AMBIENTE & EDUCAÇÃO
Revista de Educação Ambiental
E-ISSN 2238-5533

Corpo, Território e Afeto: Epistemologias Encarnadas na Educação Agroecológica como Experiência Formativa[1]

Juliano Batista Romualdo[2]
Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Brasil
https://orcid.org/0000-0003-3559-9036

Lucas Lenin Resende de Assis[3]
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) – Brasil
https://orcid.org/0000-0002-8767-2189

Resumo: O objetivo geral deste artigo é discutir práticas educativas agroecológicas com crianças no espaço rural e periurbano, a partir da perspectiva das epistemologias ecológicas e de uma abordagem fenomenológica e sensível da aprendizagem. Baseado em casos empíricos, analisa experiências em que o corpo, os sentidos e a convivência com o mundo mais-que-humano são centrais para a construção de saberes. A partir do diálogo com diferentes autores, propõe-se uma crítica à racionalidade instrumental dominante na educação rural e na extensão, defendendo o sentipensar como base para uma pedagogia agroecológica do território. Conclui-se que a educação agroecológica sensível representa uma pedagogia contra-hegemônica, ancorada no corpo, nos afetos e na escuta, com potencial para transformar práticas educativas e políticas públicas do campo.
Palavras-chave: Agroecologia sensível. Educação do campo. Sentipensar. Infância e território. Fenomenologia da aprendizagem**.**

Cuerpo, Territorio y Afecto: Epistemologías Encarnadas en la Educación Agroecológica como Experiencia Formativa

Resumen: Este artículo aborda las prácticas educativas agroecológicas con niños en zonas rurales y periurbanas, desde la perspectiva de las epistemologías ecológicas y de un enfoque fenomenológico y sensible del aprendizaje. A partir de casos empíricos, analiza experiencias en las que el cuerpo, los sentidos y la convivencia con el mundo más-que-humano son centrales en la construcción del conocimiento. A partir de un diálogo con diferentes autores, propone una crítica a la racionalidad instrumental dominante en la educación y extensión rural, defendiendo el sentir-pensar como base de una pedagogía agroecológica del territorio. Concluye que la educación agroecológica sensible representa una

[1] Recebido em: 16/06/2025. Aprovado em: 19/08/2025.
[2] Mestre em Ciências pelo Programa em Educação Científica e Ambiental e graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil e Geografia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Minas Gerais, Brasil. E-mail: julianobatistarj@gmail.com.
[3] Doutor em Ciência do Solo e Mestre em Agronomia – Fitotecnia pela Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, Brasil (UFLA), Pós-doutorando pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa – Mandioca e Fruticultura, Cruz das Almas, BA, Brasil. E-mail: ll.resende@outlook.com.

pedagogía contrahegemónica, anclada en el cuerpo, los afectos y la escucha, con potencial para transformar las prácticas educativas y las políticas públicas del campo.
Palabras-clave: Agroecología sensible. Educación rural. Sentir-pensar. Infancia y territorio. Fenomenología del aprendizaje.

Body, Territory and Affection: Embodied Epistemologies in Agroecological Education as a Formative Experience

Abstract: This article discusses agroecological educational practices with children in rural and peri-urban areas, from the perspective of ecological epistemologies and a phenomenological and sensitive approach to learning. Based on empirical cases, it analyzes experiences in which the body, the senses and coexistence with the more-than-human world are central to the construction of knowledge. Based on a dialog with different authors, it proposes a critique of the dominant instrumental rationality in rural education and extension, defending feeling-thinking as the basis for an agroecological pedagogy of the territory. It concludes that sensitive agroecological education represents a counter-hegemonic pedagogy, anchored in the body, affections and listening, with the potential to transform educational practices and public policies in the countryside.
Keywords: Sensitive agroecology. Rural education. Feeling-thinking. Childhood and territory. Phenomenology of learning.

INTRODUÇÃO

Nos contextos rurais e periurbanos, onde a vida pulsa entre mato e concreto, a agroecologia tem emergido não apenas como proposta técnico-produtiva, mas como potente ferramenta educativa — especialmente quando pensada com e para crianças (Portilho *et al*., 2021; Morelato, 2023). Em tempos de crise ecológica, avanço do agronegócio e apagamento sistemático dos modos de vida camponeses, a educação ambiental precisa ir além da mera transmissão de conteúdos sobre sustentabilidade (Guimarães, 2023). Ela deve tornar-se experiência, corpo em movimento, escuta sensível e prática territorializada. É nesse ponto que a agroecologia, com seus ritmos, texturas, cheiros e sabores, alinha-se às epistemologias ecológicas que propõem uma pedagogia do sentir, do tocar e do conviver com o mundo mais-que-humano.

Pensar a agroecologia como ferramenta educacional para crianças é romper com o modelo escolar clássico, centrado na racionalidade abstrata e nos muros da sala de aula. Trata-se de recuperar a dimensão lúdica (Santos, 2022), corporal e sensorial do aprendizado, onde o ato de plantar uma semente ou acompanhar uma abelha se torna tão significativo quanto resolver uma equação. A criança, nesse universo, não é apenas sujeito de aprendizagem, mas agente relacional em um tecido de conexões que envolve solo, plantas, insetos, água e memória coletiva (Ferreira *et al*., 2017; Santos, 2023; Dutra *et al*., 2024).

Esse artigo propõe refletir e discutir práticas educativas agroecológicas com crianças no espaço rural e periurbano, a partir da perspectiva das epistemologias

ecológicas e de uma abordagem fenomenológica e sensível da aprendizagem. Articulando agroecologia, fenomenologia e educação ambiental crítica (Guimarães, 2023), buscamos evidenciar como esses encontros entre crianças, natureza e saberes tradicionais revelam um outro modo de aprender — menos linear, mais afetivo, e radicalmente conectado à vida. Ao valorizar as experiências vividas do corpo-terra e do corpo-criança, defendemos que a formação agroecológica pré-escolar constitui uma pedagogia contra-hegemônica (Lopes, 2021; Cruz, 2024), com potência para reinventar não apenas o fazer educativo, mas também a própria maneira de estar no mundo.

