



**DIMENSÕES EDUCATIVAS DA AGROECOLOGIA ESCOLAR:
POTENCIALIDADES ATRAVÉS DO ENCONTRO ENTRE AGRICULTORES/AS
E PROFESSORAS**

*DIMENSIONES EDUCATIVAS DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR:
POTENCIALIDADES A TRAVÉS DEL ENCUENTRO ENTRE AGRICULTORES
Y PROFESORES*

*EDUCATIONAL DIMENSIONS OF SCHOOL AGROECOLOGY:
POTENTIALITIES THROUGH THE MEETING BETWEEN FARMERS AND
TEACHERS*

Angélica Cosenza¹,

Camila Neves Silva²

Emanuelle Tavares Barreto dos Reis³

Resumo:

O presente artigo objetiva descrever e analisar as trajetórias percorridas no projeto de extensão intitulado "Percurso sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos/as se encontram", desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental da Universidade Federal de Juiz de Fora / GEA-UFJF, Minas Gerais. No ano de 2019, o projeto foi estruturado em encontros formativos entre agricultores/as, professores/as, pesquisadores/as e estudantes, os quais envolveram trocas de saberes em escolas e em propriedades rurais. Produzimos aqui uma análise avaliativa do Projeto a partir de cinco dimensões analíticas na constituição da agroecologia escolar, que enxergamos como educativas, inclusivas, ecopolíticas e esperançasas.

Palavras-chave: Hortas Escolares; Agroecologia Escolar; Educação Ambiental

¹ Profa. Dra. Faculdade de Educação e PPGE/UFJF. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5412-5894>, e-mail: ar_cosenza@hotmail.com

² Profa. Ma. Departamento de Geociências, Instituto de Ciências Humanas/ICH-UFJF. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7874-9271>, e-mail: camilaneves.bio@gmail.com

³ Licencianda em História pela UFJF. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9001-9877>, e-mail: emanuelle.tbreis@yahoo.com

Abstract:

This article aims to describe and analyze the paths taken in the extension project entitled "Sustainable paths in search of new possibilities for school gardens: when teachers and urban farmers meet", developed by the Group of Studies and Research in Environmental Education at the Federal University of Juiz de Fora - UFJF, Minas Gerais. In 2019, the project was structured in formative meetings between farmers, teachers, researchers and students, involving exchanges of knowledge in schools and in rural properties. We have produced here an evaluative analysis of the Project based on five analytical dimensions in the constitution of school agroecology, which we see as educational, inclusive, ecopolitical and hopeful.

Keywords: School Gardens; School Agroecology; Environmental Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir y analizar los caminos tomados en el proyecto de extensión titulado "Caminos sostenibles en busca de nuevas posibilidades para los huertos escolares: cuando se encuentran profesores y agricultores urbanos", desarrollado por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Ambiental –GEA- de la Universidad Federal de Juiz de Fora - UFJF, Minas Gerais. En 2019, el proyecto se estructuró en encuentros formativos entre agricultores, profesores, investigadores y estudiantes, lo que implicó en intercambios de conocimientos en escuelas y en propiedades rurales. Hemos producido aquí un análisis evaluativo del Proyecto basado en cinco dimensiones analíticas en la constitución de la agroecología escolar, que vemos como educativa, inclusiva, ecopolítica y esperanzadora.

Palabras clave: Huertos Escolares, Agroecología Escolar, Educación Ambiental.

Introdução

A escrita desse artigo se dá entre os anos de 2020 e 2021, quando a pandemia Covid-19 entra em cena de forma devastadora. Acreditamos que ela revela e ensina sobre a crise socioambiental, demandando ao campo da Educação Ambiental (EA) novos contornos epistêmicos e teóricos (COSENZA et al, 2020). Segundo Sato (2020), o atual cenário pandêmico advém de alto desequilíbrio ecossistêmico, com significativa perda da biodiversidade e está relacionado ao adoecimento dos organismos. Este cenário vem, por sua vez, provocando a destruição do equilíbrio evolutivo, tendo como uma das consequências os deslocamentos de micro-organismos de animais silvestres e o aparecimento de novos causadores de doenças com forte potencialidade pandêmica, como é o caso da Covid-19. A pandemia está, assim, relacionada às vulnerabilidades socioambientais que se dão pelo modelo capitalista hegemônico, que gera desigualdades e fragilidades.

Nicholls e Altieri (2020) defendem que os problemas ambientais globais não podem ser abordados de forma isolada, já que questões como emergência climática, escassez de água, degradação ambiental, insegurança alimentar, doenças, dentre outros, encontram-se interconectadas (quando uma dessas questões se agrava, as outras também tendem a ser afetadas). Para os autores, a monocultura é um exemplo que merece destaque por gerar problemas complexos. A agricultura, conforme conduzida no agronegócio, em prol de alta produtividade e alto consumo, substitui os habitats naturais em grandes monoculturas de baixas diversidades genética e ecológica e, portanto, alta susceptibilidade a patógenos infecciosos e contagiosos.

Por outro lado, a agrobiodiversidade é fundamental para a resiliência (de cultivos e de alimentos) frente às mudanças climáticas e distúrbios associados, a exemplo das doenças e pandemias (NICHOLLS; ALTIERI, 2020). Nesse processo, a agroecologia se consolida como uma ciência que associa o conhecimento tradicional ao saber acadêmico, favorecendo uma compreensão mais ampla do funcionamento dos agroecossistemas. Para Altieri (2004), trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional genética, agronômica, incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais.

Neste processo, pensamos a agroecologia em toda a sua potencialidade no campo, na cidade e na escola. Ela se constitui como base para uma agricultura capaz de alimentar as pessoas de forma equitativa e sustentável, promovendo diversidade e resiliência socioecológica e colaborando para impedir o surgimento de novas pandemias. Ao explorar os vínculos entre agricultura e saúde, ciência e movimentos sociais, a agroecologia colabora para o enfrentamento da crise ambiental ao nos mostrar como a produção de alimentos pode tanto promover saúde, quanto empoderar comunidades. O sistema agrícola, baseado nos princípios agroecológicos se mostra capaz de enfrentar

desafios sociais, contribuindo com maior segurança/soberania alimentar a um planeta urbanizado (NICHOLLS; ALTIERI, 2020).

