

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Letícia Riguetto Nunes**

**Trajetórias formativas docentes: o que significam professoras em diálogos cogerativos  
sobre hortas escolares**

**Dissertação de mestrado**

**Juiz de Fora**

**2019**

**Letícia Riguetto Nunes**

**Trajetórias formativas docentes: o que significam professoras em diálogos cogerativos sobre hortas escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Angélica Cosenza Rodrigues

**Juiz de Fora**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nunes, Leticia Riguetto.

Trajetórias formativas docentes: o que significam professoras em diálogos cogenerativos sobre hortas escolares / Leticia Riguetto Nunes. -- 2019.

138 f. : il.

Orientadora: Angélica Cosenza Rodrigues

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Ambiental. 2. Horta Escolar. 3. Análise Crítica do Discurso. I. Rodrigues, Angélica Cosenza, orient. II. Título.

**Letícia Riguetto Nunes**

**Trajetórias formativas docentes: o que significam professoras em diálogos cogenerativos sobre hortas escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos

Aprovada em 25 de março de 2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Angélica Cosenza Rodrigues - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Vicente Paulo dos Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina do Amaral Moreira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Dedico este trabalho à minha mãe que me inspira,  
ao meu pai que é meu herói, aos meus amados  
irmãos e ao meu querido companheiro.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus incríveis pais pelo amor, por sempre acreditarem em mim e me darem apoio. Aos meus amados irmãos pelo companheirismo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por proporcionar meu crescimento pessoal e acadêmico. Aos colegas de turma, gratidão pela parceria! Agradeço ao GEA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental – por me acolher tão bem como parte do grupo. Agradeço com muito carinho à Camila Rotatori, que sempre foi uma companheira e me recebeu em sua casa. De forma especial, agradeço à querida Michele Silva por sua amizade, por ser uma inspiração e por também me receber em sua casa com tanto apreço.

Agradeço imensamente à minha orientadora. Obrigada Angélica pela excelente orientação, pela paciência, por me ajudar a encontrar meu caminho nesta pesquisa e por ser flexível e firme ao mesmo tempo! Agradeço a você e ao Gustavo Soldati pela oportunidade no Jardim Botânico da UFJF.

Agradeço ao MOGICO, em especial a Liz e ao Caseh, pela parceria nos Encontros Formativos e por tantos ensinamentos. Agradeço a todos e todas que foram aos encontros, principalmente às professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa. Sou muito grata a vocês por tornarem esse trabalho possível.

Agradeço a minha melhor amiga, Patrícia Cardoso, por ter aceitado compartilhar comigo sua casa! Obrigada pela parceria, paciência e pelos conselhos. Sou imensamente grata por sua amizade! Agradeço a Brenda Silveira por também me acolher carinhosamente em sua casa sempre que precisei.

Agradeço de forma especial ao meu querido companheiro Adalberto Lima, que me apoiou de forma incrível e sempre fez de tudo para me ajudar.

Por fim, agradeço a Deus por tudo, principalmente por me proteger durante as constantes viagens para Juiz de Fora, por me dar saúde e me permitir realizar mais esse sonho.

## RESUMO

As hortas escolares podem ser um meio para tratamento didático da educação ambiental (EA) de forma crítica e emancipatória, problematizando as injustiças ambientais, a relação ser humano-natureza, os diferentes modos de vida e saberes. Nessa perspectiva, estimando a importância do processo educativo na transformação social e na luta contra a naturalização e invisibilização da desigualdade socioambiental, o presente estudo pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Como trajetórias formativas são significadas por professoras envolvidas em Encontros Formativos sobre hortas escolares e potencializam novos lugares pedagógicos para a horta na escola? Com o intuito de responder a essa questão, os objetivos dessa pesquisa são: discutir como se deslocam sentidos de professoras, em processo formativo, no diálogo com seus pares e com agricultores, sobre a utilização pedagógica das hortas escolares; compreender como experiências da trajetória pessoal e profissional das professoras se relacionam ao trabalho com as hortas escolares; analisar como os discursos hegemônicos (do agronegócio) e contra-hegemônicos (da agroecologia, da soberania alimentar, da justiça ambiental e da educação ambiental) que surgem nos Encontros Formativos se materializam no discurso docente sobre as hortas escolares. Os Encontros Formativos foram planejados e executados em projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental. Nesta pesquisa, os dados construídos serão analisados através da Análise Crítica do Discurso, partindo do referencial de Norman Fairclough. Por meio desse referencial teórico-metodológico é possível compreender a prática docente no que se refere às hortas escolares e seu potencial formativo diante dos cinco encontros realizados. Os discursos das professoras, tanto os que compõem as entrevistas quanto os que compõem os encontros, foram analisados e categorizados em três eixos temáticos: vivências na/com a horta escolar; memórias docentes relacionadas à horta escolar; e saberes experienciados nos Encontros Formativos. Por meio desses eixos, discuto como os discursos das professoras insinuam a conjuntura ambiental e se relacionam com importantes reflexões educacionais sobre a potencialidade da horta agroecológica escolar. As análises me permitiram concluir que os Encontros Formativos influenciaram na transformação do modo de olhar a horta, tornando-o mais atento e mais sensível, indicando que este seja o primeiro passo para tentar romper com a lógica capitalista.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Horta. Análise Crítica do Discurso.

## **ABSTRACT**

School gardens can be a means for a didactic treatment of Environmental Education in a critical and emancipatory way, problematizing environmental injustices, human-nature relations, different ways of life and knowledge. In this perspective, considering the importance of the educational process in social transformation and in the struggle against naturalization and invisibilization of social and environmental inequality, the present study intends to answer the following research question: How are formative trajectories signified by teachers involved in Formative Meetings and potentiate new pedagogical places for the vegetable garden at school? In order to answer this question, the objectives of this research are: to discuss how to move the senses of teachers, in a formative process, in the dialogue with their peers and with farmers, on the pedagogical use of school gardens; to understand how the experiences of the personal and professional trajectory of the teachers are related to the work with the school gardens; to analyze how the hegemonic (and agribusiness) and counter-hegemonic discourses (of agroecology, food sovereignty, environmental justice and environmental education) that emerge in the Formative Meetings are materialized in the teaching discourse on school gardens. The Formative Meetings were planned and executed in an extension project of the Group of Studies and Research in Environmental Education. In this research, the constructed data will be analyzed through the Critical Discourse Analysis, starting from the reference of Norman Fairclough. By means of this theoretical-methodological reference it is possible to understand the teaching practice regarding the school gardens and their formative potential in front of the five meetings held. The discourses of the teachers, both those composing the interviews and the ones that make up the meetings, were analyzed and categorized into three thematic axes: experiences in/with the school garden; teaching memories related to the school garden; and knowledge gained from the Formative Meetings. Through these axes, I discuss how the teachers' discourses insinuate the environmental conjuncture and relate to important educational reflections on the potential of the school agroecological garden. The analyzes allowed me to conclude that the Formative Meetings influenced the transformation of the way of looking at the garden, making it more attentive and more sensitive, indicating that this is the first step to try to break with the capitalist logic.

**Keywords:** Environmental Education. Vegetable garden. Critical Discourse Analysis.



## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio
- ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
- ACD – Análise Crítica do Discurso
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- ASB – Assistente de Serviços Básicos
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CIEAs – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental
- CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
- CONSEA – Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional
- DC – Diálogo Cogenerativo
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EA – Educação Ambiental
- EF – Encontros Formativos
- EFA – Escola Família Agrícola
- ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino em Biologia
- ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
- EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
- FACED – Faculdade de Educação
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- GEA – Grupo de Pesquisa e Educação Ambiental
- GT – Grupo de Trabalho
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- ISFLA – Associação Internacional de Linguística Sistemico-Funcional
- LSF – Linguística Sistemico-Funcional
- MG – Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

MOGICO – Monte de Gente Interessada em Cultivo Orgânico

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MZUFV – Museu de Zoologia João Moojen

NEPA – Núcleo de Ensino e Pesquisa Aplicada

ONG – Organização não Governamental

PANC – Plantas Alimentícias Não Convencionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

REAJA - Rede de Estudos e Ações em Justiça Alimentar

REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMEC – Secretaria de Museus e Espaços de Ciência da UFV

SISAN - Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

SME – Secretaria Municipal de Educação

SSE – Sistema Socioecológicos sustentáveis

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFV – Universidade Federal de Viçosa

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Momento em que Caseh prepara canteiros para plantio por meio da adição de esterco e pó de rocha.....	40
Figura 2 - Canteiros cobertos com resto de capina e pedaços de bananeira, feitos no 5º Encontro Formativo.....	41
Figura 3 - Momento em que Caseh mostra o espaço que deve ser feito na cobertura do canteiro para o plantio de mudas.....	42
Figura 4 - Horta da escola onde professora Capuchinha trabalha.....	91
Figura 5 - Horta da escola onde professora Capuchinha trabalha.....	91
Figura 6 - Espaço destinado para a construção da horta na área externa da escola onde a professora Beldroega trabalha.....	92
Figura 7 - Espaço destinado para a construção da horta na área externa da escola onde trabalha a professora Beldroega trabalha.....	92
Figura 8 - Horta da creche onde trabalham as professoras Serralha e Taioba.....	93
Figura 9 - Horta da creche das professoras Taioba e Serralha, com a janela da sala de frente para a horta.....	105
Figura 10 - Crianças colhendo verduras na horta da escola da professora Capuchinha.....	119
Figura 11 - Figueira da horta da escola da professora Capuchinha.....	120
Quadro 1 - Local, data, participantes, tema e dispositivo dialógico dos 5 Encontros Formativos.....	33-34
Quadro 2 - Cidade natal e formação dos sujeitos de pesquisa, etapa escolar que suas escolas atendem e presença/ausência da horta em cada uma delas.....	93-94

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
2	<b>ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO.....</b>	19
3	<b>CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: OS ENCONTROS FORMATIVOS SOBRE AS HORTAS ESCOLARES.....</b>	32
4	<b>ASPECTOS CONJUNTURAIS.....</b>	46
4.1	AMBIENTALISMO E SUAS CORRENTES.....	46
4.2	JUSTIÇA ALIMENTAR, SOBERANIA ALIMENTAR E AGROECOLOGIA.....	59
4.3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA POTENCIALIDADE CONTRA- HEGEMÔNICA.....	65
4.4	AS HORTAS E A AGROECOLOGIA ESCOLAR.....	71
5	<b>CAMINHOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....</b>	86
6	<b>SIGNIFICAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE HORTAS ESCOLARES.....</b>	92
6.1	VIVÊNCIAS NA/COM A HORTA ESCOLAR.....	96
6.2	MEMÓRIAS DOCENTES RELACIONADAS À HORTA ESCOLAR.....	111
6.3	SABERES EXPERIENCIADOS NOS ENCONTROS FORMATIVOS .....	116
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	124
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	128
	<b>APÊNDICE.....</b>	136

## 1 INTRODUÇÃO

Apresento esta dissertação, contando um pouco sobre minha trajetória e o que me fez chegar ao mestrado em educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No início da graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) optei por fazer licenciatura, e, por meio deste desse caminho, tive a oportunidade de trabalhar como extensionista no Museu de Zoologia João Moojen<sup>1</sup>. O museu recebe grupos de todas as faixas etárias, principalmente estudantes e famílias, e ao guiar os visitantes pela exposição, eu e os outros monitores relacionávamos o acervo a problemas ambientais. Hoje vejo que não tínhamos um olhar crítico sob essas questões ambientais, pois tratávamos as mesmas como sendo consequências das externalidades<sup>2</sup> do sistema capitalista, por meio de uma perspectiva comportamentalista, já que abordávamos os bons comportamentos individuais como sendo a solução para os problemas ambientais, sem refletir sobre o sistema capitalista como causa desses problemas.