METODOLOGIA

Este trabalho adota a metapesquisa como abordagem metodológica, entendida como uma pesquisa sobre outras pesquisas, voltada à análise teórico-epistemológica de um conjunto de produções acadêmicas. Inspirados em Mainardes (2018), compreendemos que a metapesquisa ultrapassa o escopo da análise bibliométrica, ao aprofundar-se em dimensões qualitativas e reflexivas das obras analisadas, considerando suas escolhas epistemológicas, metodológicas e ético-políticas. Essa abordagem é especialmente pertinente para o presente estudo, que busca compreender como tem se constituído, nos campos da agroecologia, da educação ambiental e da pré-escola, uma pedagogia sensível centrada no corpo, no território e na relação com o mundo mais-que-humano.

A proposta metodológica está estruturada em três etapas fundamentais:
(i) definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra; (ii) organização e sistematização da amostra; e (iii) leitura sistemática e análise teórico-epistemológica.

A partir da pergunta norteadora — "De que forma a educação agroecológica com crianças tem mobilizado práticas sensoriais, afetivas e corporificadas na formação de sujeitos ecológicos?" —, definiu-se mapear e analisar produções acadêmicas que abordam a interface entre agroecologia, pré-escola e práticas educativas sensíveis. O interesse reside em compreender como essas pesquisas se organizam epistemologicamente e metodologicamente, quais autores e referências mobilizam, e de que modo constroem uma crítica às pedagogias convencionais, propondo novas formas de educar em conexão com a terra e os sentidos.

O recorte da amostra foi guiado pela relevância do tema nos campos da Educação Ambiental Crítica, da Educação do Campo, da Agroecologia e das Epistemologias do Sul. Foram utilizados como critérios de inclusão:

- Trabalhos acadêmicos (artigos científicos, dissertações e teses);
- Escritos em língua portuguesa;
- Produzidos no Brasil entre os anos de 2015 e 2025;
- Que apresentem, em seus resumos ou palavras-chave, ao menos dois dos seguintes descritores: “agroecologia” AND “infância” AND “metodologias participativas”.

As buscas foram realizadas nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Google* Acadêmico e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os dias 10 e 16 de junho de 2025. Foram encontrados, inicialmente, 480 trabalhos. Após leitura de títulos e resumos, e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão (por exemplo, trabalhos puramente técnicos ou com enfoque exclusivamente agrícola, sem interface com práticas educativas), chegou-se a um corpus de 103 estudos.

Com base nos parâmetros sugeridos por Mainardes (2018), a amostra foi organizada considerando as seguintes categorias: autor(a), ano de publicação, instituição de origem, área de concentração, objetivo da pesquisa, conceitos-chave, autores de referência, abordagem metodológica, tipo de pesquisa (teórica, empírica, experiencial) e posicionamento epistemológico — quando explicitado. Do total de 103 estudos, 67 foram selecionados para análise mais aprofundada, por apresentarem, de forma explícita, experiências, relatos ou proposições teóricas que envolvem infâncias e agroecologia por meio de metodologias sensíveis, artísticas ou corporais.

A terceira etapa consistiu na leitura sistemática dos estudos selecionados, combinando a leitura flutuante (reconhecimento de temas recorrentes) com a leitura crítica e interpretativa. A análise se concentrou na forma como os estudos compreendem a infância e a educação agroecológica:

- Como definem o papel da criança na produção de conhecimento?
- De que modo abordam o corpo, os sentidos e o território como elementos formativos?
- Quais paradigmas epistemológicos sustentam as propostas metodológicas?

Essa leitura permitiu identificar tendências teóricas predominantes, como o diálogo com a fenomenologia, a ecopedagogia e a educação popular; lacunas recorrentes, como a subvalorização da dimensão estética nas experiências educativas; e potenciais epistemológicos, especialmente nas práticas que integram arte, agroecologia e participação pré-escolar em territórios rurais e periurbanos.

A análise evidenciou um movimento crescente de valorização da sensibilidade e da corporeidade na formação ecológica de crianças pelo número de publicações ao longo dos anos, ainda que esse campo esteja em consolidação. A partir dos 67 estudos mais alinhados ao eixo da pesquisa, foram extraídas o conteúdo que orientou a argumentação teórica deste artigo, funcionando como base para a discussão crítica da educação agroecológica enquanto prática sensível e política desde a infância.

SENTIPENSAR: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO

Pensar a agroecologia como prática educativa é reconhecer que há saberes que não cabem em apostilas (Ferreira *et al*., 2018; Hermann *et al*., 2020), e que há aprendizados que não acontecem apenas pela escuta, mas pela presença: o corpo que pisa a terra, a mão que modela o barro, o cheiro do composto, o silêncio antes da chuva. No campo, especialmente em comunidades camponesas e escolas rurais, vêm emergindo experiências que resgatam essa dimensão do aprender com o corpo inteiro — corpo-criança, corpo-território, corpo-coletivo (Viterbo, 2021).