Altieri (2010) articula a agroecologia aos movimentos sociais na defesa dos territórios e da soberania alimentar como o direito de cada nação ou região manter e desenvolver sua capacidade de produzir colheitas de alimentos básicos com a diversidade de cultivos que lhes são correspondentes. Para além da segurança na produção e oferta de alimentos saudáveis, o conceito de soberania alimentar, por sua vez, enfatiza o acesso dos/as agricultores/as à terra, às sementes e à água em meio a um processo de autonomia dos mercados locais, dos ciclos locais de consumo e produção, da soberania energética e tecnológica e das redes de agricultores/as.

Apostamos na ideia de que a agricultura que contempla os pressupostos da agroecologia, ao ser transposta para a escola urbana como uma experiência educativa estruturada coletivamente pode fomentar o conhecimento sobre modelos alternativos de produção alimentar apoiados nos conhecimentos agroecológicos construídos historicamente pelos/as camponeses/as em sua relação próxima (e constitutiva) com a natureza. Ao trazer práticas agrícolas para a cidade, a escola urbana também pode trazer o campo para a cidade, e investir assim em um intercâmbio cultural (e de saberes), que permite a emergência de novas educabilidades que informam a agrobiodiversidade, as memórias, os saberes e as práticas que a constituem. Assim como Silva, Almada e Oliveira (2019, p.228) que investigaram quintais para além de sua produção agrícola, salientamos a possibilidade da horta escolar enquanto espaço “produtor de sentimentos, conhecimentos e cosmologias” presentes nas motivações que permeiam sua manutenção.

Partindo de práticas da agroecologia e da agricultura urbana, Silva e Fonseca (2011) e Silva (2015) defendem a horta na escola e apontam que o trabalho com as hortas escolares urbanas deve ser embasado pelas críticas históricas produzidas pelo movimento do campo ao processo que culminou com o atual modelo agroalimentar predatório ligado ao agronegócio instalado no Brasil. Segundo Llerena e Espinet (2014), a agroecologia que toma parte da horta escolar tem como referência pressupostos entendidos a partir de três pilares: disciplina científica, prática agrícola e movimento social. Tais pilares, habitando a escola, podem permitir o tratamento da agrobiodiversidade como questão socialmente viva⁴ no âmbito das críticas mencionadas acima.

Desta forma, podemos estabelecer contribuições da EA para fortalecer tais pilares e os vínculos entre a escola, a comunidade e o território. Ao abarcar dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas, a agroecologia escolar coaduna-se a uma EA, que se opõe a uma visão hegemônica de mundo, configurando um viés transformador para ações educativas e sociais (LLERENA; ESPINET, 2014). Deste modo, ela fortalece a agroecologia como modelo alternativo, sustentando crítica à hegemonia da produção

⁴ “Socially Acute Questions” é um termo originalmente referido por Simonneaux e Legardez (2010) para quem podem ser ditas questões socialmente vivas (mencionadas também pela sigla SAQs) em processo de transposição didática, aquelas que apresentam as seguintes características: 1) são questões sociais que desafiam práticas sociais, pressupõe amplo debate, e podem representar conflitos sociais, 2) constituem controvérsias entre paradigmas distintos, 3) são questões vivas no conhecimento a ser ensinado.

agrícola, que promove uma cadeia cíclica de problemas socioambientais e injustiças sociais.

Compreendendo os sentidos de um ambiente que se constitui nas e pelas relações entre mundos naturais e sociais, compartilhamos do entendimento de uma educação ambiental anticapitalista (LAYRARGUES, 2020), que aposta no enfrentamento da injustiça ambiental, da exclusão social, da desigualdade na distribuição de riscos e serviços ambientais, da falta de participação e reconhecimento políticos. Compartilhamos também a defesa de uma educação que dá, assim, visibilidade às injustiças e protagonismos comunitários por qualidade ambiental. Nesse sentido, temos assumido uma perspectiva de educação ambiental, que objetiva provocar processos educativos em busca de mudanças sociais e culturais, através do reconhecimento de conflitos e injustiças, possibilitando a denúncia e a transformação do que é injusto e o anúncio de modos de vida mais sustentáveis.

Articulado à perspectiva acima, o trabalho com as hortas escolares, partindo dos pressupostos agroecológicos, ganha outros contornos, uma vez que transformar injustiças ambientais e protagonismos comunitários em temáticas educativas convida a pensar novas maneiras a partir das quais professores/as e estudantes podem romper com práticas formativas neutras, apartadas de compromisso social, em direção à formação de sujeitos ecopolíticos.

Nas palavras de Layrargues (2020, p. 60) este sujeito “não é só aquele que incorpora novos comportamentos ecológicos no seu ambiente doméstico ou de trabalho, mas também luta pelos direitos ambientais”. Nessa perspectiva, o autor sinaliza que os tempos atuais, regidos pelo signo do antiecológismo⁵, exigem ação política e coletiva, capacidade de indignação, desobediência civil e, no limite, a superação da pedagogia do conformismo e da obediência. Em sua defesa, o desafio do/a educador/a ambiental não é somente de enfrentar a ignorância, contribuindo com o desenvolvimento de uma consciência ecológica; é também o de enfrentar a ganância.

A partir dos aportes acima e de investigações anteriores sobre as hortas das escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, MG, seus usos e finalidades, suas potencialidades e limites, foi desenvolvido o projeto de extensão “Percurso sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos/as se encontram”, a partir do ano de 2019. Apesar de, frequentemente, a horta escolar permear o trabalho pedagógico em EA nas escolas e proporcionar relatos de experiências também em eventos acadêmicos do campo, como tema de investigação e categoria de análise, segundo Silva (2015), a horta escolar é ainda incipiente no campo da EA.