Aprendi com Foladori (2018) que a crise ambiental contemporânea é atribuída às relações econômicas e de produção criadas pelo modo como o ser humano se relaciona com a natureza. No entanto, essa forma com que nós, seres humanos, nos relacionamos com a natureza, sempre me inquietou de alguma forma (apesar de na época não conhecer o autor) mesmo durante o tempo em que era extensionista.

Pela tentativa de entender melhor as relações sociedade-natureza, optei por me aproximar cada vez mais de atividades que envolvessem Educação Ambiental (EA). Então entrei para o grupo Trilheiros do Sauá, que executa atividades de interpretação e educação ambiental na Mata da Biologia no campus da UFV. Usávamos pontos interpretativos da trilha do Sauá na Mata da Biologia para falar, através de um olhar conservador e crítico, sobre o histórico daquela mata e sobre temas como diversidade e conservação, ecologia, botânica, zoologia, microbiologia, entre outros.

Enquanto fazia esses estágios me envolvi também com o Grupo de Pesquisa Docentes Formadores, e a partir daí fui me apaixonando pela pesquisa em Educação e me preparando

---

<sup>1</sup>O Museu de Zoologia João Moojen (MZUFV) é um espaço destinado à pesquisa, ensino e extensão. Foi fundado em 1933, a partir de uma coleção de diferentes animais da fauna brasileira do então professor João Moojen. Nele se encontra uma ampla coleção zoológica, desde invertebrados até vertebrados, proporcionando um dos mais significativos acervos zoológicos da Mata Atlântica de Minas Gerais (SEMEC, 2013).

<sup>2</sup> Segundo Foladori (2001) a depredação dos recursos naturais, poluição por detritos, a superpopulação e pobreza são externalidades do sistema capitalista, pois são tratadas como problemas ambientais sem relação com a forma social de produção.

para seguir nesse caminho. No fim da licenciatura, já na disciplina Estágio Supervisionado em Biologia, optei por me aproximar mais ainda do universo da EA estagiando na Escola Família Agrícola Puris (EFA Puris), em Araponga, Minas Gerais. A experiência na EFA Puris foi muito enriquecedora, pois conheci a educação do campo, pude conviver com a pedagogia da alternância e com a agroecologia. Acredito que foram essas escolhas e experiências que me fizeram decidir por fazer o mestrado em Educação e buscar entender algumas questões sobre a formação docente.

Iniciei o mestrado em Educação na UFJF em março de 2017 e minha orientadora, Angélica Cosenza, me convidou para participar do GEA, Grupo de Pesquisa e Educação Ambiental da UFJF. No grupo, venho enriquecendo minhas referências e alterando a imagem que tinha de EA, pois a enxergava de modo técnico, me amparando ao conteúdo biológico e deixando de lado o social, sem refletir sobre as verdadeiras causas dos problemas ambientais. Agora entendo que por trás da questão ambiental há um sistema que fomenta os problemas e conflitos ambientais, o sistema capitalista. Essa transformação do meu olhar sob a EA se deu através de leituras, discussões, envolvimento com eventos relacionados à EA (como por exemplo, o IX EPEA<sup>3</sup>) e pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Uma delas é o mapeamento das hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora.

No município de investigação foram encontradas 18 escolas estaduais que possuem hortas. Em 14 dessas, a horta é utilizada para fins didáticos e fonte de alimentação saudável. Entretanto, mesmo que a horta tenha finalidade pedagógica, geralmente a mesma não é utilizada para trabalhar a EA e a problemática alimentar direcionada à prática agrícola escolar para a reflexão sobre justiça ambiental e soberania alimentar (ARAÚJO et al, 2017).

Na maioria das escolas pesquisadas, as hortas têm os/as professores/as como responsáveis. O assistente de serviços básicos (ASB) da escola foi outro ator social que apareceu na pesquisa de Araújo et al (2017) como figura importante para o funcionamento da horta escolar. Em geral, a função do ASB na horta é plantar, irrigar e cuidar da limpeza do local principalmente quando o/a professor/a não está na escola. Outro dado levantado foi que na maioria das escolas estudadas a responsabilidade pedagógica da horta está nas mãos dos/das professores/as de ciências. Há poucos casos em que os/as professores/as de geografia ou de oficinas são os que estão à frente no trabalho com a horta. A multidisciplinaridade foi observada

---

<sup>3</sup> O IX EPEA foi realizado em agosto de 2017 na UFJF e tive a oportunidade de auxiliar na organização do evento e também de participar do mesmo. O IX EPEA contribuiu na transformação do meu olhar sobre a EA, pois as discussões ao longo do evento ratificaram o que o GEA já vinha me ensinando sobre o olhar crítico em relação ao capitalismo e sobre seus processos desumanos e consequências desiguais.

somente em uma das escolas, onde a professora de ciências e o professor de matemática, que é técnico em jardinagem, se uniram para cuidar e se utilizar da horta em suas disciplinas (ARAÚJO et al, 2017).

Araújo et al (2017, p. 11) observaram que a maior dificuldade mencionada pelos envolvidos com a horta foi a financeira, e em segundo a escassez de recursos humanos. Essa pesquisa teve seu olhar ampliado, de forma que a rede municipal de educação de Juiz de Fora foi o foco de uma pesquisa de iniciação científica em 2018. Com um diagnóstico pronto da rede estadual, e o da rede municipal sendo concluído, o GEA conseguiu aprovar um projeto de extensão que aproxima o grupo das escolas que possuem horta. Por meio dessas pesquisas e da proximidade que o projeto de extensão proporciona, é possível aprofundar o olhar sob as práticas pedagógicas e questionar as problemáticas políticas e sociais relacionadas às hortas, além de entender se as mesmas reforçam ou denunciam o modo de produção capitalista.

Foi por meio do contato com a primeira pesquisa sobre as hortas escolares que comecei a me questionar sobre quais seriam as influências da trajetória do/a professor/a que o/a fazem trabalhar com as hortas na escola. Nesse sentido, a questão de pesquisa foi formulada: Como trajetórias formativas são significadas por professores/as envolvidos/as em encontros formativos sobre hortas escolares e potencializam novos lugares pedagógicos para a horta na escola? Isso quer dizer que buscarei entender como os Encontros Formativos (EF) impactaram as professoras envolvidas, considerando as trajetórias de suas vidas e trajetórias pedagógicas. Para responder à questão de pesquisa utilizarei a Análise Crítica do Discurso (ACD), sendo que o material de análise (os discursos das professoras) terá como dispositivo encontros formativos entre agricultores/as e entre professoras interessadas e/ou atuantes em hortas escolares.

De acordo com Fairclough (1993 apud FERNANADES, 2014), quando um discurso é analisado, recursos dos membros são acionados, isso significa que os conhecimentos linguísticos de quem analisa, os valores, crenças, pressupostos, representações do mundo natural e social fazem parte da base que o analista crítico do discurso constrói para interpretar os textos nos quais se debruça. A potencialidade de se trabalhar com a ACD nessa pesquisa é entender como os discursos contemporâneos se materializam dentro dos espaços educativos, e assimilar como a importância discursiva pode ajudar as práticas escolares a considerar a problemática ambiental intimamente ligada ao capitalismo.

A criticidade trazida por essa abordagem almeja contribuir para a superação de relações de dominação, para que seja possível construir um processo educativo emancipatório, que possibilite relacionar o contexto escolar com as injustiças socioambientais, com a relação do humano com o meio ambiente e com os diferentes modos de vida e saberes. Ao longo dos EF

buscaremos colocar em diálogo os contextos dos/as participantes com conteúdos sociocríticos, de acordo com os referenciais teórico-metodológicos da ACD e do Diálogo Cogenerativo (DC). Mas antes de me aprofundar na discussão sobre esses referenciais, é importante explicar como os EF chegaram até minha pesquisa.

Em 2017, a pesquisa “Mapeando as hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora, MG” foi concluída, e propondo sua continuidade no ano de 2018, o GEA buscou um caminho, sob forma de atividade de extensão, em que fosse possível criar momentos de troca de saberes sobre EA (mais especificamente sobre hortas) dialogando sobre o diagnóstico feito na pesquisa em 2017 e atender às demandas das pesquisas do grupo, o que inclui meu trabalho de mestrado. Ou seja, os EF foram de responsabilidade do GEA, assumo protagonismo nessa ação como parte do grupo e me debrucei sobre esses encontros para realizar a pesquisa.

Foram realizados cinco encontros, em que participaram professoras de escolas municipais e creches de Juiz de Fora. Os EF serão melhor explicados no capítulo 3 - Contexto social de produção discursiva: os encontros formativos sobre as hortas escolares. Através dos EF, inspirados na referência sobre Diálogo Cogenerativo (DC), podemos fazer encontros em que sejam postos dispositivos para favorecer o diálogo e a colaboração, e dessa maneira atender as necessidades dos/as envolvidos/as, já que de acordo com Tobin (2005) o DC pode ser definido como sendo uma conversa em que os/as participantes têm uma experiência compartilhada.

De acordo com Stith et al (2006), o DC busca reunir as partes interessadas em determinado tema, com a finalidade de colaborar, colocando em primeiro plano a intenção declarada de melhoria. O DC possui potencial para transformação da cultura, para melhorar o ensino e a aprendizagem dos/as envolvidos/as, além de enriquecer muitas instituições sociais através de processos colaborativos (TOBIN, 2010). Para Emdin e Lehner (2006) este instrumento metodológico reconhece as diferenças entre múltiplos participantes, múltiplos campos e maneiras variadas de conhecer e ser, e isso se faz imprescindível visto que os encontros formativos contaram com a presença de diferentes atores sociais, como por exemplo: agricultores e professoras da rede municipal de educação e de creches. Além de reconhecer e valorizar as diferenças entre os/as participantes do DC, Stith e Roth (2006) afirmam que essa ferramenta é ideal para instigar a interação e participação entre os/as envolvidos/as. Por isso acredito que através do DC é possível fomentar a discussão sobre o potencial das hortas escolares em denunciar o sistema hegemônico de produção, e assim proporcionar um espaço de transformação aos/as envolvidos/as no processo para uma EA voltada a justiça ambiental presente e atuante nas escolas.