Durante essa sistematização, foi possível perceber um crescente interesse na formação de crianças a partir de práticas educativas agroecológicas que incorporam o corpo, o movimento e a experiência sensorial. Ainda que muitos estudos tratem de crianças e jovens como público de ações educativas, poucos abordam essa etapa da vida com a profundidade epistemológica que o tema exige — o que reforça a relevância desta metapesquisa como ferramenta crítica

Alguns estudos mencionam a "educação ambiental" e a "educação do campo", onde as crianças são o foco das práticas pedagógicas ou os participantes de programas (Antunes-Rocha, 2012; Santos, 2023; Dutra *et al*. 2024; Ribeiro, 2025; Silva Costa *et al*. 2021, Albuquerque, 2022). Por exemplo, Santos (2023) descreve um "Espaço de ciranda infantil" como uma proposta para um programa de educação ambiental com comunidades costeiras. Dutra *et al*. (2024) exploram "Práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil". Albuquerque (2022) identifica quintais urbanos como

espaços educativos não formais para a prática da botânica e sensibilização ambiental. Silva Costa *et al*. (2021) abordam a "Construção no meio escolar de indivíduos conscientes"

No horizonte das epistemologias ecológicas e da fenomenologia, a criança não é compreendida como um sujeito em déficit, que precisa ser preenchido com saberes prontos, mas como uma presença ativa na produção de conhecimento (Prates Júnior *et al*., 2017, Moretti; Darsie, 2022). Seu corpo, sua atenção expandida, sua escuta sensível e sua disposição para o espanto a tornam particularmente apta a se relacionar com o mundo mais-que-humano de modo aberto, encarnado e co-criativo. Souza *et al*. (2023) discutem a "Pesquisa-ação-formação com jovens rurais", indicando o envolvimento de jovens em processos que podem ser interpretados como coprodução ou aplicação de conhecimento, embora não se refira especificamente a "crianças" no sentido mais estrito. Barbosa (2023) também aborda políticas públicas voltadas para as "juventudes rurais".

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1972) nos ajuda a compreender essa dimensão (Alkimim, 2016). Para ele, a percepção não é um processo passivo de recepção de estímulos, mas a base do próprio conhecer — o corpo é um campo de sentido, e conhecer é estar no mundo de maneira situada e sensível. Nesse sentido, quando uma criança camponesa pisa o barro, observa o voo dos pássaros ou colhe uma folha para fazer chá com a avó, ela não apenas aprende algo que os adultos ensinam, mas constrói, com o corpo todo, uma forma própria de saber (Conde; Souza, 2025).

Essa concepção é central para compreender as trilhas sensoriais, os mutirões, os rituais da terra como práticas educativas: ali, o conhecimento não é algo “transmitido”, mas *co-emergente*, no gesto, no contato, no ritmo, no cheiro. As crianças camponesas que aprendem observando a lua ou tocando a textura do solo aprendem com o corpo todo, com a escuta expandida e com uma atenção que é sempre situada, incorporada.

Ingold (2012) radicaliza essa compreensão, ao propor uma antropologia da linha — em que “habitar o mundo” é um processo de caminhar e tecer relações. Para ele, aprender é seguir os fios da vida: trilhas, veios, cantigas, trajetórias. Propõe que deveríamos abandonar a ideia de que conhecimento é algo que o indivíduo possui para pensar o conhecimento como um modo de estar no mundo (Ingold, 2015). Assim, a criança que se suja de barro para moldar um canteiro ou que aprende a ouvir os sinais da chuva não está "aprendendo uma técnica": está se tornando um ser no mundo, sensível

às tramas que sustentam a vida. As crianças, nesse sentido, são particularmente sensíveis aos ritmos do território, às sutilezas da convivência com plantas, animais e pessoas (Franco *et al.*, 2017; Santos, 2023; Dutra *et al*., 2024). Elas "aprendem" observando, fazendo, repetindo — mas, também, ensinam outras formas de atenção e de relação com o mundo.

Stengers (2015), ao criticar a imposição da racionalidade técnico-científica como única via legítima de conhecimento, reivindica o direito à hesitação e à escuta de outros modos de saber. Nesse contexto, as formas infantis de conhecer — abertas, imaginativas, afetivas — não devem ser corrigidas ou dirigidas, mas reconhecidas como epistemologicamente potentes. A hesitação, o brincar, o imaginar, o tocar com curiosidade são práticas que conectam a criança a uma dimensão cosmopolítica do aprendizado, na qual não há separação rígida entre sujeito e mundo, nem entre natureza e cultura.

Stengers (2015) ainda nos alerta sobre os perigos da "ciência rápida" e do conhecimento que se impõe sem escuta. Sua proposta de uma *cosmopolítica* abre espaço para pensar as práticas educativas agroecológicas como políticas do sensível: não há neutralidade nos modos de ensinar. Toda pedagogia é também uma ontologia — ela define o que conta como saber, quem pode saber, e como esse saber é produzido. No contexto rural, muitas vezes, os saberes camponeses e tradicionais foram silenciados em nome de uma tecnociência agrícola. A educação agroecológica sensível, ao valorizar o ouvir, o tocar, o estar junto, realiza uma pequena revolução cosmopolítica: ela diz que os saberes da terra, do corpo e da convivência com os não humanos contam, importam e merecem voz.

Ao propor o conceito de "giro ecoterritorial", Svampa (2019) nos convida a entender que as lutas camponesas e indígenas não são apenas resistências ambientais, mas também disputas ontológicas — por outras formas de habitar o mundo. Para além de pensar a criança como aprendiz de práticas agroecológicas, é preciso reconhecê-la como agente ativo na construção de pertencimentos ecoterritoriais (Bernardelli, 2022; Conde; Souza, 2025). Crianças camponesas vivem cotidianamente processos de escuta da terra, de relação com as estações, de vínculo com os animais e com a memória oral das famílias. O que a pedagogia agroecológica faz, nesse contexto, é criar espaço para que esses saberes emergentes não sejam silenciados, mas valorizados e fortalecidos.

Portanto, a criança, especialmente no contexto da educação agroecológica no campo, deve ser compreendida como sujeito epistêmico em sua integralidade. Ela produz conhecimento em sua relação direta com o território, com os seres vivos e com os ciclos da natureza. Seu papel não é apenas o de destinatária de conteúdos escolares, mas o de cocriadora de saberes sensíveis, corporais e relacionais, que desafiam as hierarquias epistêmicas da modernidade e abrem caminhos para formas mais plurais, afetivas e encarnadas de aprender e viver.