As investigações que deram suporte ao projeto de extensão foram realizadas na cidade entre os anos de 2016 a 2018, em escolas municipais e estaduais que possuem hortas. Nestas, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 25 professores/as produtores/as

⁵ O antiecológismo configura para Layrargues (2017) um conjunto de práticas e discursos que envolvem o desmonte das leis ambientais, da gestão ambiental e do *ethos* ecologista no Brasil. O discurso antiecológista retoma a clássica oposição entre economia e ecologia, cuja justificativa repousa sobre a importância do extrativismo como condição necessária à retomada do crescimento econômico, associado à ideia da distribuição da riqueza gerada com a apropriação dos recursos naturais.

de práticas educativas relacionadas a esses espaços, objetivando aprofundar o olhar sobretudo para o aspecto pedagógico destas hortas. De um modo geral, as significações dos/as professores/as sobre as hortas revelaram uma Educação Ambiental frágil em denunciar desigualdades e quadros de degradação ambiental no campo e na relação campo-cidade e, ainda, em problematizar os modelos predatórios do agronegócio na produção de alimentos. Ao levantar a bandeira da conscientização individual, os/as professores/as entrevistados/as contribuem com ideologias hegemônicas, uma vez que não associam o trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido nas hortas à conteúdos sociocríticos relacionados às lutas por soberania alimentar, por justiça ambiental e pela agroecologia (COSENZA; NUNES; ROTATORI, 2020; COSENZA et al, 2020). Partindo dos resultados destas investigações é o que o Projeto de extensão “Percursos sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos/as se encontram” foi criado em 2019 visando a melhoria da gestão das hortas e do trabalho pedagógico nelas realizado. O presente artigo objetiva descrever e analisar as trajetórias percorridas, desde 2019, nesse projeto de extensão. Passamos à sua análise na seção seguinte.

Percursos sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professoras e agricultores/as urbanos/as se encontram

Das vinte escolas convidadas ao projeto, sete são municipais e treze estaduais, e destas, três sediaram os encontros. Seis escolas estiveram efetivamente representadas no curso por sete professoras, junto de seis agricultores/as envolvidos/as. Duas propriedades rurais da região, o Jardim Agroecológico da Faculdade de Educação da UFJF e o Jardim Botânico da UFJF também foram pontos de encontro para o curso. Assim, o projeto envolveu o deslocamento dos/as participantes entre as escolas e as propriedades rurais da cidade de Juiz de Fora, sendo mediado pelos/as agricultores/as.

Foi na diversidade dos sujeitos participantes que o curso se fez. As professoras participantes lecionam diferentes disciplinas escolares, sendo: Ciências, Português, Literatura e as que trabalham no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil. Além disso, variados tipos de escolas estiveram representados, sendo: escola regular, escola especial, educação de jovens e adultos (EJA), centro socioeducativo (destinado a menores infratores) e educação infantil. A atuação na educação pública é ponto comum em todas as professoras aqui mencionadas.

O projeto contou com profícuas parcerias, como a Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Estadual de Educação e movimentos e associações de agricultores/as locais. O contato entre os/as agricultores/as urbanos/as e professoras da escola básica e a construção de práticas agroecológicas em contexto escolar foram focos do projeto durante as discussões para se estabelecer o cronograma das atividades. Foram oito os encontros formativos que ocorreram ao longo de 2019. As temáticas privilegiadas e o número de participantes podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1: Encontros Formativos

Data	Tema	Número de participantes
04/05/2019	Apresentação da proposta e dos/as participantes	20
25/05/2019	Introdução à Agroecologia	18
29/06/2019	Identificação e uso de Plantas alimentícias não convencionais (PANC) e plantas medicinais	19
10/08/2019	Uso de plantas medicinais, compostagem e relação campo-cidade	11
14/09/2019	Princípios da Agroecologia; identificação, problematização e controle de “pragas”	17
21/09/2020	Ecologia Política e Agroecologia escolar	20
05/10/2019	Percurso e projetos pedagógicos na EA	18
26/10/2019	Finalização e apresentação de proposições pedagógicas para as hortas escolares	11
2020- 2021	Elaboração e desenvolvimento de estratégias virtuais no contato com participantes e elaboração de um e-book sobre as experiências realizadas em 2019	22

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Vale ressaltar que as temáticas foram sendo ressignificadas a cada encontro com as falas, envolvimento, percepções e demandas dos/as participantes e que o projeto ainda se encontra em andamento nos anos de 2020 e 2021 com novos encontros e proposições virtuais devido a pandemia COVID-19.

O grupo buscou, em todas as etapas, pensar como a agroecologia adentra o espaço escolar e pode ser incorporada no cotidiano da escola como uma prática não apenas técnica, mas principalmente política e social. Assim, com a tessitura das experiências e reflexões que surgiram no decorrer do projeto, algumas dimensões educativas da agroecologia escolar serão na próxima seção enunciadas. Elas foram construídas a partir das análises interpretativas de todo o processo formativo e por meio de estratégias etnográficas da

observação participante⁶ e entrevistas não estruturadas⁷ com professoras. São elas: 1) Diálogos entre sujeitos e saberes; 2) Transgressões dos espaços pedagógicos, dos currículos rígidos e dos conhecimentos fragmentados; 3) Visibilidade às injustiças e às lutas sociais; 4) Relações entre comunidades, movimentos sociais e campo-cidade; 5) Defesa dos territórios e da soberania alimentar.

Caminhos para a Agroecologia Escolar: Dimensões Analíticas

Nessa seção, tomamos as dimensões educativas construídas no entrecruzamento de abordagem teórica, de segmentos de fala dos participantes e experiências vivenciadas no percurso do Projeto de Extensão em questão.

Diálogo entre Sujeitos e Saberes

O projeto admitiu inspiração naquilo que Sousa Santos (2009) denomina de “Ecologia de Saberes”, enquanto interligação de saberes científicos e populares que informam o mundo e experiências sociais no mundo. Para esse autor, no mundo moderno, a legitimação de um modo de saber e a exclusão de outros é fruto do caráter colonial de nossa história. Por isso, ele defende a decolonialidade do saber, onde se explicitam as relações de poder para rompimento das barreiras historicamente implantadas entre o científico e o popular, o campo e a cidade, povos tradicionais e urbanos.

Partimos também da ideia de “ComVivência Pedagógica” proposta por Guimarães e Granier (2017), que traz a problematização da monocultura do saber, admitindo a perspectiva do “reencontro com o natural”, em possibilidades de reaproximação do ser humano à sua essência natural, seu ambiente vital, restaurando a capacidade ancestral de sentir-se em comunhão com o todo e naturalmente “ouvir” a natureza. A dimensão sensitiva, o reencantamento com a força conectiva da amorosidade com outros seres e elementos com quem coabitamos o planeta, alimenta o sentimento que Tiriba (2017) chama de biofilia⁸. Essa proposta evoca um estado de conexão e de libertação por meio do diálogo de saberes contra-hegemônicos e não hierárquicos, pondo em questão a colonialidade do saber, a qual invisibiliza modos de viver, sentir e pensar.