Esse entendimento de que é preciso anunciar a luta ambiental quando se denuncia a insustentabilidade do sistema capitalista é defendida por Layrargues (2018, p. 43), pois de acordo com o autor “*Anunciar* os modos de vida sustentáveis e, simultaneamente, *denunciar* o modo de vida insustentável é a tarefa primordial da Educação Ambiental Crítica”. Partindo dessa convicção é que o DC nesta pesquisa terá a intenção de trazer dispositivos para que haja diálogo e colaboração entre professores/as e entre esses/essas com agricultores/as, que são produtores integrantes do movimento social “Associação Monte de Gente Interessada em Cultivo Orgânico” (MOGICO), composta por consumidores e produtores de alimentos orgânicos.

Para Layrargues (2002), a EA é um processo educativo distintamente político, que pretende desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre as organizações, sujeitos e elementos sociais que geram riscos e enfrentamentos socioambientais. Esses enfrentamentos, segundo Foladori (2001), são conflitos da sociedade que resultam de sua organização social e econômica, organização essa que se respalda em excesso de produção e superconsumo para uns e subconsumo e carência de condições para produzir por parte de muitos outros (RIO DE JANEIRO, 1995). As injustiças acarretadas por esse modelo de produção vão além das discrepâncias socioeconômicas, afetam também o acesso aos recursos ambientais e a exposição à degradação ambiental.

Um dos componentes do sistema capitalista que faz emergir essas injustiças e conflitos ambientais é o agronegócio. Lamosa (2016) resume o agronegócio como sendo a união dos setores agrário, industrial e financeiro do sistema capitalista. Em termos práticos o agronegócio brasileiro se trata do uso de maquinário pesado, sementes transgênicas, agrotóxicos, plantio de extensas monoculturas, exploração animal, concentração de terras nas mãos de latifundiários, depredação e contaminação de recursos naturais. O conjunto desses processos e atividades que constituem o agronegócio é questionado por diversos campos científicos e movimentos sociais. Um desses campos é a agroecologia que se coloca como um modelo de produção de alimentos alternativo ao modo de produção atual, defendendo o direito de cada nação ou região a preservar e aperfeiçoar sua possibilidade de produzir colheitas de alimentos básicos com a variedade de cultivos equivalente, sendo esse direito a base da soberania alimentar (ALTIERI, 2010). Essa defende a independência do produtor e consumidor relacionada ao sistema capitalista, e se associa à luta contra as injustiças ambientais. Trazer as injustiças ambientais para uma discussão dentro da EA permite compreender e revelar disparidades de poder e um arranjo de opressão social que perpetuam desigualdades socioambientais (COSENZA et al. 2014).

Entretanto, por mais que seja possível denunciar desigualdades socioambientais e combater o que as causa (o sistema hegemônico societário capitalista) existe uma fragilidade teórica no que diz respeito a uma EA para justiça ambiental. Segundo Cosenza e Martins (2012) o aporte teórico da EA na relação com a desigualdade socioambiental é ainda incipiente, e essa carência também se faz valer em relação à potencialidade que o trabalho da horta nas escolas tem de reagir contra as injustiças ambientais.

Acredito que para se trabalhar com uma EA nas escolas que trate da questão ambiental de forma crítica e emancipatória, discutindo injustiças ambientais, a relação do humano com o meio ambiente e os diferentes modos de vida e saberes, a horta escolar pode ser um excelente instrumento. Pois através do trabalho com a horta é possível reaproximar os/as educandos/as da natureza, oportunizar a sensibilização com a vida, promover uma cultura de coletividade, solidariedade e democracia, dialogar sobre a conservação da etnobioidiversidade, discutir sobre os modos de produção dos alimentos, sobre os sujeitos que lidam com essa produção e seus modos de vida, sobre os conflitos que existem no campo e na cidade, sobre segurança e soberania alimentar. Entretanto, quando a horta é utilizada de forma descontextualizada, simplista e ingênua, seu potencial se torna limitado.

O problema social do presente trabalho toma parte dessa limitação, já que os discursos que permeiam um uso limitado das hortas estão desvinculados das relações de opressão que se dão no campo e na cidade, bem como dos diversos modos de vida e diversos saberes (tradicionais, populares e científicos). O problema social está na sociedade, está na educação e é reforçado pelo discurso, visto que esse uso restrito ajuda a reforçar o quadro de desigualdade socioambiental que se instalam no campo e na cidade. Portanto, é importante entender o que realmente acontece nas escolas, quais são as perspectivas de usos da horta, e, mais especificamente, como a significam profissionais que com ela e nela trabalham.

Nesse sentido é que a presente pesquisa se coloca, com o objetivo de entender quem são esses profissionais, o que os/as levaram a trabalhar com a horta escolar, como esse trabalho pode denunciar os problemas e conflitos causados pelo agronegócio e anunciar caminhos que podem contribuir para transformá-los via escola. Tal investigação se justifica pelo potencial de contribuição para reflexões sobre a importância de uma formação orientada para a justiça ambiental e soberania alimentar nas atividades pedagógicas nas hortas, além de ser um possível incentivo para que outros docentes se interessem em utilizar a horta em seu trabalho na escola.

Nessa perspectiva, estimando a importância do processo educativo na transformação social e na luta contra a naturalização e invisibilização da desigualdade socioambiental, o presente estudo possui os seguintes objetivos: Discutir como se deslocam sentidos cogrados

por professoras, em processo formativo, no diálogo com seus pares e com agricultores/as, sobre a utilização das hortas escolares; compreender como experiências da trajetória pessoal e profissional das professoras se relacionam ao trabalho com as hortas escolares; e analisar como os discursos hegemônicos (por exemplo: do agronegócio e EA conservadora) e contra-hegemônicos (por exemplo: da agroecologia, da soberania alimentar e da EA para a justiça ambiental), que surgem nos encontros formativos, se materializam no discurso docente sobre as hortas escolares.

Visto que já apresentei brevemente minha trajetória, o problema de pesquisa, bem como a questão que buscarei responder ao longo da investigação e os objetivos traçados para esse fim, começarei a discutir, no segundo capítulo, a Análise Crítica do Discurso, seus principais conceitos e sua importância para a EA. Esses conceitos advindos da ACD irão constituir toda a pesquisa, por isso é importante deixar claro a necessidade de tratar sobre a ACD antes de discutir os temas abordados nos capítulos seguintes, já que tomam parte da conjuntura que sustenta o problema de pesquisa. No terceiro capítulo discutirei sobre o contexto social de produção discursiva, que são os Encontros Formativos. No quarto capítulo tratarei sobre os aspectos conjunturais que movimentam a questão da investigação. No quinto capítulo discutirei sobre as estratégias metodológicas escolhidas para alcançar os objetivos do trabalho. No sexto capítulo trago a análise dos discursos dos sujeitos de pesquisa e por fim, no sétimo capítulo apresento minhas considerações finais.

## 2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SEU POTENCIAL EMANCIPATÓRIO

Conforme anunciei no capítulo anterior, buscarei alcançar os objetivos desde trabalho através da Análise Crítica do Discurso. Fairclough (2001) esclarece que a visão crítica, por um lado, expõe conexões e razões que estão ocultas e, por outro, interfere socialmente para gerar mudanças que beneficiem aqueles que possam se deparar em situação de desvantagem. Por meio da ACD é possível obter pistas do que se tem como senso comum dentro do ambiente escolar e qual é o potencial da horta em auxiliar no rompimento das desigualdades cultivadas pelo neoliberalismo.

A concepção de um capitalismo renovado conforme uma estrutura socioeconômica fundamentada pelo conhecimento requer que seja igualmente ‘dirigido pelo discurso’, propondo que a linguagem consiga dispor de uma função mais considerável nas alterações socioeconômicas modernas. Portanto, a análise de discurso colabora enormemente com pesquisas que tratem das modificações do capitalismo (FAIRCLOUGH, 2010), já que o discurso é utilizado por esse sistema como uma arma para reafirmar a ideologia dominante, (conceito que será melhor trabalhado ao longo do texto) e isso ocorre fortemente no âmbito ambiental.

A problemática ambiental vem sendo alvo de cooptação ideológica, de uma forma mais intensa nos últimos 15 anos, principalmente devido à utilização da mídia para tal. Haja vista o que diz uma das propagandas da empresa Globo Comunicações, que o “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”. Isso nos mostra o quanto discursos desamparados de criticidade estão sendo pulverizados na população.

De acordo com Layrargues (2017, p. 1) isso faz parte do aumento da vulnerabilidade ambiental causada por um

complexo conjunto de práticas comprometedoras da construção da sustentabilidade, se encontra amplamente difundido, disseminado em todos os âmbitos da vida social, no pensamento social, no poder executivo, legislativo e judiciário; e seu efeito sistêmico converge para o quadro da desregulação ambiental pública em que vive o país desde meados da primeira década do século 21.

Esse complexo conjunto de práticas é nomeado por Layrargues (2017, p. 3) de Anti-Ecologismo, e é definido por ele como sendo uma ocorrência social que se manifesta fundamentalmente através de “práticas discursivas, simbólicas, políticas, institucionais e inclusive criminais, que tem como propósito afetar negativamente aspectos específicos tanto o *imaginário social* como a *prática ecologista*” (destaques do autor).

Podemos supor que esse fenômeno seja interno ao campo ambiental, mas Layrargues (2017) nos mostra que no discurso dos protagonistas do Anti-Ecologismo, os ecologistas aparecem como os outros, deixando claro que os anti-ecologistas estão fora da luta ambiental. Esses buscam ideologicamente conquistar espaço e influenciar as escolhas políticas para que obstáculos contra o sistema capitalista sejam superados.

Para Fairclough (2010) o incômodo causado pelo sistema capitalista aos que denunciam e se opõem a ele, não está rigorosamente na gana de expandir o poderio econômico, mas no modo particular em que ele tem sido incutido, acarretando efeitos para aqueles que o segue, entre os quais está a desigual distribuição de recursos e serviços. Essa desigual distribuição, se dá pela exagerada e hostil separação entre ricos e pobres, pelo aumento da prática exploratória do trabalho, intensificação da vulnerabilidade econômica e sérios riscos ao meio ambiente advindos desse princípio de desenvolvimento ilimitado. Esses riscos também não atingem da mesma maneira todos os cidadãos, pois as classes mais vulneráveis são as que mais sofrem com as consequências do avanço do capital. Tal realidade é combatida pela Justiça Ambiental, mas discutirei essa corrente e outras do ambientalismo no próximo capítulo.

Ao observarmos o avanço do capital, entendemos que a linguagem possui uma função indispensável nesse processo. A ACD se apresenta como sendo uma excelente escolha teórico-metodológica para assimilar e confrontar a problemática ambiental citada anteriormente, por meio de suas relações de poder e conflitos, presumindo que existam chances de transformação social (VENTURA e FREIRE, 2015). Freire et al (2016, p. 5) entendem que “valores, ideias e práticas que evidenciem as contradições e conflitos podem colaborar para a transformação das relações sociais desiguais e, por conseguinte, a superação do cenário de desigualdades socioambientais”.