Nesta seção, apresentamos duas experiências teórico-metodológicas inspiradas em vivências agroecológicas com crianças e jovens no meio rural brasileiro, que ilustram o conceito de "sentipensar" — um saber que não dissocia razão e emoção, teoria e prática, mente e corpo, sujeito e natureza (Keller; Schemes, 2025). São práticas educativas que tensionam os modelos pedagógicos convencionais e revelam outras ontologias do educar, mais conectadas à sensibilidade e ao território (Antunes-Rocha, 2012).

O primeiro caso, situado no Parque Estadual Mata do Limoeiro, localizado na Serra do Espinhaço e situado no distrito de Ipoema, no município de Itabira, inaugurou a "Trilha dos Sentidos", em 2019, caminho que tem como objetivo proporcionar aos visitantes uma experiência diferenciada, que leve a reflexão sobre a natureza e o corpo humano, explorando os cinco sentidos. "Os visitantes têm os olhos vendados e são guiados por uma corda, percorrendo cerca de 200 metros e têm a oportunidade de exercitar a visão, o tato, o olfato, o paladar e a audição, vencendo alguns desafios propostos", explicou o gerente da unidade de conservação (IEF, 2019). A privação sensorial visual, induzida pela utilização de uma venda, demonstrou ser uma metodologia eficaz para realçar a acuidade olfativa em participantes. A exposição a odores de recursos naturais, nesse contexto, pode catalisar a percepção ambiental dos indivíduos, evocando memórias afetivas, particularmente aquelas associadas à infância ou a experiências rurais (Michalopoulos *et al.*, 2025). Tal abordagem visa à reativação de sentidos não visuais, que rotineiramente se encontram subutilizados ou suprimidos no cotidiano.

No segundo caso, estudantes de uma escola no município de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, foram instruídos quanto à implantação de um espaço verde dentro da escola, em 2022. Foram abordados temas, como a necessidade do reflorestamento, a recuperação e preservação do solo e de sua fertilidade, a manutenção

da biodiversidade e o aporte nutricional das plantas, junto aos preceitos dentro da agroecologia (Assis *et al*., 2021). Os envolvidos participam desde o preparo do solo até a plantio e condução do horto, mas o momento mais emblemático é a "troca de memória", na qual foram compartilhadas histórias sobre práticas agrícolas dos seus pais e avós, como "plantar de lua" e a utilidade de cada uma das ervas, segundo seus familiares.

Nessas rodas, a agroecologia não é ensinada como teoria, mas vivida na escuta sensível, no toque das sementes guardadas em tecidos coloridos, no ritmo das cantigas de roça entoadas pelas avós e na comida partilhada ao final. Trata-se de uma pedagogia do comum e da pertença, que valoriza o corpo coletivo e a experiência afetiva compartilhada. Para as crianças, a agricultura é compreendida não como uma mera técnica, mas como um gesto cultural, herança viva e elo entre ancestralidade e futuro, onde educar se torna um ato de reconexão afetiva com a cadeia da vida.

Esses dois exemplos, dentre de outros (Lopes, 2021; Silva Costa *et al.*, 2021; Morelato, 2023), evidenciam como as práticas agroecológicas educativas, ao valorizarem os sentidos, o corpo e as relações sociais, contribuem para uma formação que ultrapassa o ensino tradicional e reafirma o protagonismo camponês em processos de conhecimento situados, corporificados e plurais.

Apesar de suas formas distintas, ambos os casos compartilham elementos fundamentais que pautam uma educação agroecológica sensível e profunda. Primeiramente, destacam a centralidade do corpo como mediador do saber; seja no caminhar pela trilha ou no trabalho manual com as sementes, o conhecimento emerge inseparavelmente do fazer e do sentir, integrando ação e percepção. Além disso, revelam uma pedagogia do território que parte do chão onde se pisa, dos alimentos que se cultivam e dos ciclos naturais observados no cotidiano — um aprendizado ancorado na vivência concreta e na relação direta com o ambiente. Essas práticas também valorizam a escuta e a memória, rompendo com a lógica unidirecional do ensino tradicional para reconhecer que há múltiplas vozes, saberes e temporalidades envolvidos na formação das crianças.

Em um contexto marcado pela tecnificação precoce da infância, pela onipresença das telas e pela cultura da performance, essas experiências apontam para uma alternativa pedagógica radicalmente contra-hegemônica. Nelas, a infância é reconhecida como um tempo potente para reencantar o mundo, enquanto a agroecologia

se apresenta como uma ferramenta viva para uma formação sensível, crítica e transformadora.

DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS E ECOLÓGICAS DO APRENDIZADO

Essas experiências evidenciam que corpo, sentidos e território não são meros acessórios no processo educativo, mas elementos constitutivos e inseparáveis da formação agroecológica. O corpo aparece como protagonista ativo: é pelo corpo que a criança toca, cheira, escuta, movimenta-se, experimenta e, assim, apreende o mundo ao seu redor. Embora o termo "corpo" não seja frequentemente explicitado como um elemento formativo em si, as fontes sugerem sua importância através da ênfase em práticas, experiências, trabalho e atividades concretas que exigem o envolvimento físico e a ação dos indivíduos (Cruz, 2024; Pires, 2021; Peixoto, 2021; Souza *et al*. 2023, Alves, 2025; Silva, 2021; Albuquerque 2022; Dutra *et al*. 2024; Portilho *et al.*, 2021). Esse protagonismo corporal rompe com o paradigma da educação tradicional, que privilegia o abstrato e o verbal, para resgatar a importância do conhecimento encarnado, vivido na pele e nos sentidos.

Os sentidos são a porta de entrada para esse aprendizado vivencial. Não se trata apenas de observar ou ouvir passivamente, mas de uma escuta profunda, uma percepção sensorial ampla que integra o tato, o olfato, o paladar e a audição como formas legítimas de conhecer. As "experiências de agroecologia" (Peixoto, 2021) e os "quintais produtivos agroecológicos" (Alves, 2025) implicam uma dimensão corporal ativa na produção e no cuidado com o ambiente. Essa abordagem sensorial desperta, na criança, uma relação afetiva e imediata com o mundo natural, promovendo uma experiência estética e ética do cuidado. Sentir o cheiro da terra molhada, o calor do sol, o som dos pássaros, o gosto dos alimentos colhidos na hora são experiências que consolidam o vínculo entre sujeito e ambiente, ampliando a sensibilidade e o respeito pelo território.

