectiva, a multiculturalidade não é apenas um tema, mas a própria base da prática pedagógica decolonial.

A resistência ainda é encontrada em espaços escolares, pois a educação historicamente legitimou narrativas hegemônicas eurocêntricas, que impuseram a superioridade de um modo de vida sobre o outro. Essa suposta superioridade é também imposta pelo modo de produção do agronegócio, que, com seu pacote tecnológico (máquinas, transgenia e agrotóxicos), causa aumento dos conflitos pela terra, êxodo rural, contaminação e adoecimento das populações do campo.

Contrapondo-se a esse "desenvolvimento", os movimentos agroecológicos ampliaram suas pautas desde a década de 1970, incluindo as questões de gênero. Embora a agroecologia se comprometa com o desenvolvimento sustentável, a desigualdade de gênero no espaço rural ainda reproduz relações que precisam ser repensadas. Este cenário obstaculiza o objetivo da agroecologia, impedindo que ela atinja sua plenitude como modelo de reprodução da vida em todas as suas dimensões.

Ramos (2017, p. 47), citando Abramovay e Castro (1997), afirma que o desenvolvimento sustentável e equitativo só é alcançado quando homens e mulheres participam de forma igualitária na tomada de decisão. Portanto, a agroecologia deve incluir reflexões acerca da igualdade de gêneros em suas ações (Serrano, 2014, p.20), reconhecendo a importância do trabalho feminino no campo (agricultora, dona de casa, cuidadora) assim como a necessidade de políticas públicas específicas.

A invisibilidade dessas mulheres persiste em um cotidiano marcado pela sobrecarga doméstica que, sob a ótica geográfica, manifesta-se como uma dominação sobre o Corpo-Território. Sendo o corpo a escala primária e indissociável do território, sua captura por uma jornada exaustiva opera uma desterritorialização simbólica e política, mantendo o sujeito confinado à esfera privada e invisibilizando sua participação em espaços públicos e redes de resistência, como as feiras agroecológicas e movimentos sociais. Portanto, no ensino de Geografia, discutir o patriarcado e o trabalho doméstico significa analisar as relações de poder que moldam o uso do espaço e a produção da vida, transformando a denúncia da exploração em uma compreensão crítica da territorialidade íntima.

Contra essa naturalização da inferioridade ecoa a resistência na luta para construir um novo lugar de ser e estar no mundo rural. Inspirados em mulheres como Elizabete Teixeira e Margarida Maria Alves os movimentos sociais do campo expandem suas pautas de reivindicação. A luta por uma nova epistemologia feminina é um processo ativo de ressignificação de papéis, no qual as mulheres constroem novas identidades e ocupam espaços historicamente negados, questionando modelos tradicionais. As pautas incluem maior participação feminina,

reconhecimento do trabalho, equidade de gênero, acesso à terra e o fortalecimento da agricultura familiar como política pública.

A força coletiva e a auto-organização feminina são evidentes em iniciativas como a Ampafoz³, a Rede Xique-Xique⁴ e a luta do assentamento Dandara⁵, bem como na grande mobilização da Marcha das Margaridas. A organização em movimentos sociais fortalece essas mulheres para que enfrentem a assimetria cultural e social (Pacheco, 2009). Em sua trajetória, elas ratificam a agricultura familiar como alternativa ao modelo agroexportador, que visa unicamente o lucro e desconsidera os limites da natureza. A defesa da agricultura familiar conecta-se diretamente à soberania alimentar da nação, respeitando territórios e tradições (Genoud, 2022, p. 60).

A agroecologia, enquanto movimento social e ciência transdisciplinar, defende a produção local, o respeito aos ciclos naturais e o trabalho coletivo, surgindo como um modelo capaz de superar o sistema de produção insustentável. Ela integra os saberes históricos dos agricultores com conhecimentos de diferentes ciências, estabelecendo novas estratégias de desenvolvimento rural (Caporal, 2009, p. 7).

Ao buscar as raízes dos problemas, a agroecologia revela que as práticas convencionais reforçam desigualdades sociais. É nesse ponto que se evidencia o protagonismo das mulheres, que, ao reconhecerem os limites e contradições desse modelo, deixam a condição de subalternizadas para se tornarem sujeitos de ação e transformação, fortalecendo a luta coletiva por alternativas justas e sustentáveis.

A trajetória das mulheres do campo, marcada por resistência, saberes ancestrais e práticas agroecológicas, revela um processo contínuo de transformação social que desafia estruturas patriarcais. O reconhecimento e a valorização dos saberes das mulheres do campo é um passo fundamental para a construção de uma educação escolar crítica, inclusiva e decolonial. É preciso que o currículo dialogue com essas experiências, rompendo com narrativas hegemônicas e promovendo o protagonismo de sujeitos historicamente invisibilizados, transformando a escola em um espaço comprometido com a justiça social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão demonstrou a inseparabilidade entre a crise socioambiental e a colonialidade que estrutura o modelo civilizacional ocidental. Partindo da premissa freiriana de que a consciência do mundo é intrínseca à consciência de si, buscamos trazer reflexões de como o paradigma eurocêntrico e o sistema capitalista (que prioriza o lucro e o agronegócio) agem como mecanismos que têm como fim a fragmentação do saber e a desconexão entre ser humano e natureza.