A ACD se compromete em expor relações de poder obscuras que são estabelecidas nos discursos hegemônicos. De acordo com Cosenza e Martins (2016, p. 4) a ACD propõe

compreender como discursos forjam-se nas relações com seus contextos macro de existência, como vão se transformando e assim, informando as próprias práticas sociais, das quais a educação é exemplo. Seu potencial crítico favorece o entendimento de textos e eventos educacionais ao explicitar conceitos de diferença, dominação, hegemonia e poder.

Freire et al (2016, p. 6) vão ao encontro dessa ideia da ACD como sendo o caminho para compreender os processos de desigualdade socioambiental. Para as autoras, através da ACD

podemos compreender a naturalização, ocultação ou manipulação de certos discursos e assim compreender a disputa ideológica pela hegemonia no campo ambiental e no campo da EA sobre a crítica ao atual sistema capitalista e suas consequências nas diversas esferas da vida social. De igual forma, podemos

explicitar possibilidades de transformação social, a partir da deslegitimação de certos discursos e fortalecimento de outros discursos contra-hegemônicos.

Visto isso, concluímos que a ACD é uma excelente escolha teórica e metodológica para entendermos como os discursos informam a EA, e mais especificamente, aqueles relacionados às hortas escolares. Mas antes de ampliarmos a discussão sobre EA e hortas escolares precisamos compreender o que é a ACD.

Para entender o que é a Análise Crítica do Discurso é preciso conhecer a história dessa vertente de estudos da linguagem. Na década de 1970, foi explanada na Grã-Bretanha uma interpretação do estudo da linguagem discriminada como Linguística Crítica. Essa enxergava a linguagem como um modo de interferência na estrutura social e econômica. No ano de 1985 o termo Critical Discourse Analysis foi engendrado por Norman Fairclough na Universidade de Lancaster, no Reino Unido. Entretanto, a ACD só passou a ser declarada como linha de pesquisa após a divulgação da revista *Discourse and Society* em 1991, pelo holandês Teun Van Dijk. (GUIMARÃES, 2015).

Duas correntes de análise crítica são muito consideradas no Brasil: a Análise Crítica do Discurso exposta pelo inglês Norman Fairclough, e a Análise Cognitiva - ou sociocognitiva - do Discurso concebida por Van Dijk. A vertente apoiada em Fairclough tem como fundamento a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), já a de Van Dijk baseia-se no princípio de que textos não contêm significados próprios, mas que esses são atribuídos por meio dos processos sociocognitivos dos sujeitos que usam a linguagem (VAN DIJK, 1991).

De acordo com a Associação Internacional de Linguística Sistêmico-Funcional (ISFLA), a LSF é uma teoria que foca no entendimento da funcionalidade da língua, ou seja, busca entender o que a língua faz e como faz (FERNANDES, 2014). Segundo Barbara e Gomes (2013, p. 28), a teoria Linguística Sistêmico-Funcional, desde os anos 60, se propõem a pesquisar a linguagem, admitindo que essa “é compreendida na relação com sua estrutura social, isto é, um sistema potencial de significados, produzido na interação com o contexto.” Ou seja, a linguagem é produzida na relação com o outro, em contextos sociais, a partir de valores, ideologias e crenças.

A LSF entende que a língua é o caminho para se refletir sobre tudo que está ao nosso redor, incluindo modos de agir. De acordo com essas autoras, à luz de Halliday, a LSF relaciona língua, cultura e sociedade na busca pela compreensão do “que fazemos com a linguagem e como a língua está estruturada para ser usada, para construir significados” (BARBARA e GOMES, 2013, p. 29). Esses significados possuem uma unidade comunicativa, segundo a teoria da LSF, que é o texto produzido na troca entre sujeitos, em contextos singulares. De acordo

com Barbara e Gomes (2013, p. 33), por meio dessa troca, significados são produzidos, negados e/ou ratificados, isso quer dizer que

ao interagirmos, significamos coisas, recontextualizamos discursos, recriamos significados por meio da linguagem. É justamente este movimento interativo que permite a uma cultura transmitir não só seus valores, crenças e ideias de uma geração para outra, mas moldar e transformar comportamentos. Ou seja: é por meio da língua que construímos nossas identidades, nossas socializações e nos definimos como seres sociopolíticos.

A ideia de contexto empregada por Fairclough, que é de procedência sistêmico-funcional, como dito anteriormente, compreende que os níveis integrantes da linguagem (o semântico, o léxico-gramatical e o fonológico/grafológico) são correlatos a um âmbito mais emergente, o de situação, e de um âmbito de cultura (GUIMARÃES, 2015).

As contribuições primordiais de Fairclough para as análises críticas da linguagem se deram pela “criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar porque cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos/das linguistas” (MAGALHÃES, 2005, p. 3). Os analistas do discurso se fazem necessários, pois sua colaboração não permanece limitada aos procedimentos existentes de pesquisa textual, mas reconhece a teoria dialética de discurso (FAIRCLOUGH, 2010).

Barthes (1994) consegue resgatar o significado da expressão ‘dialética do discurso’ através de uma perspectiva etimológica, pois *discurso* se remete a ideia de idas e vindas, indicando um sentido de movimento e relatividade. Isso sugere que a produção discursiva está entremeadada pelo próprio ato de se fazer o discurso e o seu contexto.

A ACD se fundamenta em um entendimento da linguagem como parte irreduzível da vida social dialogicamente interconectada a outros componentes sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Refere-se a uma proposição que, com um vasto alvo de aplicação, constitui exemplo teórico-metodológico acessível à abordagem de variadas práticas na vida social, apto para esquematizar relações entre as ferramentas linguísticas utilizadas por atores sociais e grupos de atores sociais e características da rede de práticas em que o contato discursivo se insere (RESENDE e RAMALHO, 2006).

A versão faircloughiana de ACD estabeleceu-se no início como uma ciência crítica acerca da linguagem em 1985. Pode-se declarar que, desde o início, essa abordagem pretendia colaborar tanto para a sensibilização sobre os impactos sociais de textos, como para mudanças sociais de relações assimétricas de poder, em parte apoiados pelo discurso de que a ideologia é mais eficiente quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um aspecto específico do senso comum facilita desigualdades de poder em detrimento de si próprio,

tal aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de auxiliar desigualdades de poder e de funcionar ideologicamente.

Ideologia não é apenas aquilo que o sujeito acredita e que faz ele viver, não se trata apenas de algo descritível. A concepção da ideologia nos faz pensar quais são as relações de poder, quais são as ideias hegemônicas. As ideologias, em uma enunciação primária, são representações que colaboram para a composição, a duplicação e a conversão dos elos sociais de poder e dominação. Existem muitas perspectivas sobre ideologia, porém há uma importante segmentação entre as abordagens críticas e as descritivas de ideologia, e o que distingue fundamentalmente as abordagens críticas é que as ideologias são entendidas como uma categoria de poder, que compõem e subsidiam relações de poder através da formação de consenso, poder esse que existe mais por intermédio da hegemonia do que por meio da violência e da força (FAIRCLOUGH, 2006).

A hegemonia, não se ampara no uso da violência e da força, pois para Gramsci, baseado em Marx, hegemonia quer dizer a soberania do poder por meio de um complexo de movimentos culturais e ideológicos que regula o consenso e libera o desenvolvimento da direção que os intelectuais, protagonistas desse complexo, querem promover. Gruppi (1978, p. 3) nos esclarece

que o conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer.

Quanto à ideologia, suas abordagens descritivas acabam esvaziando a natureza de sua importância singular e sua relevância na análise e estudo social, por isso uma ciência social crítica, inclusive a ACD, exige uma concepção crítica de ideologia. Segundo Fairclough (2006) ideologia é, antes de tudo, um caso de representação. Podem-se colocar discursos como sendo ideológicos quando a análise social minimamente demonstra a associação entre suas significações e elos sociais de dominação. Ao passo que discursos são ideológicos, suas abstrações dialéticas semióticas ou não, igualmente às suas concretizações na declaração material são da mesma forma, uma interiorização de ideologia. Portanto a ideologia é representação, em primeiro lugar, e, em segundo, é ação e seus vínculos sociais, sujeitos e o plano concreto. Fairclough (2006, p. 24) completa dizendo que

Além do mais, se a ideologia é primeiro, uma relação entre textos (na construção de significados), e poder, ela é, em segundo, a relação entre ordens de discurso e poder, e até linguagens e poder, porque os significados adquirem relativa estabilidade e durabilidade em práticas e estruturas sociais.

A fim de que seja possível afirmar que se esteja tratando de ideologia são solicitados outros modos de análise social que investiguem: “a) os efeitos causais da semiose (mudando



organizações, pessoas, etc.), b) a relação de tudo isso com relações de poder, dominação, luta e resistência” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 24).

Fairclough (2001) esclarece que a visão crítica implica, por um lado, expor conexões e razões que estão ocultas e, por outro, interferir socialmente para gerar mudanças que beneficiem aqueles que possam se deparar em situação de desvantagem. A ACD é fundamentada na ontologia social realista<sup>4</sup> (FAIRCLOUGH, 2006), ou seja, parte de um problema social que já é dado. A realidade é real, o problema social é real, e a representação das coisas está no campo da epistemologia<sup>5</sup>.

De acordo com Fairclough (2010, p. 226) a ACD é o estudo das correlações dialéticas entre discurso “incluindo não apenas a linguagem verbal, mas outras formas de semiose, como a linguagem corporal e as imagens visuais e os outros elementos das práticas sociais”. Em relação à análise de textos, Fairclough (2006) entende que ela é:

a análise interdiscursiva sobre quais gêneros, discursos e estilos são desenhados e orientados em um texto em particular, e como eles se articulam em conjunto no texto; análise linguística (semiótica, pragmática, conversacional) de significados acionais, representações e identificacionais, e sua realização nas formas linguísticas do texto, e como esses significados e as formas compreendem um mix interdiscursivo de gêneros, discursos e estilos.

No enfoque assumido por Fairclough (2010, p. 226), a ACD está particularmente focada nas mudanças extremas na vida social moderna, voltado para as formas com que o discurso está atrelado a estas mudanças e para as organizações atuais da conexão entre a semiose e os demais componentes sociais nas “redes de práticas”. Não há como reconhecer a função do discurso nas práticas sociais como determinado ou definitivo, tendo ele que ser firmado com base na análise, além do que o discurso é capaz de ser mais ou menos significativo em grupos singulares, e poder ser modificado no/com o tempo. Isso quer dizer que o discurso pode ter diferentes significados dependendo do contexto de quem o enuncia, do como, do porquê e do para quem o discurso é enunciado.