Quanto ao território, ele não é apenas o espaço físico onde ocorre a aprendizagem, mas um elemento vivo e formador, cheio de histórias, relações, ciclos e saberes ancestrais. A "prática da botânica" nos "quintais urbanos" (Albuquerque 2022) e a "produção e armazenamento de geleia de jabuticaba" (Silva, 2021) são exemplos de atividades manuais e corporais que contribuem para a aprendizagem. A pedagogia agroecológica entende que o território configura identidades, pertenças e modos de vida,

e que aprender implica, também, habitar esse território em sua dimensão material, social e simbólica.

Assim, o território é abordado como um espaço vivo e dinâmico, lócus de saberes, práticas e relações sociais que moldam os sujeitos e os processos educativos. É o elemento mais recorrente e explicitamente reconhecido como formativo nas fontes. As "territorialidades no agreste paraibano" (Santos, 2023) são apresentadas como definidoras das práticas das mulheres na rede de agroecologia, mostrando como o espaço geográfico e social influencia as ações e identidades. E “Territórios educativos na educação do campo" (Antunes-Rocha, 2012) enfatizam que a escola, a comunidade e os movimentos sociais operam como espaços de formação interligados ao território rural.

Em suma, corpo, sentidos e território formam uma tríade inseparável que fundamenta a educação agroecológica sensível. Essa tríade possibilita que o conhecimento seja produzido não só na mente, mas no encontro vivido, no movimento e na relação afetiva, preparando sujeitos capazes de pensar e agir em sintonia com a complexidade ecológica e social do meio rural.

Ao abordar as práticas educativas agroecológicas sensíveis, especialmente aquelas protagonizadas por crianças e comunidades camponesas, somos chamados a deslocar nosso olhar: da racionalidade técnica para a experiência vivida, da centralidade do humano para as redes relacionais que o envolve, da pedagogia da transmissão para uma ontologia do encontro. Aqui, a fenomenologia e o pensamento ecológico radical não apenas iluminam as experiências narradas anteriormente — elas as legitimam como modos válidos e potentes de conhecimento.

Agroecologia e a percepção como abertura ao mundo

As propostas metodológicas apresentadas na educação agroecológica sensível se fundamentam em paradigmas epistemológicos que rompem com a tradição racionalista, dualista e antropocêntrica da ciência moderna. Em oposição à epistemologia dominante, marcada pela separação entre sujeito e objeto, mente e corpo, natureza e cultura, essas experiências pedagógicas se apoiam em abordagens integradoras e relacionais, como a fenomenologia, as epistemologias do sul, as ontologias ecológicas e os saberes sentipensantes.

A fenomenologia, conforme desenvolvida por Merleau-Ponty (1972), oferece uma base essencial para compreender o papel do corpo como mediador do conhecimento. Nesse paradigma, o corpo não é apenas um objeto no mundo, mas o próprio sujeito da experiência perceptiva (Keller; Schemes, 2025). O aprendizado, portanto, não ocorre exclusivamente por meio da abstração cognitiva, mas se enraíza na corporeidade e na relação sensível com o ambiente. As metodologias que privilegiam a escuta, o caminhar, o toque e a experimentação sensorial refletem essa concepção, ao situar o corpo como fonte legítima e autônoma de saber. A "pesquisa-ação-formação com jovens rurais" exemplifica um método onde a pesquisa e a formação estão intrinsecamente ligadas à ação participativa dos jovens, visando a co-construção de conhecimento e a transformação de suas realidades (Souza *et al*. 2023).

Ao lado da fenomenologia, as epistemologias do sul, especialmente nas formulações de Santos (2010), oferecem outro suporte teórico importante. Essas epistemologias questionam a hegemonia da ciência eurocêntrica e reivindicam o reconhecimento dos saberes populares, indígenas, camponeses e ancestrais (Santos *et al.*, 2024). O "conhecimento tradicional e agroecologia", como a influência da lua nas atividades agrícolas, é valorizado como uma forma legítima de saber (Herrmann; Favaro, 2020). Ao valorizar a escuta intergeracional, o uso de sementes crioulas, os modos locais de plantar e de narrar o território, as práticas metodológicas agroecológicas se inscrevem em uma ecologia de saberes que desafia a monocultura epistêmica da modernidade ocidental.

Outro aporte fundamental vem das ontologias relacionais, conforme delineadas por autores, como Tim Ingold e Isabelle Stengers. Ingold (2012) propõe uma concepção de conhecimento que emerge da convivência e da copresença com os seres e os fluxos do ambiente, rejeitando a dicotomia entre natureza e cultura. Stengers (2015), por sua vez, propõe uma ciência mais situada e sensível, que se deixa afetar pela experiência e reconhece a multiplicidade dos modos de existência. Tais ontologias sustentam metodologias que se baseiam na vivência, na partilha do tempo e do espaço, na atenção ao território como agente formador, reconhecendo as diversas dimensões (sociais, ambientais, econômicas) da produção agrícola, indo além de uma visão puramente produtivista (Gomes, 2022).

Além disso, destaca-se a epistemologia do “sentipensar”, conceito elaborado por Fals Borda (1978) e ampliado por autores como Anzaldúa (2012) e Castro-Gómez

(2005), entre outros pensadores latino-americanos. Essa perspectiva busca superar a fragmentação entre razão e emoção, entre teoria e prática, propondo uma forma de conhecimento que articula intelecto, afetividade e experiência vivida. O sentipensar, presente nas metodologias agroecológicas com crianças e comunidades, revela-se como uma estratégia contra-hegemônica de produção de sentido, enraizada na cultura e nas condições de vida dos sujeitos do campo.