Também apontamos aqui a Ecologia Política enquanto campo que busca problematizar os saberes considerados “subalternos”, já que a relação sociedade-natureza é historicamente pautada por estratégias de poder (LEFF, 2016). Campo de pesquisa recente

⁶ A observação participante é uma estratégia metodológica típica da pesquisa qualitativa e se caracteriza por ser uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, introspecção, entrevistas de informantes e respondentes, observação e participação diretas e análise de documentos (FLICK, 2004).

⁷ Esse tipo de entrevista é caracterizado pelo uso de perguntas mais abertas e flexíveis, de modo a conduzir uma conversa não diretiva, que permita que ao/a entrevistado/a a decisão sobre o modo como constrói sua resposta (FLICK, 2004).

⁸ Para a autora, biofilia é a condição humana que permite sentir-se parte da natureza, em uma busca pela relação com os outros seres vivos e com os processos naturais. Tal sentimento pode, ainda, levar ao que vem sendo tomado, cada vez mais, como algo urgente: o desejo de proteger o planeta.

e heterogêneo, a Ecologia Política emerge da discussão e compreensão das relações socioambientais, situando sujeitos em processos de luta pela defesa de seus territórios, seus modos de ser, principalmente no contexto da América Latina (ALIMONDA; PÉREZ; MARTÍN, 2017). Propondo um giro eco-político, esse campo convida-nos a assumir posicionamentos e práticas no sentido da decolonização do saber. Sousa Santos (2006) defende ser necessário legitimar outros saberes e modos de compreensão do mundo e, assim, desconfiar das racionalidades convencionais estabelecidas hegemonicamente e da regulação do conhecimento por meio dos conhecimentos legitimados somente pela ciência moderna. Essa desconfiança considera os efeitos da colonização, que Quiñonez (2018) assume como um processo de ecogenocídio, que em suas palavras envolve “la eliminación física de un grupo humano, en razón de una diferencia real o supuesta, el etnocidio es, en sí, la destrucción cultural, que puede ser paulatina en el tiempo o de forma acelerada e inmediata” (QUIÑONEZ, 2018, p. 12).

Tais referenciais deram suporte às trocas de saberes durante os encontros. O deslocamento dos/as participantes entre escolas e propriedades rurais foi proposto como dispositivo para relacionar saberes e sujeitos em posições horizontais e simétricas, ainda que em suas diferenças. Esse deslocamento foi tomado para possibilitar a construção de saberes múltiplos, menos autocentrados, mais atentos à complexidade das configurações distintas destes espaços rurais e urbanos, de escolas e comunidades.

O diálogo entre sujeitos e saberes se faz presente em algumas falas de professores/as que selecionamos e aqui posicionamos. Uma das professoras aponta que o curso a reconectou com sua infância, com sua juventude no meio rural, com seus laços familiares. Nas palavras dela⁹:

"A "Eu tenho encontrado raízes mesmo, da minha família, dos meus costumes, de plantas que eu tinha o costume de comer e fui deixando de lado. Então assim, eu estou numa construção muito gostosa e eu tenho sentido que isso também vem em outros professores. Então eu acho que esse curso foi um start, literalmente, de uma consciência minha, da minha história e também de passar uma construção de pensamento para as pessoas hoje, para as famílias... da importância do campo, da importância da agroecologia, da importância do conhecimento quanto ao alimento que se produz" (Aurora, professora da educação especial na EJA, 26/10/2019).

Usamos as palavras de Aurora para explorar o modo como essa professora se coloca em um movimento de ressignificar os saberes daqueles sujeitos que conviveram com ela na infância e na adolescência, retomando o passado para refletir sobre o presente. Essa troca de saberes, muitas vezes deslegitimados pela ciência moderna, permite visitar modos de explicar o curso por meio de outro olhar, que considera as memórias e os afetos ligados à natureza. Considerando ser forte a relação para as educadoras entre memórias de infância e horta escolar, Nunes (2019) defende que a reflexão sobre a própria trajetória acaba por influenciar o modo como as docentes lidam com a horta escolar. Deste modo, percebemos que o trabalho com a horta reaproxima os sujeitos da natureza.

⁹Ao longo do texto, usamos nomes fictícios para preservar a identidade dos/as participantes do projeto.

Nesse sentido, a memória, enquanto artefato de identidade, é um produto não acabado, é um campo de conflito e de permanente construção (MIRANDA, 2007). Em outras palavras, ela abriga o tempo-espaço apropriado pelos sujeitos, seja em sua trajetória de vida, narrativas ou contexto histórico-social em que está inserido. As histórias das famílias, das comunidades, dos sujeitos e da escola permeiam esse campo. Em uma das escolas participantes, na qual muitos/as estudantes moram na zona rural ou provêm de famílias que saíram recentemente do campo, outra professora relata que o uso da enxada é visto por muitos como algo pejorativo, já que em suas trajetórias a saída do campo é encarada como algo positivo, como uma evolução. Nesse caso em específico, a horta escolar é enunciada pela professora como uma função crítica enquanto modo de ressignificar o sujeito camponês, o trabalho rural e a negatividade que historicamente o rodeia.

Em outras falas das professoras participantes, foi possível encontrar relatos do tipo *"quando eu era criança esse bairro aqui era quase todo rural, agora tá tudo diferente"* e também *"eu fui criada na roça, aí o tempo foi passando e fomos construindo uma vida na cidade, que tem mais oportunidade"*. A aposta no campo da memória para problematizar questões socioambientais é de considerável importância, uma vez que tem grande capacidade de afirmar uma educação que tenha na vida seu valor primeiro e a escola como espaço-tempo que assume a dimensão da totalidade da vida (LARA, 2010).

Outra professora participante significa a experiência do projeto a partir do seu trabalho dentro da escola. Ela elaborou com sua turma de Ensino Fundamental I a construção coletiva de um "Diário da horta": um caderno no qual, a cada dia, uma das crianças inseria suas observações e os acontecimentos da horta da escola, tanto através da escrita quanto de desenhos, de modo que, ao longo do ano letivo, todas as crianças da turma deixaram seus registros no diário. Em uma das páginas desse diário, havia uma receita para auxiliar a "espantar as formigas", receita esta que foi experimentada pela turma e, ali, desenhada e relatada com detalhes pela criança que ficou responsável pelo dia em questão.