A ACD se importa tanto com os eventos sociais concretos quanto com as estruturas sociais abstratas como segmentos da realidade social. Arranjos sociais podem ser concebidos como potencialidades que são seletivamente remodeladas em eventos sociais. A correlação

---

<sup>4</sup>Ontologia social realista se trata de “[...] reconciliar uma certa concepção que temos de nós mesmos e de nossa realidade humana com o que realmente sabemos do mundo a partir dos avanços no conhecimento ocorridos nos últimos três séculos.” (SEARLE, 2010, p. 20). Resumidamente, refere-se ao entendimento de como a realidade institucional humana consegue-se originar segundo a realidade dos acontecimentos analisados pelas ciências naturais (BOFF, 2016).

<sup>5</sup> Segundo Tesser (1995, p. 92) epistemologia quer dizer “discurso (logos) sobre a ciência (episteme). (Episteme + logos). Epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento.”.

entre estruturas sociais e eventos sociais é intercedida por práticas sociais que regulamentam o uso seletivo das potencialidades (FAIRCLOUGH, 2006).

Dar enfoque ao conceito de ‘prática social’ possibilita a dinâmica entre os vieses de estrutura social, da ação social e da agência, todos imprescindíveis para pesquisa social e a análise (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). O termo “prática social” significa atuação social, que vai desde uma reunião profissional até uma propaganda na televisão. Toda prática é uma combinação de componentes sociais variados em uma organização relativamente invariável, sempre abrangendo o discurso (FAIRCLOUGH, 2010). Componentes esses destacados por Fairclough (2010, p. 225) sendo: “Atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso”. Todos eles são distintos, mas inseparáveis, cada um engloba os demais.

Chouliaraki e Fairclough (1999) destacam três características centrais das práticas sociais. A primeira delas é que as práticas sociais operam como formas de produção social, em um sentido amplo. A segunda é que cada prática faz parte de uma rede de interações entre outras práticas, sendo que uma interfere no que acontece no interior de outra. Essa segunda característica está atrelada a questões de poder, pois, de acordo com os autores, as interações entre as práticas sociais são organizadas por relações, dinâmicas e lutas de/por poder. A terceira característica é a apresentação de uma dimensão reflexiva, que segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26 apud FERNANDES, 2014, p. 170)

está envolvida na luta social. Conhecimentos sobre uma prática aplicados reflexivamente são conhecimentos posicionados, gerados a partir de posições específicas dentro de uma prática ou externas a ela (dentro de práticas teóricas), e são tanto recursos para quando participações em lutas. Em segundo lugar (...) a reflexividade da prática implica que todas as práticas têm um aspecto discursivo irreduzível, não apenas no sentido de que todas envolvem algum grau de uso da linguagem (...), mas no sentido de que construções discursivas de práticas são em si partes das práticas – é isso que significa reflexividade.

A fim de construir um quadro teórico metodológico apropriado à perspectiva crítica de linguagem como prática social, Fairclough (2001) sugere a instrumentalização de teorias sociais na análise de discurso linguisticamente conduzida. O olhar científico da crítica social legitima-se pelo fato de a ACD ser instigada pelo objetivo de providenciar base científica para uma interrogação crítica da vida social em condições políticas e morais, ou seja, em teores de justiça social e de poder (FAIRCLOUGH, 2003).

As mudanças sociais na vida contemporânea são largamente guiadas pelo discurso, no sentido de que são os discursos que mudam primeiro. Ao passo que novos discursos se introduzem e conseguem destaque, ou soberania, em campos ou domínios sociais particulares

e em diversas escalas sociais ou em instituições particulares, ou são remodelados, processos dialógicos podem perpassar discursos que são difundidos e refletem em maneiras de agir, impostos nas formas de ser, nas identidades sociais, e concretizados em um novo espaço (RESENDE e RAMALHO, 2006).

Segundo Fairclough (2010) o discurso, como componente da atividade social, abrange gêneros. Os gêneros equivalem a diferentes formas de agir, de originar a atividade social, da perspectiva semiótica. O discurso, nas expressões das práticas sociais e nas auto expressões, compõe discursos. Aqui se torna importante destacar a distinção entre o substantivo abstrato e a variedade que permite o plural. Discurso é o acontecimento irreduzível da prática social relativa à linguagem, e discursos são demonstrações peculiares da vida social advindas dos posicionamentos admitidos, ou seja, são representações das experiências no mundo.

O entendimento discursivo/semiótico de uma ordem social intitula-se “*ordem do discurso*” e refere-se à forma pela qual diversos gêneros e estilos são relacionados. Uma ordem de discurso é a composição social da variedade semiótica: uma disposição singular das associações entre variados modos de originar sentidos, “como discurso, gêneros e estilos diferentes” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 227). Uma das particularidades da ordem do discurso é a dominância: a presença de aspectos predominantes ou principais, ao passo que outras se contrapõem a elas, sendo secundárias ou opcionais. Uma definição que auxilia no entendimento da análise de ordens do discurso é a da relação da linguagem na luta hegemônica, que segundo Fairclough (2010, p. 227)

uma estruturação social específica da diferença semiótica pode se tornar hegemônica, participando da legitimação do senso comum que sustenta relações de dominação, sendo sempre mais ou menos contestada no contexto das disputas por hegemonia. Uma ordem do discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas aberto, posto à prova nas interações concretas.

As mudanças sociais na vida social moderna são amplamente “conduzidas pelo discurso”, significando que discursos são o que se alteram inicialmente. Conforme rearranjos de discursos se infiltram e adquirem destaque ou prevalência, ou são recontextualizados, em áreas ou esferas sociais específicas e em variadas categorias sociais ou, em organizações singulares de forma mais concreta, processos dialéticos são capazes de originar-se de discursos que são anunciados em formas de agir inculcados nas individualidades sociais, e incorporados em um novo âmbito, inclusive em formas arquitetônicas, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2006, p. 22).

Discursos fictícios também são capazes de serem inculcados como novas maneiras de ser, novas individualidades. Pode se pensar o movimento de transformação do sujeito através

da inculcação de novos discursos. De acordo com Fairclough (2010, p. 228) inculcar quer dizer: “fazer com que as pessoas assumam discursos, posicionando-se dentro deles, agindo, pensando, falando e se vendo nos termos dos novos discursos”. Inculcar é um transcurso complicado e possivelmente menos estável do que a encenação.

Encenação quer dizer que as pessoas conseguem assimilar outros discursos e utilizá-los com intuítos particulares, sem abandonar uma distância responsável relacionada a eles. Inculcar também possui elementos físicos, materiais: “os discursos são dialeticamente inculcados não apenas como estilos (modos de usar a linguagem), mas também se materializam nos corpos, posturas, gestos, movimentos, etc.” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 229).

Pode-se colocar a mídia como elemento material da inculcação. Os textos midiáticos representam uma variedade de textos que são próprios para conduzir recursos para elaboração de sentidos entre textos e, de maneira mais abstrata, “entre diferentes práticas sociais, campos, domínios e escalas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 20).

Um exemplo de texto midiático usado como ferramenta de inculcação é o vinculado pela Rede Globo sobre o agronegócio: “Agro, a indústria-riqueza do Brasil”. Quando um veículo televisivo de comunicação em massa representa em sua programação diária o agronegócio como sendo uma indústria-riqueza, dando destaque aos milhões de reais que cada setor do agronegócio movimentou no ano anterior, o discurso de que o agronegócio é “pop, é tech, é tudo” é inculcado. Dessa forma, quem assiste a esse veículo televisivo de comunicação está sendo conduzido a construir um sentido específico sobre o agronegócio, sendo manipulado a pensar e agir conforme o sentido inculcado pela mídia.

O capitalismo se utiliza da mídia para conduzir e manipular a produção dos sentidos, ele é “dotado do poder performativo de forjar as realidades que afirma descrever” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 231). O modo de produção desse sistema é historicamente específico, não só por sua inclinação às crises, mas também por sua habilidade de refazer as escoras da amplificação econômica e, ao fazer isso, reestrutura e reordena as vinculações entre o político, o econômico e o social. Contribuindo, portanto, para o impedimento do debate público e conseqüentemente colocando a democracia numa situação de declínio (FAIRCLOUGH, 2010).

A análise crítica do discurso tem o potencial de mobilizar a discussão de como os discursos estão em disputa na luta hegemônica. Não há como falar de ACD sem falar de luta hegemônica. Para Freire et al (2016, p. 6-7) há uma acirrada luta hegemônica no campo ambiental, e a EA se encontra no centro dessa disputa entre discursos dominantes e discursos que “precisam ser legitimados de modo a contribuir para uma compreensão e enfrentamento do

cenário de desigualdades socioambientais, cada vez mais acentuado nas sociedades contemporâneas”.

A potencialidade de se trabalhar com a ACD na educação é justamente entender como os discursos contemporâneos se materializam dentro dos espaços educativos, e assimilar como a importância discursiva pode ajudar as práticas escolares a considerar a problemática ambiental intimamente ligada ao capitalismo. Dessa maneira, considerando a educação como sendo uma prática social correlacionada à vida social contemporânea é possível verificar quais são os discursos que anunciam ou denunciam esse modelo de desenvolvimento que constrói o atual panorama de desigualdades socioambientais (FREIRE et al, 2016).

A criticidade trazida pela abordagem almeja contribuir para a superação de relações de dominação, para que seja possível construir um processo educativo emancipatório, que possibilite relacionar o contexto escolar com as injustiças sociais, bem como as injustiças ambientais.

No que diz respeito à ACD, o enfoque não está simplesmente em descrever as estruturas do discurso, mas sim em explicar as propriedades de sua estrutura social e “os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade” (VAN DIJK, 2011, p. 115). Por se tratar de uma investigação das dimensões do mundo considerando seus elementos qualitativos, a ACD é enquadrada no tipo de pesquisa qualitativa, que para Denzin e Lincoln é definido como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17 apud VIEIRA e RESENDE, 2011, p. 76).

Para Vieira e Resende (2011) o desenvolvimento da pesquisa qualitativa se dá através de três aspectos, que são: ontologia (base teórica da pesquisa), epistemologia (questões da pesquisa) e metodologia (análise do que se investiga para responder às questões da pesquisa). O propósito teórico-metodológico da ACD concede instrumentos de análise para a investigação das relações entre princípios semióticos e não semióticos do social. Este propósito se resume em dois objetivos: o primeiro é pesquisar os procedimentos causais discursivos e suas repercussões potencialmente ideológicas, o segundo é refletir sobre as formas possíveis de solucionar relações de poder assimétricas que são ancoradas em discursos.

Para alcançar esses objetivos, Fairclough (2003) nos esclarece que não é possível fazê-lo de forma satisfatória somente utilizando análises de textos, pois através destas não alcançamos o entendimento, em sua totalidade, da complexidade do real, já que “a realidade não pode ser reduzida ao empírico, ou seja, a nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial” e nem qualquer pesquisador/a conseguiria abstrair totalmente a realidade do

texto que se investiga através de seu conhecimento sobre o mesmo (VIEIRA e RESENDE, 2011, p. 107). Por isso as análises de textos devem vir acompanhadas de estudo da conjuntura e do contexto social de produção discursiva (encontros formativos) de onde partem esses textos e discursos.