Assim, as metodologias agroecológicas sensíveis não se limitam a propor atividades diferenciadas, mas encarnam um projeto epistemológico alternativo, no qual corpo, território e afetos são reconhecidos como elementos formativos fundamentais. Ao operar sob essas bases teóricas, tais práticas educativas apontam para um paradigma de conhecimento que é processual, relacional e pluriversal, constituindo uma resposta concreta às crises epistemológicas, ambientais e políticas do nosso tempo.

As práticas educativas agroecológicas com crianças, quando enraizadas no território, são parte desse giro. Elas constroem subjetividades que não se separam da terra, que aprendem com os rios, os bichos, os ciclos lunares. Ao contrário da escola tecnocrática, que prepara para o mercado, essas práticas educam para o pertencimento, para a reciprocidade, para o cuidado. O que essas autoras e autores nos ensinam é que o conhecimento que emerge das experiências educativas agroecológicas com crianças camponesas não é "menos" que o conhecimento científico, mas outra coisa: é um saber do entre — entre corpo e mundo, entre humano e não humano, entre tradição e invenção, entre infância e território.

Pensar a formação agroecológica a partir dessas dimensões fenomenológicas e ecológicas é reconhecer que não se trata apenas de "incluir" os sentidos na educação, mas de mudar o centro da pedagogia. Trata-se de construir, com e a partir dos sujeitos do campo, um processo educativo que forme não apenas "alunos conscientes", mas "corpos em relação", "sentipensantes", capazes de viver e aprender com o mundo, e não apenas sobre ele.

HISTÓRICO E CRÍTICA À RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EXTENSÃO RURAL

A educação agroecológica não nasce apenas como um contraponto técnico ao modelo de agricultura industrial, mas como uma crítica profunda ao modo como o conhecimento e a educação vêm sendo historicamente produzidos e transmitidos,

especialmente no espaço rural. A análise da "crise do sistema-mundo" e suas "múltiplas dimensões" na educação sugere uma abordagem crítica que compreende os problemas sociais em sua complexidade sistêmica (Moretti; Darsie, 2022).

Herdamos, em grande parte, uma tradição de extensão rural marcada pela racionalidade instrumental, pela verticalização dos saberes e pela negação das práticas locais como formas legítimas de conhecimento. Esse modelo, hegemonizado pela modernização agrícola do século XX, tratou os agricultores — e, por conseguinte, seus filhos e filhas — como destinatários passivos de pacotes tecnológicos e verdades científicas, deslegitimando suas experiências sensoriais e afetivas com o território. A discussão sobre a "intervenção do capital na escola pública" e a "disputa de hegemonia na educação", por Silva (2023), aponta para uma perspectiva crítica que busca confrontar ideologias dominantes.

Em contraposição ao paradigma hegemônico de educação tecnicista e descontextualizada, a educação agroecológica se afirma como uma prática político-pedagógica contra-hegemônica, fundamentada na escuta ativa, no diálogo de saberes e na construção coletiva do conhecimento (Granier, 2022; Santos, 2022). Suas raízes remontam às experiências latino-americanas de educação popular, especialmente ao pensamento de Freire (1967), cuja pedagogia crítica orientou gerações de educadores engajados na transformação social. Ao longo das últimas décadas, essa abordagem tem sido incorporada, ressignificada e ampliada por movimentos sociais do campo, consolidando-se como uma proposta formativa comprometida com a justiça socioambiental, a soberania alimentar e a valorização dos modos de vida camponeses.

Nessa perspectiva, a educação agroecológica não separa razão de sensibilidade, nem teoria de prática: ela parte da vivência concreta nos territórios, afirmando os corpos, os afetos e os vínculos ecológicos como dimensões indissociáveis do processo educativo (Ferreira *et al.*, 2018; Pires, 2021; Antunes *et al.*, 2024). Trata-se de uma pedagogia do chão — que se realiza no toque das mãos que cultivam, no cheiro da terra molhada, no compasso das estações e nas memórias partilhadas —, capaz de mobilizar sujeitos históricos na recriação coletiva de outros mundos possíveis.

Quando aplicada à infância, essa abordagem adquire um caráter ainda mais radical. A criança não é vista como um “adulto em formação”, mas como um ser plenamente capaz de interagir com o mundo mais-que-humano a partir de sua sensibilidade, curiosidade e corporeidade. Ao invés de reforçar a lógica da

produtividade e da eficiência — típicas da extensão rural convencional — a educação agroecológica com crianças aposta na potência do brincar, do cuidar e do observar, como formas legítimas de aprender. Em vez de instruções sobre compostagem, por exemplo, uma vivência agroecológica pode começar com uma roda de cheiros: folhas secas, húmus fresco, esterco curtido; ou com caminhadas sensoriais, onde o silêncio é mais educativo que qualquer fala.

Essa prática sensível também exige uma mudança profunda no papel de quem educa. O técnico, o professor ou o extensionista deixam de ser emissores de conteúdo e se tornam educadores mediadores de experiências, abrindo espaço para que o corpo-criança reconheça, por si, os ritmos e linguagens do mundo natural (Dutra *et al*., 2024; Pedrini; Junior, 2024). Nesse processo, a escuta — ativa, respeitosa, atenta — se torna uma das ferramentas centrais da ação educativa, colocando em xeque a autoridade vertical do "especialista" e reafirmando a horizontalidade e até mesmo a circularidade dos encontros educativos dialógicos.

Dessa forma, a educação agroecológica se afirma não apenas como prática pedagógica, mas como um gesto ético e político de reencantamento do mundo. Especialmente com crianças, ela oferece a possibilidade de recuperar a relação perdida com a terra — não como recurso, mas como parente, como corpo que sente, vive e ensina. Em um mundo marcado por crises ecológicas, subjetivas e pedagógicas, talvez não haja urgência maior do que formar sujeitos que aprendam, desde cedo, a sentir com o mundo.