Nesse relato, a figura de um agricultor, colaborador do projeto, é representada nos desenhos e, na legenda da criança, ele é descrito como um "especialista em formigas". Essa narrativa delimita o modo como o saber de um agricultor, em um dos encontros formativos, foi transposto pela professora aos/as estudantes e ressignificado pelos/as mesmos/as como um saber legítimo. Ambos deslocam o saber escolar para aqueles saberes que circulam no campo e isso os legitima e recria, na escola, um ambiente mais crítico e menos hegemônico.

Muitos saberes trabalhados no curso foram insinuados na oralidade e nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas e, desse modo, intertextos com o discurso de outros/as tomaram espaço no discurso dessas professoras. Segundo Fairclough (2003), os intertextos tomam parte da constituição ideológica dos sujeitos não somente ao incorporarem discursos alheios, mas também ao se envolverem em práticas que contestam e reestruturam as estruturas discursivas que, por sua vez, são política e ideologicamente motivadas. Tais intertextos permitem que professoras experimentem formas mais críticas de perceber o espaço da horta escolar, dentro de uma perspectiva baseada na agroecologia, e isso contribui, em nossas análises para que estudantes problematizem suas próprias vidas, realidades relacionadas ao campo, ao alimento, memórias e sentimentos.

Transgressões dos Lugares Pedagógicos, de Currículos Rígidos e de Conhecimentos Fragmentados

Nas investigações anteriores (COSENZA; NUNES; ROTATORI, 2020; COSENZA et al, 2020), percebemos que é por iniciativa do/a professor/a que a horta surge nas escolas públicas da cidade de Juiz de Fora. A maior parte desses/as são da área de ciências e a horta aparece como ferramenta para tratamento de conteúdos, sobretudo biológicos. Esse trabalho acaba sendo pouco interativo e apartado de uma abordagem socioambiental, contra-hegemônica e interdisciplinar, reforçando a rigidez curricular. Esta, tradicionalmente construída nas/para as escolas, é por vezes somada à falta de envolvimento de outros/as docentes com a horta, uma vez que em grande parte das escolas pesquisadas as professoras atuam solitariamente na e pela horta.

Como potência e inspiração para o trabalho transversal com as hortas e a EA, vimos em professoras do curso um constante movimento de resistir e lutar para construir outras práticas. Esse é o exemplo da horta em um centro socioeducativo, experiência vivida por duas professoras que - nas limitações impostas pela instituição - se dedicaram a trabalhar na horta escolar com adolescentes infratores/as. A aposta das professoras, em sua experiência na horta na instituição prisional, pode colaborar com a ressocialização e a ressignificação da autonomia e sentimento de coletividade.

Outra experiência relacionada à transgressão de lugares, currículos e conhecimentos, consiste na presença da permacultura em uma das escolas participantes. Com amplo apoio da direção e dos/as docentes, há em seu espaço uma horta construída com os princípios da agroecologia e da permacultura¹⁰, envolvendo estudantes, professores/as, funcionários/as e a escola como um todo. Nela, o trabalho com hortas não apenas atravessa todas as disciplinas curriculares como também se dedica ao desemparedamento, à afetividade e à coletividade entre os/as estudantes e a comunidade escolar.

Enquanto o emparedamento em salas de aula fechadas e sem área verde gera desconexão com o mundo natural, uma cultura ambiental que promova o desemparedamento, ou seja, reconexão das crianças em direção ao espaço natural, permite que elas experimentem o direito à natureza, o qual pode se dar por meio de metodologias “teórico-brincantes” baseadas na crença no sensorial, na vontade, naquilo que alegra e que potencializa o agora (TIRIBA, 2017). Proporcionar as crianças contato com a natureza, via horta escolar, é também apostar na busca por pedagogias populares, libertadoras e ecológicas, respeitando a diversidade cultural e a biodiversidade, garantindo que os processos educativos sejam férteis e promovam a inclusão.

Por outro lado, nos foram reveladas certas dificuldades institucionais de apoio para o trabalho com hortas. Esse é o caso relatado por uma professora que, mediada pelos encontros formativos, construiu uma horta em sua escola, passando a atuar no espaço

¹⁰A permacultura, cujo nome vem de cultura permanente, é a busca por modos de criar ambientes humanos que sejam sustentáveis, a partir de princípios éticos e de *design* voltados à idealização, à construção e à manutenção destes (MOLLISON; SLAY, 1991).

com sua turma de Ensino Fundamental I. Segundo a professora, infelizmente ela é a única docente da escola que trabalha com a horta. Nas palavras dela:

Além do manejo da horta desde a preparação do solo até a colheita dos alimentos, houve atrelado a esse processo o desenvolvimento do projeto em sala de aula de forma significativa, envolvendo todas as disciplinas e os conteúdos previstos na matriz curricular da escola. Trabalhando nesse contexto e com o protagonismo dos alunos que despertavam diversos interesses, ampliando o repertório de pesquisa do projeto. (Violeta, professora do Ensino Fundamental I, 29/05/2020)

Este trabalho se movimenta no sentido de transcender, na e através da horta, o currículo tradicional e disciplinarmente pensado para o tratamento didático dos conteúdos na escola. Mesmo no caso das professoras que trouxeram em suas falas durante o projeto uma abordagem pouco problematizadora da questão ambiental e campesina, podemos ver elementos em suas palavras que demonstram engajamento e desejo em continuar trabalhando com hortas escolares, aprofundar conhecimentos teóricos e a abordagem didática interdisciplinar como potenciais instrumentos para criação de temas geradores e de construção do conhecimento complexo.

Desse modo, percebemos no projeto conexões com os ensinamentos de nosso patrono da educação brasileira Paulo Freire, o qual defende que o ato educativo deve relacionar dialeticamente categorias de anúncio e denúncia (FREIRE, 2000). Ao defender a agroecologia na escola e tentar qualificar a “agroecologia escolar” como base para as hortas escolares, anunciamos práticas mais sustentáveis de agricultura, modos de vida mais sustentáveis no campo e na cidade, ao mesmo tempo em que denunciemos a insustentabilidade do agronegócio, das culturas marginalizadas, das injustiças ambientais e do antiecológico. Esse pensamento coaduna-se com o de Layrargues (2020) para quem não basta apenas defender algo, é preciso combater o seu antagonista. Também guarda relações com o multiculturalismo crítico defendido por Candau (2002) e Silva (2009) que defendem que o currículo acolha as contribuições das diversas culturas, não para ensinar a tolerância e o respeito, mas para colocar em questão a própria diferença. Isso implica em uma profunda modificação no currículo hegemônico para internalizar e desvendar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade.