Outra consideração trazida por Vieira e Resende (2011) é que não há análise textual que consiga ser objetiva e imparcial, ou completa e definitiva, pois cada análise é guiada por questões específicas, porém esse fato não faz com que a investigação deixe de ser científica, apenas exige que a mesma não seja um trabalho isolado de aportes ontológicos e epistemológicos. Para que a investigação consiga chegar aos efeitos ideológicos dos discursos é necessário fazer uma relação entre uma microanálise dos textos e uma macroanálise dos modos com que as relações de poder agem nas redes de práticas e estruturas. Essa relação entre a micro e a macroanálise é feita, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), através de cinco etapas da ACD baseadas na crítica explanatória de Bhaskar<sup>6</sup>:

- 1) Identificação do problema;
- 2) Obstáculos a serem enfrentados;
- 3) Função do problema na prática;
- 4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos;
- 5) Reflexão da análise.

Na primeira etapa, o problema deve ser identificado, e este pode estar relacionado a qualquer parte da vida social, como economia, política e educação. Na segunda, o pesquisador precisa conferir os obstáculos que provavelmente serão enfrentados. Na terceira deve ser “considerado o ‘se’ e o ‘como’ o aspecto problemático do discurso tem uma função particular dentro da prática social”. Na quarta parte, possíveis formas de superar os obstáculos devem ser procuradas. Na última etapa, uma reflexão da análise deve ser feita, sob a ideia de que a pesquisa social deve ser uma pesquisa crítica, levando em consideração se o que está sendo feito é realmente um trabalho que busque alguma forma de transformar a prática social (BARROS, 2013, p. 5).

É possível perceber através da descrição dessas cinco etapas que as pesquisas orientadas pela ACD partem de um problema social com dimensões semióticas. Como dito anteriormente na introdução, o problema social do presente trabalho está no discurso, desvinculado das

---

<sup>6</sup>A crítica explanatória de Bhaskar entende que as pesquisas em ACD precisam estar direcionadas para “problemas práticos da vida social, vislumbrando, assim, aquilo que Bhaskar defende como uma ‘crítica explanatória’, construída com base nas descobertas dos problemas sociais, oriundos das práticas sociais, e a partir delas buscar soluções para a sua superação”. Deve-se partir da análise de como os significados são construídos na prática social para que o potencial explanatório seja alcançado (COSENZA, 2014, p. 30).

relações de opressão do sistema capitalista, que permeia o uso limitado das hortas escolares, relacionando-as a uma prática descontextualizada, simplista e ingênua, que não busca a transformação social. Depois que o problema de pesquisa é definido, as maneiras de superar os obstáculos identificados são trabalhadas através de três análises: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise de discurso. Nas duas primeiras análises, as redes de práticas (onde o problema de cunho semiótico é encontrado) e a prática particular em estudo são investigadas.

A análise da conjuntura e da prática particular assegura que os discursos que serão analisados sejam relacionados à suas causas mais complexas até seu contexto específico (VIEIRA e RESENDE, 2011). Esses discursos a serem analisados, na presente pesquisa, tratam-se das entrevistas e dos discursos gerados no contexto dos encontros formativos. Fairclough (1994) preconiza que a investigação de textos analise aspectos como coerência, intertextualidade e interdiscursividade. A intertextualidade estará presente no contexto dos encontros formativos pois os discursos dos sujeitos presentes podem se debruçar e se misturar a outros discursos (explicarei com mais detalhes no capítulo seguinte), por isso a importância de se usar a intertextualidade para entender o que os discursos trazem de significações e representações. O termo intertextualidade foi criado no final da década de 1960, por Kristeva, devido a influências dos trabalhos de Bakhtin. Intertextualidade significa a conexão entre o que é externo e o que é interno a um texto (FERNANDES, 2014).

A intertextualidade requer que o texto esteja inserido na história da sociedade e que essa esteja presente no texto, isso quer dizer que o texto incorpora o passado, “responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 134-135). Nesse sentido, discursos podem atuar em um papel de mudança social e cultural, o que faz com que a intertextualidade deva ter foco na análise de discurso. A intertextualidade possui, na prática, potencial como ferramenta na luta contra-hegemônica. Nessa perspectiva, Fairclough (2001, p. 135) afirma que

A combinação da teoria da hegemonia (...) com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro da hegemonia particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.

Fairclough (2001, p. 135), baseando-se em Kristeva, influenciada por Bakhtin, distinguiu a intertextualidade em horizontal e vertical. A primeira se trata de intertextos mais

diretos, mais próximos, como o próprio autor nomeia, é uma intertextualidade de “tipo dialógico”. Fernandes (2014, p. 112) conceitua a intertextualidade horizontal como sendo “relações dialógicas que os textos estabelecem com outros que os antecederam e, também, com futuros textos que os seguirão”. Um exemplo simples é quando turnos de fala se alternam incorporando e respondendo outros turnos anteriores e posteriores. A segunda forma de intertextualidade é a vertical, que se trata de relações discursivas mais distantes, que não são imediatas, mas possuem relações temporais e históricas.

Existem outras duas formas de enxergar a intertextualidade, segundo Fairclough (2001), sendo a primeira a intertextualidade manifesta e a segunda, a intertextualidade constitutiva (interdiscursividade). A primeira é caracterizada por discursos onde é visível a presença de outro texto, como por exemplo, o uso de aspas e a enunciação do autor/a da fala. Enquanto que a segunda é profunda, implícita, chamada também de interdiscursividade, já que sua produção se configura através de convenções discursivas (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda sobre a intertextualidade manifesta, é importante pontuar que Fairclough fala em investigação da intertextualidade manifesta por meio da presença da pressuposição, negação, metadiscurso, ironia e representação de discurso (FERNANADES, 2014).

Na presente pesquisa, usarei a intertextualidade manifesta como categoria analítica para conseguir chegar aos objetivos desta pesquisa. De acordo com os princípios e etapas da ACD, o próximo capítulo tem a função de apresentar o contexto social de produção discursiva, que são os Encontros Formativos.



### 3 CONTEXTO SOCIAL DE PRODUÇÃO DISCURSIVA: OS ENCONTROS FORMATIVOS SOBRE AS HORTAS ESCOLARES

Os encontros formativos, como dito anteriormente, aconteceram sob a perspectiva do referencial teórico do Diálogo Cogenerativo (DC). A ideia do DC foi desenvolvida por Roth, Lawless e Tobin a partir de avaliações feitas por esses autores, juntamente com professores, sobre atividades escolares relacionadas ao ensino de ciências. O DC busca melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e portanto, proporciona aos seus participantes a oportunidade de dialogar sobre suas estratégias de ensino, sobre seus desafios, limitações, sucessos e tudo que se relaciona com a pedagogia do assunto que for colocado para o momento do DC (ROTH et al, 2000).

De acordo com Roth et al (2000), as experiências dos/as participantes que são compartilhadas fornecem a eles/elas um recurso para refletir sobre sua práxis e todos/as são estimulados/as a contribuir para que a conversa aconteça de forma equitativa. O DC destina-se a auxiliar na criação e desenvolvimento de ações de interesse coletivo, para que todos os envolvidos (professores mais experientes, novos professores, supervisores, pesquisadores, etc.) se identifiquem com os frutos do DC. Os/as envolvidos/as possuem trajetórias diferentes e por isso há sempre o potencial de diferentes entendimentos sobre o que está sendo debatido, chamado pelos autores de potencial de contradição. Esse potencial de contradição não é tido como algo negativo pelos autores e nem pretendem fazer com que os/as participantes negociem seus pontos de vistas e experiências. Pelo contrário, as diferenças e contradições são recursos para que a mudança se desenvolva, fazem parte da riqueza do processo do DC. Freire<sup>7</sup> (1980, p. 83) apud Figueiredo (2007, p. 42) também acredita no potencial transformador do diálogo, que para ele é

o encontro entre [seres humanos], mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este dialogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro.

De acordo com a perspectiva do DC os/as participantes podem, ao mesmo tempo, estudar, aprender e ensinar, pois os/as envolvidos/as compartilham suas vivências, conhecimentos e opiniões. Por trabalharem juntos em colaboração, a solidariedade e identidades correlacionadas com a ciência são fortalecidas, ou seja, as emoções atuam como uma cola social que conecta interesses e ações individuais e coletivas. Portanto, uma conquista

---

<sup>7</sup> Caso haja a intenção de aprofundar o entendimento sobre Paulo Freire recomendo sua leitura.

do DC é a criação de vínculos sociais relacionados ao afeto entre os/as participantes, ao aumento da solidariedade e ao potencial de transformação dos atores envolvidos e de seu contexto (TOBIN, 2010).

Guimarães (2015, p. 5835), apoiado em Paulo Freire, argumenta que a postura dialógica na práxis educativa “estabelece relações horizontalizadas e solidárias de trocas e interações nas ações educativas, superando o padrão relacional de dominação e exploração de um sobre o outro (entre indivíduos, classes sociais, entre sociedade e natureza)”. Para o autor a práxis educativa que se motiva a partir de um movimento coletivo conjunto, vai além do ‘cada um faz sua parte’, pois há o incentivo pelo comprometimento do agir em conjunto e dessa forma a práxis educativa dialógica “potencializa e fortalece movimentos contra-hegemônicos, explicitando a dimensão política do ato educativo em uma convivência pedagógica”, e esta pode ser entendida como o processo dos encontros formativos baseados no DC.

A pesquisa inicial sobre o DC tinha sua centralidade nas formas como os/as participantes negociariam um consenso sobre o que deveria mudar na sala de aula e se tais mudanças seriam realizadas de fato, entretanto, os pesquisadores perceberam que o DC tinha a importância de fornecer um espaço social no qual o consenso poderia ser alcançado através de categorias sociais, muitas vezes associado a desigualdades na educação, indo muito além de apenas decidir sobre mudanças nas estratégias de ensino dentro de cada sala de aula. Os autores Roth, Lawless e Tobin começaram a entender que o DC torna possível a transformação e reprodução de culturas.

O potencial dessa prática tornou-se evidente, não apenas para melhorar o ensino-aprendizagem, mas também para enriquecer muitas instituições sociais através do processo colaborativo, fazendo com que os autores adotassem a metáfora do DC como sendo um viveiro de produção cultural (TOBIN, 2010). De acordo com esse autor, no cerne da teoria do DC, é defendida a colaboração de uns com os outros em vez da imposição e controle de ideias. As principais características do DC são:

- O diálogo deve ser usado para alcançar o consenso<sup>8</sup> entre os/as participantes, com base nas categorias e questões sociais mais relevantes que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem;

---

<sup>8</sup> A ideia de consenso usada no Diálogo Cogenerativo quer dizer que nenhuma diferença é sufocada, que no processo de construção desse consenso todos os sujeitos envolvidos são respeitados e considerados, para que não haja imposição de um sujeito sobre o outro. Para Freire (1980, p. 58) apud Figueiredo (2007, p. 45) essa relação consensual do diálogo significa não “impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também de julgar certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o oponente”.