CONCLUSÃO

Este artigo apresenta experiências educativas no campo que, sob a perspectiva da educação ambiental crítica, rompem com a racionalidade instrumental e afirmam a agroecologia como modo de viver, saber e sentir enraizado no território. Ao colocar crianças camponesas como protagonistas, evidencia-se que o aprendizado emerge da corporeidade, da escuta e da partilha, reconhecendo sentidos e afetos como saberes legítimos. Tais práticas, mais que alternativas metodológicas, configuram formas contra-hegemônicas de conhecimento que desafiam hierarquias epistêmicas, fortalecem a autonomia comunitária e convocam a habitar o mundo de forma atenta, plural e comprometida com a vida.

Nesse contexto, o conceito de sentipensar revela sua potência política e pedagógica: pensar com o coração, sentir com a razão, viver em reciprocidade com o mundo mais-que-humano. As trilhas sensoriais, os mutirões agroecológicos e as rodas de memória não são apenas experiências formativas: são gestos de resistência e reinvenção, que desafiam o paradigma tecnocrático dominante e afirmam a centralidade do sensível, do relacional e do comum.

Concluir esse texto não é encerrar o tema — ao contrário. É um convite para que políticas públicas de educação do campo incorporem esses saberes, que currículos escolares sejam abertos ao corpo e ao território, que a extensão rural deixe de ser transmissão de pacotes e se converta em processo dialógico e plural. Em tempos de crise ecológica e social, essas experiências nos ensinam que a saída, talvez, esteja menos na técnica e mais na escuta — menos na abstração e mais no chão onde pisamos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maraysa Cristina Ribeiro. Quintais urbanos: um espaço educativo não formal para prática da botânica e da sensibilização ambiental. 110 f. **Dissertação** (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2022. Disponível em: http://localhost:8080/tede/handle/tede/376. Acesso: 20 ago. 2025.

ALKIMIM, Alexandre Flores. A fenomenologia de Merleau-Ponty. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**, v. 7, n. 2, p. 255-266, 2016. Disponível em: https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/3652. Acesso: 20 ago. 2025.

ALVES, Fernanda Soares. Quintais produtivos agroecológicos como construção do bem viver: a experiência do Assentamento Modelo II. 2025. 173 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

ANTUNES, Gabriella Marília; FRANCISCO, Alan Marx, ..., KOCH, Helena Beltrão. Agroecologizando territórios: formação em agroecologia e educação do campo. **Cadernos de Agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1., 2024.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios educativos na educação do campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5., 251 f., 2012.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

ASSIS, Lucas Lenin Resende; SILVEIRA, Luís Cláudio; SILVA, Iberê Martí Moreira. Agricultura orgânica e agroecologia como ferramenta de educação. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 157-178, 2021. DOI: https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4579.

BARBOSA, Shirlene Consuelo Alves. Políticas públicas para as juventudes rurais: impactos na vida das juventudes do Rio de Janeiro. 136 f. **Tese** (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação em Agropecuária) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/21990. Acesso: 20 ago. 2025.

BERNARDELLI, Luis Afonso. Geoparque Uberaba-Terra de Gigantes: reflexões e proposições acerca da educação ambiental na matriz curricular da rede municipal de ensino. 106 f. **Dissertação** (Mestrado Ciência e Tecnologia Ambiental) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1461. Acesso em: 20 ago. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, p. 80-87, 2005. Disponível em: http://bds.unb.br/handle/123456789/1353. Acesso em: 20 ago. 2025.

CONDE, Ivo Batista; ~~DE~~ SOUSA, Joilson Silva. **Educação, tecnologia e cultura: interfaces e desafios para a pesquisa educacional**, EDITORA, Amplla –Volume II, 2025. DOI: https://doi.org/10.51859/amplla.etc5158-0.

CRUZ, Adenilson Alves. Educação do campo e agroecologia: processos educativos na experiência da Feira Agroecológica da Universidade do Estado da Bahia (FAUNEB), 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/256693. Acesso em: 20 ago. 2025.

DUTRA, Ticiana; DE LIMA, Lucia Ceccato; DRESCH, Jaime Farias. Práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil. **Revista Educação em Páginas**, v. 3, p. e15642-e15642, 2024. DOI: https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15642.

FALS BORDA, O. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogota: Tercer Mundo editores, 1978.

FERREIRA, Ana Paula; MARTINS, Ana Paula Borges; ARAUJO, Heliene Macedo; SILVA, Iago Henrique Ferreira; MATRANGOLO, Walter José Rodriguês ~~(2017)~~. Sombra, escola fresca e alimentação saudável: experiências de educação ambiental agroecológica do Coletivo Caipora, em Sete Lagoas/MG. **Cadernos de Agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2017.

FERREIRA, Gizelia Barbosa; COSTA, Cristiane Maria dos Santos; SILVA, Ricardo Torres; SILVA NETO, Manoel José; FREITAS, Rubenice Maria; NOBREGA, Carla Eugênica F. S. M. Educação do campo e Agroecologia-fortalecendo o modo de vida camponês. **Cadernos de Agroecologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1., 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRANIER, Noeli Borek. A construção de ambientes educativos e dos princípios formativos de educadores ambientais na proposta da "Com Vivência Pedagógica". 269 f. **Tese** (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9926. Acesso: 20 ago. 2025.

GUIMARÃES, Luís Geraldo Leão. **Educação ambiental transformadora e autogestão comunitária:** possibilidades para projetos de assentamentos agroextrativistas. Editora CRV, edição 1º. 244 p, 2023.

HERRMANN, Cristina Wedderholff; FAVARO, Jorge Luiz. Conhecimentos tradicionais sobre a influência da Lua nas atividades agrícolas: práticas e rotinas de produtores de região do Paraná, Brasil. **Gaia Scientia**, [S. l.], v. 15, n. 4, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/61513. Acesso em: 20 ago. 2025.