O currículo escolar, que historicamente atuou para silenciar epistemologias afro-ameríndias, reforçou a dominação, resultando na colonialidade do poder, do saber e do ser, que nega a alteridade e invisibiliza a experiência dos sujeitos subalternizados. Todavia, como

³ Associação das Mulheres Produtoras e Agroextrativistas da Foz do Rio Mazagão. Levou as mulheres a enfrentarem a resistência dos maridos e aderirem à colônia de pescadores.

⁴ Composta por 392 mulheres auto-organizadas em 44 representantes em três territórios do Rio Grande do Norte que se articulam e se mobilizam no campo da agroecologia por meio de associações, feiras agroecológicas, intercâmbios de experiências e fornecimento para o mercado institucional.

⁵ Elas descrevem como foi a luta para poder se associar aos sindicatos e associações, pois no espaço rural, marcado pelo machismo e patriarcalismo, ainda há resistência em aceitar mulheres nesses espaços políticos de poder, historicamente masculino.

contraponto, a agroecologia se coloca muito mais do que como uma técnica de produção sustentável; ela é uma ciência em construção e uma práxis decolonial que oferece o caminho para reverter essa herança.

Ao promover o diálogo de saberes (entre o científico e o ancestral) e ao buscar um desenvolvimento que viabilize todas as formas de vida, a agroecologia transforma o território em um espaço de resistência epistêmica. Esta resistência é protagonizada de maneira singular pelas mulheres trabalhadoras rurais, cujas múltiplas funções (mãe, agricultora, rezadeira, militante) constituem um saber integral e holístico e sentir pensante que desafia a fragmentação cartesiana imposta pela lógica colonial. O ofício da reza e da cura, em particular, materializa essa cosmovisão ancestral que se contrapõe diretamente à exploração predatória.

A análise do território, à luz de autores como Milton Santos e Haesbaert, revela que o território agroecológico é essencialmente um espaço vivido, carregado de identidade e pertencimento. Para as mulheres do campo, essa base material e simbólica é palco de uma dupla luta: contra a exploração do agronegócio e contra a violência estrutural do patriarcado

A trajetória dessas mulheres é marcada pela sobrecarga doméstica imposta pela divisão sexual do trabalho, um fator que restringe seu engajamento e mantém sua atuação na invisibilidade. Reconhecemos que a desigualdade de gênero reproduz relações desiguais, mesmo dentro do movimento agroecológico, reforçando a urgência da epistemologia feminina.

Inspiradas por figuras como Margarida Maria Alves, a luta delas se consolida na auto-organização (exemplificada pela Rede Xique-Xique e pela Marcha das Margaridas), que questiona os modelos tradicionais de poder e busca uma resignificação de papéis. A luta por equidade de gênero, acesso à terra e o reconhecimento do trabalho feminino no campo é, portanto, inseparável da defesa da agricultura familiar como alternativa ao modelo agroexportador, conectando-se diretamente à soberania alimentar. A agroecologia, ao se engajar nas questões de gênero, evidencia que o protagonismo feminino é fundamental para um desenvolvimento que seja de fato sustentável e equitativo.

Diante de todas essas questões, a educação emerge como o território em disputa, onde a mudança deve ser semeada. Embora a criação de legislação específica, como a Lei nº 14.986/2024, seja um avanço necessário, atuando como um mecanismo de reparação simbólica e epistêmica ao legitimar o saber das mulheres no currículo, sabemos que ela por si só é insuficiente, conforme demonstrado pela persistência do preconceito, mesmo após a Lei 10.639/03. A legislação é a condição, mas a práxis é a transformação.

É nesse ponto que se afirma o papel central do ensino de Geografia. A disciplina possui as categorias analíticas essenciais para conduzir o debate decolonial, permitindo que os estudantes compreendam o espaço geográfico como produto de relações de poder, e não como um palco neutro; o território como um lugar vivido, construído por laços de memória, afetividade e identidade, e não apenas como uma fronteira estatal; e a territorialidade das mulheres rurais como uma prática de resistência que se opõe ao modelo hegemônico.

Essas reflexões são importantes, sobretudo porque partem de pesquisadoras que estão no contexto da sala de aula. Assim, resgatar a função crítica da educação e transpô-la para o ensino de Geografia significa, concretamente, deslocar o lugar de enunciação eurocêntrica para os sujeitos historicamente marginalizados.