- Focar na melhoria dos aspectos da vida social identificados em uma determinada instituição;
- Agir para possibilitar a participação bem sucedida de todos/as os/as envolvidos/as no diálogo cogenerativo;
- Adotar uma escuta fundamental para atender as sugestões de outros com a intenção de entendê-las e provar sua viabilidade antes de sugerir adaptações ou alternativas;
- Manter o clima emocional positivo durante o diálogo cogenerativo;
- Aceitar a responsabilidade de coordenar a aplicação das mudanças acordadas para melhorar a qualidade do ensino de ciências.

De acordo com a perspectiva que foi discutida sobre a teoria do DC, o GEA se propôs a buscar um caminho em que fosse possível discutir sobre EA (mais especificamente sobre hortas) dialogando sobre o diagnóstico feito na pesquisa de iniciação científica em 2017 e atendendo às demandas das próximas pesquisas, o que inclui meu trabalho de mestrado. Por isso concluímos que através dos encontros formativos, baseados na teoria do DC, podemos criar um espaço de colaboração que atenda às necessidades dos/as envolvidos/as.

Os encontros formativos foram pensados pelo GEA, não para funcionarem como um curso rigidamente organizado em termos de conteúdos e estratégias, mas com o objetivo de criar condições para que os/as envolvidos/as pudessem dialogar uns com os outros, servindo assim como espaço de compartilhamento de experiências, desafios, conhecimentos e ideias sobre as hortas escolares. Ou seja, diferentemente de um curso onde seu cronograma é planejado e definido desde o início, os encontros formativos possuem um caráter processual muito forte, pois cada encontro depende do que for dialogado anteriormente, dessa maneira o planejamento é coletivo, constante e flexível.

Para Figueiredo (2007, p. 81), através do diálogo há a “possibilidade de uma releitura de mundo”, e que o potencial de reflexão, formação e transformação também se dá através de processos investigativos, como por exemplo, os encontros formativos. Reigota (1999, p. 122) apud Figueiredo (2007, p. 82) corrobora com essa ideia ao dizer que “todos os atores sociais (professores e alunos) envolvidos no processo correm o saudável risco de ter as suas leituras de mundo alteradas e possivelmente ampliadas”, e é isso que acredito que os encontros formativos proporcionaram aos/as envolvidos/as.

O processo formativo dos/as envolvidos/as no presente trabalho “passa pela promoção da perspectiva participativa e reflexiva da práxis em sua formação, para que esta seja também a sua vivência em sua prática profissional” e assim possa contribuir para a transformação da

realidade socioambiental, uma vez que os encontros formativos têm como pano de fundo uma EA crítica (GUIMARÃES, 2015, p. 5834).

Foram realizados 5 encontros formativos em locais variados, 3 na Secretaria Municipal de Educação (SME), 1 na Feira Orgânica do MOGICO e 1 na escola de uma das participantes (Escola Municipal Professor Afonso Maria de Paiva). Os locais e as datas dos encontros formativos foram decididos de forma coletiva, de acordo com a disponibilidade dos/as envolvidos/as e dos locais escolhidos. Os/as envolvidos/as foram as professoras das escolas municipais e creches de Juiz de Fora que possuem/querem fazer hortas, as integrantes do GEA, no qual eu me incluo, integrantes do MOGICO (que também fazem parte do Núcleo de Ensino e Pesquisa Aplicada – NEPA<sup>9</sup>) e professores da UFJF. Essas informações estão organizadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Local, data, participantes, tema e dispositivo dialógico dos 5 Encontros Formativos

	Local e data	Participantes	Tema	Dispositivo dialógico
1º EF	SME 13/12/2017	11 professores/as ou gestores/as, uma representante da SME, e 7 integrantes do GEA. Total: 19	Diagnóstico do interesse das professoras. Construção dos EF e as hortas em cada realidade escolar.	Questões sobre as hortas, seus usos e interesses/motivações dos/as que com/nela trabalham.
2º EF	SME 15/03/2018	10 professoras, uma agricultora e um agricultor do MOGICO, uma representante da SME, 8 integrantes do GEA e um professor da UFJF. Total: 22	Agroecologia, saberes tradicionais e científicos.	Construção coletiva de um cartaz com a relação entre o tema e as hortas nas escolas.

<sup>9</sup> O Núcleo de Ensino e Pesquisa Aplicada (NEPA) - Agroecologia e Desenvolvimento Social, “é uma organização civil sem fins lucrativos que foi fundada em 1996 com o objetivo de mobilizar e integrar a comunidade rural e urbana numa economia associativa e em rede. Visa favorecer o encontro e a interação entre as pessoas com o objetivo de criar uma "árvore de conhecimento", no sentido de conciliar as relações de produção e consumo, que não agredam a natureza, intervindo de forma sustentável com recursos naturais.” O NEPA abriu sua filial em Juiz de Fora – MG, em 2017, “visando ampliar sua atuação na região sudeste do país, principalmente na Zona da Mata Mineira.” Informações retiradas do site do NEPA: <http://nepa.org.br/sobre/>.

	Local e data	Participantes	Tema	Dispositivo dialógico
3º EF	SME 03/05/2018	4 professoras, uma representante da SME, 4 integrantes do GEA, uma agricultora e um agricultor do MOGICO. Total: 11	Agroecologia e Produção orgânica.	Debate sobre como os temas desse e do último encontro podem ser vividos no cotidiano.
4º EF	Feira Orgânica MOGICO 19/05/2018	6 professoras, 4 integrantes do GEA e 4 do MOGICO. Total: 14	Soberania Alimentar.	Oficina de suco verde, imersão interpretativa na feira.
5º EF	E. M. Prof. Afonso Maria de Paiva 22/09/2018	20 professoras (19 da própria escola), 6 integrantes do GEA e 2 do MOGICO. Total: 28	Horta Agroecológica.	Construção de canteiros agroecológicos na horta da escola.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2018.

O MOGICO é uma associação composta por consumidores e produtores de alimentos orgânicos fundada em 12 novembro de 2013. Esse movimento social tem como princípio estreitar as relações entre quem produz e quem consome alimentos cultivados de forma agroecológica e orgânica, facilitando o acesso a uma alimentação saudável, mais próxima do campo e da mesa do consumidor. O MOGICO se reúne frequentemente para planejar a realização das feiras orgânicas (que acontecem aos sábados na Praça Bom Pastor e às segundas na UFJF), oficina do suco verde durante as feiras, além do Dia Agroecológico. Esse é um evento anual que possui em sua programação oficinas, palestras e trocas de sementes. Para a realização dos encontros, foi feita uma parceria entre o GEA e o MOGICO para que juntos pudessemos pensar no que seria feito e como seria feito cada encontro formativo.

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 13 de dezembro de 2017, entre 18h00 e 21h00 na SME, e foi planejado pelo GEA com o objetivo de discutirmos a proposta com os/as professores/as envolvidos/as, e dialogarmos, ainda que de forma mais superficial, sobre as finalidades das hortas em cada realidade escolar.

O dispositivo didático pensado para esse encontro foram perguntas a respeito das hortas nas escolas e sobre a motivação/interesse dos/as envolvidos/as em cuidar/trabalhar com a horta na escola, para a partir das perguntas construirmos o diálogo. Estavam presentes 11 representantes (professores/as ou gestores/as) de 9 escolas municipais de Juiz de Fora, a representante da SME, que auxiliou na organização dos encontros, e 7 integrantes do GEA.

O encontro teve seu início quando a coordenadora do GEA se apresentou e contou um pouco sobre sua trajetória e, em seguida, os demais integrantes do GEA (incluindo a mim) se apresentaram. A coordenadora explicou o que se pretende com os encontros formativos e com a pesquisa sobre as hortas das escolas municipais, para posteriormente pedir autorização para filmarmos e gravarmos nossos encontros. Todos/as assinaram um documento autorizando a gravação e filmagem bem como o uso de tais materiais para nossa pesquisa. A partir desse momento, portanto, começamos as gravações.

Iniciamos com a apresentação de cada representante das escolas e em seguida apresentamos cartazes, preparados pelo GEA, com questionamentos para todos/as responderem, que foram: ‘Qual é o interesse pelas hortas?’, ‘Porque é você que cuida/trabalha com a horta?’, ‘Qual é a motivação que o/a faz trabalhar com horta?’, ‘Que hortas temos?’, ‘Que hortas queremos ter?’, ‘O que das hortas fazemos?’, ‘O que das hortas queremos fazer?’. Essas questões dispostas em cartazes foram o dispositivo utilizado para dialogarmos sobre as hortas escolares nesse primeiro encontro e para nos prepararmos para o segundo.

Ao longo do processo em que os/as professores/as falaram sobre sua relação com a horta escolar pude perceber uma preocupação presente em seus discursos sobre o cuidado com a horta. Preocupação no sentido prático, técnico, no que diz respeito ao como fazer a horta, como plantar determinados alimentos, como lidar com determinadas pragas, ou seja, que tipo de cultivo e métodos escolher para cuidar da horta. Dessa forma escolhemos como tema do segundo encontro a agroecologia, pois além de nos permitir discutir sobre cultivo, essa trata sobre a abordagem de conteúdos sociocríticos através do trabalho com a horta.

O segundo encontro contou com 10 professoras de 6 escolas/creches, dois agricultores do MOGICO e integrantes do NEPA, Liz Oliveira e Caseh Werner, a representante da SME, 7 integrantes do GEA e a coordenadora do grupo, além do Gustavo Soldati, professor doutor do Departamento de Botânica da UFJF. O encontro teve início com a apresentação da Liz e do Caseh e uma breve explicação do que é o coletivo MOGICO. Em seguida, a coordenadora do GEA se apresentou, apresentou o grupo, lembrou o que ocorreu no primeiro encontro formativo no final do ano anterior, apresentou o professor Gustavo e pediu para que cada professora se apresentasse e falasse um pouco da escola onde trabalha. Retomamos as

apresentações pois o grupo não era o mesmo, exceto uma professora, portanto não nos conhecíamos e se fez necessário retomar parte do que discutimos no primeiro encontro.

A coordenadora, antes de passar a palavra ao professor convidado, prestou uma homenagem a Marielle Franco<sup>10</sup>, vereadora assassinada a tiros na região central do Rio de Janeiro, assim como seu motorista Anderson Gomes, no dia 14 de março de 2018, véspera do encontro formativo. Vale a pena ressaltar que durante o encontro, ocorria uma manifestação na Praça Antônio Carlos, ao lado da SME, em defesa das causas pelas quais Marielle lutava e para que tal crime não ficasse impune. Ainda ouvindo a intensa e legítima manifestação, o professor convidado iniciou a apresentação do encontro, cujo tema foi Agroecologia, saberes tradicionais e científicos.