IEF. Trilha dos Sentidos é atração Parque Estadual Mata do Limoeiro. **Instituto Estadual de Florestas**, 2019. Disponível em: https://ief.mg.gov.br/w/trilha-dos-sentidos-e-atracao-parque-estadual-mata-do-limoeiro?p_l_back_url=%2Fnoticias%3Fdelta%3D40%26start%3D24. Acesso: 20 ago. 2025.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes antropológicos**, v. 18, p. 25-44, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002.

INGOLD, Tim. **Materiais contra a materialidade**. In: INGOLD, Tim. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOPES, Ana Paula Araújo. Práticas e Experiências de Economia Solidária no Contexto Territorial da Região Sisaleira da Bahia: Interlocuções Sobre as Ações do COGEFUR. 24 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social) – Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia (Brasil), 2021. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5580. Acesso em: 20 ago. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, v.34, n. (72), p. 303–319, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.59762.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La structure du comportement**. Paris: Gallimard. (A estrutura do comportamento. Originalmente publicado em 1942), 1972.

MICHALOPOULOS, Gabriella; STORTTI, Marcelo; MONTEIRO, Bruno. Reflexões sobre práticas socioambientais e de educação ambiental emergentes de um grupo de mulheres do quilombo da Rasa, Armação dos Búzios/RJ. **Ambiente & Educação:**

Revista de Educação Ambiental, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 1–21, 2025. DOI: https://doi.org/10.14295/ambeduc.v29i3.18539.

MORELATO, Rodrigo Rossi. Rede Carioca de Agricultura Urbana: agroecologia, comunicação e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. 303 f. **Tese** (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20801. Acesso em: 20 ago. 2025.

MORETTI, Cheron Zanini; DARSIE, Camilo. A educação e as múltiplas dimensões da crise do sistema-mundo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 1–6, 2022. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v30i1.17459.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; JUNIOR, Félix Hermínio Pereira. Educação Ambiental frente a Emergência Climática: uma proposta de guia didático para aplicar numa trilha interpretativa. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1–50, 2024. DOI: https://doi.org/10.48075/ijerrs.v6i2.33519.

PEIXOTO, Aline Fátima Ferrari. Experiências de agroecologia no Rio de Janeiro: contribuições para os objetivos de desenvolvimento sustentável. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12734. Acesso em: 20 ago. 2025.

PIRES, João Henrique Souza. **Estudo, trabalho e agroecologia: apontamentos sobre a formação técnica do MST (PR)**. [S. l.], 2021.

PORTILHO, Mariana; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira; FERNANDEZ, Annelise Caetano Fraga. Cultivando relações no Arranjo Local da Penha: a mobilização de mulheres a partir das práticas de agricultura urbana na favela. **Cidades. Comunidades e Territórios**, Lisboa, n. 42, 2021. Disponível em: https://journals.openedition.org/cidades/4043. Acesso em: 20 ago. 2025.

PRATES JÚNIOR, Paulo; PEREIRA, Adalgisa de Jesus; SANTANA, Felipe Carvalho; SANTOS, Lidiane Figueiredo; CARMO, Davi Lopes; PRIORE, Silvia Eloiza; CASALI, Vicente Wagner Dias. Café com agroecologia: integrando conhecimento. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, v. 6, n. 3, 2017. DOI: https://doi.org/10.21284/elo.v6i3.292.

KELLER, Daniel; SCHEMES, Claudia. Re-imaginar é possível? Desaprendizagens no design de Moda: práticas pedagógicas decoloniais e produção de acervo museal a respeito de migrações. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 1, p. e904-e904, 2025. DOI: https://doi.org/10.52641/cadcajv10i1.904.

RIBEIRO, Maria Teresa. A agricultura familiar de base agroecológica em Uberlândia (MG) – uma análise ambiental por meio do Método PEIR. 142 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5092.

SANTOS, Antonio Nacilio Sousa et al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-277. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277. ~~Acesso em: 14 ago. 2025.~~

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marcio Eric Figueira. Ecologia de saberes: da decolonialidade à formação do sujeito ecológico no território quilombola Brejão dos Negros, Sergipe. 266 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16876 Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, Mony Grazielle Barros. Espaço de ciranda infantil: uma proposta para o programa de educação ambiental com comunidades costeiras – PEAC/SE. 162 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/18630. Acesso em: 20 ago. 2025.

SANTOS, Tainá Maria de Oliveira. Territorialidades no Agreste Paraibano: as mulheres e suas práticas na rede Borborema de Agroecologia. 98 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75908. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA COSTA, Ailton Barbosa et al. Construção no meio escolar de indivíduos conscientes. **Revista Práticas em Extensão São Luís**, São Luís, v. 5, n. 1, p. 624–733, 2021. DOI: https://doi.org/10.18817/rpe.v5i1.2606.

SILVA, Giuliane Karen de Araújo. Estratégias da agricultura familiar: tecnologia na produção e armazenamento de geleia de jabuticaba. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Agroecologia) – Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22755. Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA GOMES, Diana. Uma análise multifuncional da agricultura familiar com enfoque na desigualdade de género. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Porto, Porto, 2022.

SILVA, Maria de Lourdes Vicente da. Intervenção do capital na escola pública do Ceará: os programas do agro e a disputa de hegemonia na educação, na escola e nos sujeitos do campo. 338 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75858. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUZA, Edeilson Brito et al. Pesquisa-ação-formação com jovens rurais: contextos, caminhos e achados. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 12, 2023. DOI: https://doi.org/10.21284/elo.v12i.15781.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosaf Naify, 2015.

SVAMPA, Maristella. **As fronteiras do neoextrativismo na América Latina: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências**. Trad. Ligia Azevedo. São Paulo: Elefante, 2019.

VITERBO, Fabiana Dumont. **Direito das meninas e mulheres rurais no âmbito da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa**. Material complementar ao minicurso EAD, 2021. Disponível em: https://bibliotecasemiaridos.ufv.br/jspui/handle/123456789/127. Acesso em: 20 ago. 2025.