Em última análise, as evidências aqui reunidas confirmam que o ensino de Geografia que ignora a agroecologia e o sentir-pensar das mulheres do campo opera sob uma cegueira epistemológica. Romper com a linearidade eurocêntrica não é uma opção ideológica, mas uma exigência de rigor científico para compreender o Brasil em sua multiterritorialidade.

Reafirmamos que a integração desses saberes é o único caminho para superar uma Geografia meramente descritiva e funcionalista, transformando-a em uma ciência situada, onde a compreensão do território é indissociável da dignidade, da ancestralidade e do pertencimento.

REFERÊNCIAS

BACKES, Raquel Meyer Fagundes; GIONGO, Carmem Regina; CÚNICO, Sabrina Daiana. “Somos da terra lutando para sobreviver”: História de vida de mulheres agroecologistas. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 43. p. 1-15, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1982-37030032269959>. Acesso em 29 de maio de 2025.

BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina** (Antología). Organización de Víctor Manuel Moncayo. Buenos Aires: CLACSO; México: Siglo del Hombre Editores, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 outubro. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CALAI, Helena Copetti. O Estudo do Lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. **Anais do VIII Congresso Luso- Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 16,17,18 de setembro 2004. A Questão Social no novo milênio. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em 24 de novembro 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/310590630>>. Acesso em: 12 agosto 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 125-161, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 12 agosto 2025.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica; 2009.

CARVALHO, S. Z.; BONINI, L. M. de M.; SCABBIA, R. J. de A. Etnoconhecimento de plantas de uso medicinal por benzedeadas/benedores e rezadeiras/rezadores de Anhembi e Mogi das Cruzes - SP. **Revista eletrônica Correlativo**, v. 16, n. 2, p.134-152. Dezembro 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/324608316>. Acesso em fevereiro 2025. Acesso em: 22 de outubro 2025.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed.da UFSC, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENOUD, Luiz Felipe Cândido. **Sobre respeitar todas as vidas: análise da produção e da comercialização agroecologia da ecovárzea em sua feira em João Pessoa**. João Pessoa 2022. 128 fl. Dissertação de mestrado em Antropologia. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23612>. Acesso em 16 abril 2025.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Academia Edu**, Porto Alegre, setembro, 2024. Disponível em: < <https://www.academia.edu/32486845>>. Acesso abril de 2025.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. *In*: MEDEIROS, R. M. V. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.

MUSSOI, Milena Regina; ANJOS, Mônica de Caldas Rosa dos. Entre produzir e reproduzir a vida: o cultivo do feijão preto graúdo por uma guardiã de sementes crioulas. **Agriculturas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 81-101, nov. 2018. Disponível em: <https://aspta.org.br/article/entre-produzir-e-reproduzir-a-vida-o-cultivo-do-feijao-preto-graudo-por-uma-guardia-de-sementes-crioulas/>. Aceso em: 12 setembro 2025.

PACHECO, Maria Emília Lisboa. Os caminhos das mudanças na construção da Agroecologia pelas mulheres. **Agriculturas**. v. 6, n. 4, p.45-62, dezembro 2009. Disponível em: https://aspta.org.br/files/2019/10/Agriculturas_Dez_Site_EdConvidado-1.pdf. Acesso em: 18 de julho 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boa V. de S., MENESES, M. P. (org). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almeida, 2009. p.73-117. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 23 de novembro 2025.

RAMOS, Flávia Soares. Do campo à academia, da academia ao campo: mulheres na agroecologia. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.7, no 1, p.43-65, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2236672528129> >. Acesso em: abril de 2025.

SANTOS, Antonio. Bispo. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: EUSP, 2002.

SERRANO, Júlia Scaglioni. **Mulheres da Borborema construindo agroecologia e igualdade de gênero em Bananeiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2014.

SILVA, Luana Cristine Ferreira da; SILVA, Mylena Raiza dos Santos; JALIL, Laeticia Medeiros; FREITAS, Karine Pereira de; OLIVEIRA, Maria do Socorro. As mulheres e seus saberes: proporcionando biodiversidade nos agroecossistemas. **Cadernos de Agroecologia** Anais dos Diálogos Convergências e divergências: mulheres, feminismos e agroecologia. v. 16, no 1, p. 101-114, 2021. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/issue/view/9>. acesso em: 25 de maio de 2025. ISSN 2236-7934.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. **Geo ens Pesq Santa Maria**, v. 23, ed. 7, 2019. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/339669894_A_perspectiva_decolonial_e_a_releitura_dos_conceitos_geograficos_no_ensino_de_geografia/link/5e6d1a6d458515e5557c7cb3/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em 10 de outubro 2025.

Submetido em: janeiro de 2026

Aprovado em: março de 2026

Publicado em: abril de 2026