Visibilidade às Injustiças e às Lutas Ambientais

Como já mencionado, frequentemente presenciamos um esvaziamento político da temática ambiental na escola (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Por isso, apostamos em uma formação continuada de professores/as para prover suporte ao trabalho com questões socialmente vivas e agudas, enquanto questões que permeiam a sociedade, sendo historicamente construídas e fortemente presentes nos tempos atuais, demandando discussões e reflexões acerca do processo de produção do conhecimento e das condições sociais nas quais ele emerge. A preocupação aqui está em desenvolver uma formação mais comprometida com as ciências humanas que movimente os/as professores/as a entender e posicionar-se frente a assuntos controversos da sociedade contemporânea (SIMONNEAUX; LAGARDEZ, 2010).

Nos encontros formativos, nossa defesa foi a da horta escolar como produção cultural e como terreno repleto de provocações sociais, com questões que permeiam a realidade dos seus sujeitos, trazendo consigo as dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas e ecológicas também das comunidades do entorno escolar. A agroecologia escolar aqui defendida opõe-se a uma visão hegemônica de mundo, atuando com um viés transformador de ações educativas e sociais.

Formar professores/as nesse viés, demanda a formação para justiça social/justiça ambiental. As injustiças ambientais são denunciadas pelo movimento por Justiça Ambiental, enquanto tendência do movimento ambientalista contemporâneo, e relacionam-se à dominação e ao controle da natureza derivados do modelo hegemônico de sociedade, baseado em um modelo produtivo predatório e ecocida (LAYRARGUES, 2018). O conceito problematizado junto aos/as professores/as, portanto, trata da visão de que os serviços e bens ambientais são usufruídos de forma desigual entre os grupos sociais, seja em se tratando de classe, raça, território, campo-cidade, gênero e outros (ACSELRAD; BEZERRA; MELLO, 2009).

Casos de injustiças ambientais foram problematizados ao longo de muitos encontros com as professoras e agricultores/as e estiveram ligados a comunidades com precariedade de saneamento básico, contaminação por agrotóxico, desterritorialização dos sujeitos da zona rural, dentre outros. Pensamos que a partir do conhecimento destas situações de vulnerabilidade é possível a construção de empatia diante de situações injustas e a produção de educabilidade nas lutas sociais, formando sujeitos ecológicos. Engajados na luta política, sujeitos ecológicos são movidos pelo desejo de intervirem, para além da contribuição individual na sustentabilidade, buscando enfrentar novos desafios como o antiecológico e o negacionismo científico (LAYRARGUES, 2020).

Segundo Arroyo (2011, p. 329), há uma vivência que é marcante nos coletivos de origem e nas experiências fortes de sujeitos da escola pública: as vivências degradantes do espaço, bem como de lutas por espaços mais dignos: “por teto, por terra, territórios, lugares”. Na escola, muitas vezes, as desigualdades que tomam corpo nas vivências dos/as estudantes, são valorizados apenas como elemento motivador, como ponto de partida para a construção conceitual dos conteúdos curriculares, e não como algo a se conhecer, a se produzir conhecimento sobre, a se posicionar frente a.

O trato dado ao espaço nos currículos oficiais e no material didático está distante das vivências de precarização e das lutas por novos espaços: “a preocupação dos currículos com o espaço destaca mais os impactos da ação humana sobre o espaço, sobre o entorno natural do que o impacto das formas de produção, apropriação-expropriação da terra e do espaço sobre os coletivos humanos” (ARROYO, 2011, p. 332). Para o autor, os currículos, os materiais didáticos exaltam os espaços do progresso e ignoram os espaços tidos representativos de retrocesso, ignorar essas vivências ou maquiá-las com visões triunfalistas de progresso é ingênuo e antipedagógico. Sua defesa é que o estudo dos saberes do espaço deve ser organizado em torno de duas grandes vivências: de um lado de negação-precariização dos espaços do viver coletivo, de outro, as de resistências a esses processos e de lutas por espaços coletivos de um justo viver (ARROYO, 2011).

Ao destacar diferentes olhares para o espaço, num contexto em que processos sócio históricos de ocupação dele levam a alterações brutais também de desocupação

(impactações-expulsões-migrações-remoções), a escola pode produzir entendimento (e melhores condições para transformação) sobre essas tensas vivências do espaço e das externalidades muitas vezes ocultas em discursos que se ocupam por mostrar o progresso e a preocupação social. O curso proporcionou uma escuta atenta das vivências dos sujeitos e a abertura necessária para as histórias de enfrentamento de deslocamentos e dos desenraizamentos provocados pela expansão econômica, assim como os esforços das comunidades (incluindo as escolares) por melhoria do lugar, de moradia, por luz, água, esgoto, transporte, escola, posto médico, segurança.

Relações entre Campo-Cidade, Movimentos Sociais e Escola

A compreensão de que o tempo dedicado aos processos produtivos agroecológicos não é o mesmo do que o tempo dos processos do agronegócio pode tomar parte do trabalho educativo com a horta, assim como a ideia de que monocultura e a concentração de terras são parte das causas da degradação e desigualdade socioambientais.

Nessa direção, as professoras levantaram observações sobre a transição da paisagem entre cidade e campo, a partir de provocações feitas pelo grupo, visando discutir a gentrificação e a transformação da paisagem rural do município pelo mercado imobiliário. A discussão teve início com a fala de uma agricultora: *“temos uma cidade que está passando por uma transição, né? A zona rural está se transformando, desaparecendo, sendo eliminada”* (Joana, 10/08/2019). A partir daí, debatemos em vários encontros o conceito de êxodo rural na cidade, problematizando o modelo globalizado de trabalho e a falsa ideia de ascensão social urbana, bem como o paradoxo existente de que pessoas com maior poder econômico estão saindo das cidades e indo em direção das propriedades luxuosas que estão substituindo o campo tradicional do município. Tal movimento migratório é retrato por Lefebvre (1991) ao abordar a relação urbanidade-ruralidade nos países subdesenvolvidos:

Nessas regiões e países, as antigas estruturas agrárias se dissolvem; camponeses sem posses ou arruinados afluem para as cidades a fim de nelas encontrar trabalho e subsistência. Ora, esses camponeses vêm de explorações destinadas a desaparecer pelo jogo dos preços mundiais, o qual depende estreitamente dos países e dos “pólos de crescimento” industriais (LEFEBVRE, 1991, p. 17-18).

O território rural tem sofrido com o avanço do estilo de vida urbano descompassado, mas resiste. Ter uma horta agroecológica em contexto escolar, sobretudo público e urbano, pode ser um ato de resistência diante das crises políticas, econômicas e sociais que o país enfrenta. Com o uso pedagógico desta é possível provocar debates sobre o direito ao campo e também à cidade, e sobre como a justiça ambiental vem hoje tomando parte em movimentos sociais e inspirando práticas coletivas no espaço público, as quais, por vezes, se desdobram em conflitos socioambientais.

Nesse sentido, a prática social dos movimentos sociais que têm como eixo de ação os conflitos socioambientais, articula-se a formação de uma cidadania forjada no processo de luta, no cotidiano e isto inclui a sabedoria do direito a um ambiente sadio, equilibrado

e de uma co-responsabilidade e participação na construção de uma sociedade sustentável. Tal perspectiva e formação políticas fomentam aprendizagens individuais e coletivas nos espaços públicos de representação, no interior dos movimentos sociais e em suas estratégias de lutas.

Entretanto, essa construção política não se estabelece sem tensões em relação ao saber escolar, na prática social escolar. Isso porque desde sempre a escola é atravessada por sistemas de controle – métodos, operacionalidade curricular, programação sistemática, avaliação sistemática, orientação fortemente disciplinar e assim por diante. Semelhantes sistemas conferiram instrumentos úteis historicamente, mas também pequenas algemas de controle quando empregados sem a crítica e sem o sentido de sua necessidade (BRANDÃO, 2004). Tais sistemas tocam em cheio a docência e os currículos, que admitem em sua história, a produção e o consumo de um conhecimento científico frequentemente propedêutico, livresco, distanciado de questões sociais, apartado das comunidades, de compromisso social. Conteúdos científicos assim tomados isoladamente na escola, ainda que permanentemente relacionados, na vida, como fios de um só tecido. O empobrecimento político da EA (LAYRARGUES; LIMA, 2011) também se alimenta de uma estrutura curricular que favorece a fragmentação dos conteúdos e da aprendizagem e gera um isolamento entre as disciplinas (e professores/as) de referências naturais e sociais. Nesse sentido, as premissas interdisciplinares e políticas, constitutivas, por exemplo, de movimento sociais, representam desafios relacionados à inserção da temática ambiental na escola no âmbito de áreas disciplinares ou projetos interdisciplinares.

Defesa dos Territórios e da Soberania Alimentar

Frente aos diversos problemas econômicos, ambientais e sociais gerados pela fragilidade do sistema alimentar globalizado, a soberania alimentar mostra-se fundamental para restabelecer o acesso justo à terra, à água e às sementes, garantindo a autonomia dos/as agricultores/as (NICHOLLS; ALTIERI, 2020). Além do simples acesso ao alimento, os povos devem ter direito a produzi-lo de forma adequada ao lugar onde vivem, às suas necessidades nutricionais e culturais, o que vai além do domínio de grandes empresas e do agronegócio.

Ao vislumbrar a soberania alimentar, a agroecologia pode produzir localmente alimentos e demais produtos sustentáveis e mais seguros, tanto para comunidades rurais quanto urbanas. O exercício à soberania alimentar pode ser produzido via horta em contextos escolares, em conexão com as demais dimensões trabalhadas neste artigo. Aqui traremos os dados das discussões levantadas em torno de tal tema durante os encontros, mobilizadas através do uso das Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANCs) e Plantas Medicinais.

PANCs são plantas tidas como alimentos tradicionais de origem vegetal sem ou de baixo valor comercial, que muitas vezes nascem de maneira espontânea na terra e podem também ser partes não utilizadas de plantas tidas como convencionais. As PANCs costumam apresentar alto valor nutricional se ingeridas, mas geralmente são

descartadas por não terem valor comercial (KINUPP; LORENZI, 2014). Na fala de uma agricultora colaboradora do projeto:

O nome PANC engloba, no conceito dele, tudo. Engloba as plantas. É fruta, semente, rizoma, tubérculo, folha, galho, então é tudo. Fica mais fácil a gente comentar, falar e ser mais específico. Esse conceito também engloba partes não convencionais de plantas convencionais. Que que é isso? A folha do chuchu, raiz do chuchu, flor do chuchu, a folha da abóbora, a flor da abóbora (Rosa, agricultora, 29/06/2019).

Em Além de trazerem um olhar mais cuidadoso para a questão nutricional dos alimentos, as PANCs foram apresentadas como elementos de resistência identitária frente à desterritorialização dos espaços, devido ao processo de industrialização e urbanização. Isso porque os hábitos alimentares tomam parte de um conjunto de fatores que constroem nossa identidade, sendo a produção de tais plantas um ato de resistência na construção e afirmação da tradicionalidade e ancestralidade. O uso de muitas delas liga-se também ao de povos originários e ao saber popular, sendo (ou tendo sido) cotidianas na vida desses.

Assim, o debate acerca desses alimentos voltou-se a uma movimentação reflexiva que tais plantas podem trazer ao modelo hegemônico de produção e distribuição de alimentos. Anunciar as PANCs é também denunciar a atual produção por monocultura no mundo, a colonialidade, a política da fome, o domínio do mercado sobre os alimentos. E, sobretudo, é também anunciar a urgência da luta pela soberania dos povos. O atual cenário pandêmico anuncia isso, ao mostrar a fragilidade do sistema agroalimentar hegemônico comandado pelos interesses do capital, que impõe à população uma dieta restrita a poucas espécies comestíveis. Para Nicholls e Altieri (2020) a diversidade de cultivos é elemento essencial para a saúde dos humanos e do planeta como um todo.

Em uma das escolas visitadas, pudemos perceber o planejamento da docente para com a horta, no sentido da presença de PANCs e de sua importância nas discussões sobre soberania alimentar. Tal escola situa-se em uma região onde foram construídos conjuntos habitacionais e, segundo a professora, diversas e grandes são as áreas de quintais e terras livres do bairro. Ela nos relatou sua intenção de que a horta escolar seja um espaço aproveitado pelos/as moradores/as, bem como uma inspiração para que sejam construídas hortas comunitárias no entorno. Há nesta horta uma boa diversidade de plantas medicinais.

Posicionamos também nesta dimensão as plantas medicinais, por ligarem-se aos saberes populares e tradicionais, sendo que muitas delas são, inclusive, PANCs que se destacam pelo seu potencial medicinal. Pensar ervas medicinais no espaço escolar implica em provocar, por exemplo, problematizações da hegemonia da indústria farmacêutica na modernidade, questão que ganhou espaço durante encontro formativo ocorrido em uma propriedade rural que se dedica ao cultivo de plantas medicinais.

Os/as participantes do curso também posicionaram as plantas medicinais da horta escolar como meio de reforçar a soberania dos povos, os quais devem ter o direito de produzir seus próprios alimentos e produtos de higiene, medicamentos e cuidados com

a saúde, em um movimento contra-hegemônico em relação aos produtos industrializados de grandes empresas e multinacionais. Isso suscitou o compartilhamento de possibilidades de ferramentas teóricas e práticas para o trabalho escolar.

Assim, defendemos e incentivamos que o trabalho com hortas agroecológicas e educação ambiental tenha compromisso ético e social com as lutas - protagonizadas por movimentos sociais do campo e da cidade - em prol da soberania alimentar, da defesa de territórios e da reforma agrária.

Considerações finais

Na experiência aqui discutida e avaliada, anunciamos a agroecologia escolar como uma possibilidade educativa na conexão entre os movimentos sociais - do campo e da cidade - e a escola como forma de produção alargada de educabilidade, na luta e na esperança por uma sociedade mais humanizada, menos predatória e ambientalmente equilibrada.

No contexto da formação de professores/as apostamos na necessidade de posicionar-se frente a questões agudas e vivas que movimentam os anseios sociais a um porvir mais humano e democrático. Por isso, a horta escolar foi defendida dentro do escopo da agroecologia escolar em cinco dimensões que enxergamos como educativas, inclusivas, ecopolíticas e esperançosas.

Referências

ALTIERI, Miguel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. Tradução: Romier Sousa, **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 13, ed. 16, p. 22-32, 1.sem 2010.

ALTIERI, M. Agroecologia: **A dinâmica produtiva da agricultura sustentável** – Ed. UFRGS. 2004.

ACSELRAD, H.; BEZERRA, G.; MELLO, C. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIMONDA, H.; PÉREZ, C.T.; MARTÍN, F. (Coords.). **Ecologia política latinoamericana: pensamento crítico, diferencia latino-americana y rearticulación epistémica**. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125 -161, 2002.

COSENZA, A.; SÁNCHEZ, C.; MARCOMIN, F. E.; BARZANO, M.; GUIMARÃES, M.; SATO, M.; LAYRARGUES, P. Voos e pousos nas janelas existenciais da Educação Ambiental. **Ambientalmente Sustentable**, v. 27, n. 1, p. 7-19, 2020.

COSENZA, A.; NUNES, L.; ROTATORI, C. A horta escolar como caminho para a agroecologia escolar. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**. v. 7, n. 1, p. 1- 21, 11 jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/13373>. Acesso em: 8 nov. 2020.

COSENZA, A.; REIS, E.; CIRIACO, F.; GUERRA, J.; RIOS, N.; RIBEIRO, J.; GIRÃO, M. J. Produção, cultivo agroecológico e alimentação na escola: articulando ensino, pesquisa e extensão. In: OLIVEIRA, I. et al, (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. 1. ed. Petrópolis: Anais Endipe, 2020. Livro 4. cap. 125, p. 1522-1552. Disponível em: <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual#anais>. Acesso em 18 mar 2021.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GUIMARÃES, M.; GRANIER, N.B. Educação Ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 55, p. 1574-1596, 2017.

KINUPP, V.; LORENZI, H. **Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2014.

LARA, T.A. Educação Corpo Inteiro. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 203-218, 2010.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 44-88, 2020.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: Educação Ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n.1, p. 28-47, 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier.; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeamento as Macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. USP. Ribeirão Preto, 2011, p. 1-15.

LAYRARGUES, P. P. Antiecológico no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M. et al. (org). **Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS. p.325-356. 2017.

LEFF, E. **A aposta pela vida: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LLERENA, G.; ESPINET, M. El/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico: una nueva figura en la escuela. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, 2014.

MIRANDA, S. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007.

MOLLISON, B.; SLAY, R. **Introdução à Permacultura**. Brasília: MA/SDR/PNFC, 1998.

NICHOLLS, C.; ALTIERI, M. A agroecologia em tempos de covid-19. **Brasil de Fato**, São Paulo, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/artigo-a-agroecologia-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 7 nov. 2020.

NUNES, L. **Trajetórias formativas docentes**: o que significam professoras em diálogos cogenerativos sobre hortas escolares. 2019 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2019.

QUIÑONEZ, S. Defensa ambiental, derechos humanos y ecogenocidio afrocolombiano. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 13, n. 1, p. 10-27, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13480/8597>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SATO, M. (Coord.). **Os condenados da pandemia** (livro eletrônico). GPEA-UFMT & Editora Sustentável, 2020.

SILVA, E. **Hortas escolares urbanas agroecológicas**: preparando o terreno para a educação em ciências e para a educação em saúde. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-graduação Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

SILVA, E.; FONSECA, A. Hortas em escolas urbanas, Complexidade e transdisciplinaridade: Contribuições para a Educação Ambiental e para a Educação em Saúde. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Y.; ALMADA, E.; OLIVEIRA, M. Lembrar a roça, saber a cidade: trocas simbólicas nos quintais de Ibirité, Minas Gerais, Brasil. **Revista Geográfica Venezuelana**, v. 60, p. 226-240, 2019.

SIMONNEAUX, J.; LEGARDEZ, A. The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions: the example of Globalization. **Journal of Social Science Education**, v. 9, n. 4, p. 24-35, 2010

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p. 23 – 72.

SOUSA SANTOS, B. **Conocer desde El Sur**: Para una cultura política emancipatória. Lima, Peru: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – UNMSM, 2006.

TIRIBA, L. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, 2017, p. 72-86.

Recebido em: 26/01/2021

Aprovado em: 23/02/2021