O professor Gustavo falou sobre os diferentes aspectos da agroecologia, no sentido de como ela não está ligada somente a um conteúdo, ou somente a uma área, ou seja, a agroecologia se constitui de diversas disciplinas, é um tema interdisciplinar. Para explicar todos os elementos que a agroecologia abrange, Gustavo utilizou a imagem de um mural ("El hombre en el cruce de caminos") do pintor mexicano Diego Rivera. Ao longo de sua fala deu exemplos de como a horta pode ser utilizada para falar sobre a história da nossa sociedade, além de falar sobre a importância da mulher, seu papel na agricultura e sobre o movimento feminista. Falou também sobre a importância da diversidade de sementes, para que haja garantia de alimento em diversos ecossistemas, relacionando essa garantia à soberania alimentar. Ao falar sobre a valorização dos diferentes modos de vida e de produção, chamou atenção para o modo hegemônico de produção, que se importa mais com o lucro, dando mais valor ao dinheiro do que à vida.

Após a fala do professor, o dispositivo didático utilizado para proporcionarmos o diálogo foi a construção coletiva da relação que os conhecimentos ali trabalhados possuem com as hortas escolares que cada um/a conhece, o quanto elas se afastam e/ou se aproximam da Agroecologia e seus saberes tradicionais e científicos. Dessa forma, o grupo destacou aspectos que a horta geralmente tem (Lugar da horta comumente produzido) e em seguida aspectos que a horta pode ter (O lugar da horta é), pensando em tudo o que foi discutido durante a fala do professor Gustavo. Após a construção da relação entre a horta e a temática discutida, os

---

<sup>10</sup>Marielle Francisco da Silva foi socióloga, feminista, defensora dos direitos humanos e da política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro (2017-2020), durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação. Lutava contra a intervenção federal no Rio de Janeiro e criticava a atuação da Polícia Militar, denunciava constantemente abusos de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes.

organizadores dos encontros (GEA e MOGICO) decidiram o que seria feito para o encontro seguinte, tendo em vista o caminhar sob uma perspectiva crítica de EA.

O terceiro encontro formativo aconteceu no dia 03 de maio de 2018, na SME, e contou com a presença de 4 professoras, a representante da SME, 3 integrantes do GEA, a coordenadora do grupo, a Liz e o Caseh. Os dois últimos foram convidados para dialogar sobre o tema Agroecologia e Produção Orgânica. Esse tema foi pensado para esse encontro, pois no anterior tivemos a oportunidade de iniciarmos a discussão sobre Agroecologia com o professor Gustavo Soldati.

Esse encontro foi o único realizado em um espaço com cadeiras fixas, portanto, o único em que não foi possível fazer uma roda. Deu-se início à atividade com a coordenadora relembrando brevemente os encontros anteriores para em seguida passar a palavra aos agricultores, que antes de apresentarem o tema do encontro pediram às professoras para falarem sobre o que sabiam sobre agroecologia e o que aprenderam no último encontro.

A partir disso, Liz e Caseh relacionaram a agroecologia com a produção orgânica, em seguida contaram a história deles e a do MOGICO, e como essas se relacionam com o tema do encontro. Liz e Caseh discutiram sobre a diferença entre cultivo orgânico e cultivo agroecológico, já que nem tudo que é orgânico é produzido de forma agroecológica, mas o que é agroecológico, sempre será orgânico. Em seguida abordaram a legislação que rege a produção orgânica e o processo para que um/a agricultor/a consiga o selo de orgânico para sua produção.

Para entendermos melhor o que seria o ideal para um cultivo agroecológico, Liz e Caseh fizeram uma comparação entre o solo de uma estrada de chão e o solo de uma floresta, mostrando que um solo ideal é aquele úmido, escuro (rico em matéria orgânica) e fofo (com organismos que fazem com que o ar circule no solo). Em relação às técnicas de cultivo, os dois chamaram atenção para a intimidade com a natureza, pois essa se comunica, mostrando o que é preciso fazer de acordo com os ‘sintomas’ das plantas que se está cultivando.

O dispositivo utilizado foi o debate sobre como os temas do segundo e terceiro encontros podem ser vividos no cotidiano de cada uma das professoras, tanto pessoal quanto escolar. Como durante a fala dos agricultores havia muito sobre o *como fazer* a agroecologia, o que as professoras destacaram na discussão final foi a vontade de fazer o que aprenderam, a vontade de colocar a mão na massa e multiplicar esse aprendizado. Aprendizado esse que nas palavras do Caseh “é uma grande experiência (...), é um universo inteiro que tem pra desbravar (...), cada dia que passa é mais coisa e mais coisa, é um conhecimento que não tem fim”.



Durante a discussão sobre como seria possível trabalhar a horta escolar agroecológica na creche e na pré-escola, a professora Capuchinha<sup>11</sup> trouxe o discurso de que é possível construir conhecimento junto com as crianças, pois elas levam para o espaço educativo seus saberes e por meio desses, conceitos podem começar a ser desenhados.

Pensar assim, nessa parte de o que eles trazem de informação, e da parte mais teórica mesmo, eu acho que da nossa forma e com a linguagem deles a gente consegue levar muita, trazer muitas questões. Porque assim, eles são muitos espertos, são muito vivos. Então tudo o que você traz pra uma roda de conversa se você for puxando alguns fios a gente consegue trabalhar essas questões mais conceituais com eles sim. (Discurso da professora Capuchinha)

A relação entre os saberes que as crianças e as professoras levam para a escola e para a horta esteve presente desde o primeiro encontro formativo, principalmente os que tomam parte da memória e da trajetória de cada sujeito. Para Arroyo (2014), o exercício de relembrar nossas memórias nos ajuda a entender melhor a centralidade de nossas experiências em nossas vidas, dessa forma ajuda a conhecer melhor a nós mesmos, nossos educandos e nossa prática escolar.

Considerando a importância do contato próximo entre as diferentes trajetórias e diferentes saberes, o coletivo decidiu realizar o próximo encontro na Feira<sup>12</sup> Orgânica do MOGICO, para experimentarmos um pouco da realidade dos sujeitos que produzem alimentos orgânicos, além de podermos comprar e consumir este tipo de alimento.

O quarto encontro formativo ocorreu no sábado, 19 de maio de 2018, às 9h, na Feira Orgânica do MOGICO. Estavam presentes 6 professoras, 4 integrantes do GEA e 4 do MOGICO. Sentamos em um espaço gramado ao lado da feira, e em roda nos apresentamos e relembramos brevemente sobre os encontros anteriores, para em seguida começarmos a conversar sobre o tema, que foi Soberania Alimentar. Após discutirmos um pouco sobre a temática, fomos para a oficina do suco verde, onde além de aprender sobre várias receitas de suco verde e tomá-lo, pudemos dialogar sobre diferentes modos de vida e o quão importante são as escolhas feitas pelos alimentos que se come.

Após a oficina todos foram convidados a caminhar pela feira, observar seu funcionamento, os alimentos, as pessoas e em seguida voltarmos a fazer uma roda e discutirmos sobre os saberes trabalhados na oficina e sobre o que foi observado pelo grupo. A coordenadora do GEA lembrou que esse observar deveria ser direcionado no sentido de voltar para a roda com algo (um alimento, um objeto, uma fala) que chamasse atenção em termos dos saberes que

---

<sup>11</sup> Optei aqui por apresentar cada professora, sujeito da pesquisa, com o nome de uma PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais) na tentativa de garantir o anonimato de todos os sujeitos de pesquisa.

<sup>12</sup> A Feira Orgânica realizada pelo MOGICO acontece aos sábados de 8h as 12h na Praça Bom Pastor em Juiz de Fora, MG. Aos primeiros e terceiros sábados do mês, durante esse mesmo horário, o coletivo realiza no espaço da feira a Oficina do Suco Verde.

o mercado tradicional não informa. Ou seja, a proposta foi estimular os olhares para o que é invisibilizado pelo comércio comum, buscando sensibilizar a visão do grupo para o modo de vida dos sujeitos que trabalham na feira do MOGICO, na tentativa de descobrir como o que foi observado pode acrescentar no trabalho com a horta escolar.

Nesse sentido, o que mais foi colocado pelo grupo foi a possibilidade que o suco verde traz de introduzir as PANC (Plantas alimentícias não convencionais) na alimentação, principalmente na das crianças. As PANC que foram utilizadas no suco verde foram ora-pro-nóbis, bertalha e caruru, e outra citada como possibilidade de ingrediente do suco verde foi a beldroega. Uma PANC que foi mencionada pela professora doutora Raquel Zacarias, integrante do MOGICO, enquanto estava fazendo o suco verde foi a taioba. A professora alertou que essa PANC não pode ser utilizada no suco verde, mas pode ser consumida de outras formas que não seja crua. Uma professora, quando estávamos em roda, falou sobre um modo de preparo dessa PANC que sua avó utilizava, e dessa forma podemos ver como o preparo dos alimentos pode estar ligado a memórias pessoais.

(...) a taioba me lembrou ali, que o talo da taioba ela tirava, arrancava a pelinha, passava no ovo, no fubá, fritava aquilo, parecia peixe né? Então me lembrei disso aqui hoje. Aí tô lembrando dela direto aqui agora (Discurso da gestora da escola da professora Beldroega)

Outro ponto interessante discutido pelo grupo foi a aparência dos alimentos, pois alguns alimentos cultivados com agrotóxicos ficam mais ‘bonitos’ quando comparados à alimentos orgânicos. Essa ideia de que o alimento bonito é mais nutritivo é vendida pelo mercado do agronegócio, entretanto, não é uma obrigatoriedade no cultivo orgânico. Relacionado a isso, Liz e Caseh deram o exemplo da alface tratada com NPK (adubo químico contendo nitrogênio, fósforo e potássio utilizado para o rápido desenvolvimento de verduras) que em pouquíssimo tempo fica ‘inchada’, mas sem o valor nutricional esperado. Ao contrário de uma alface orgânica, que pode ser considerada ‘feia’, porém é mais nutritiva e tem maior durabilidade na geladeira do consumidor.

A partir desses pontos discutidos no grupo, foi possível perceber que os temas dos encontros anteriores foram como um caminho que auxiliaram na construção de um outro modo de olhar para as potencialidades educativas da feira. Pensando na continuidade desse caminhar, o coletivo decidiu que seria interessante nos organizarmos para fazer o próximo encontro formativo em um local que nos possibilitasse praticar o plantio agroecológico e tudo o que foi conversado nos encontros anteriores.

O quinto encontro formativo aconteceu na Escola Municipal Professor Afonso Maria de Paiva, no sábado dia 22 de setembro. Como nesse sábado a escola estava realizando uma

atividade com todas as professoras que ali trabalhavam, estavam presentes 20 professoras (sendo 19 da própria escola e uma professora que já vinha participando dos encontros), 6 integrantes do GEA e 2 do MOGICO. O tema desse encontro foi Horta Agroecológica, ou seja, esse encontro foi a culminância de todo o processo formativo dos encontros. Particularmente nesse encontro, o dispositivo dialógico perpassou todo o encontro, pois foi a construção de canteiros agroecológicos na horta da escola.

Antes de começar a preparar o espaço para o plantio, Liz e Caseh se apresentaram, já que a maioria do grupo não os conhecia. Em seguida, convidaram o grupo para observar o espaço da horta e comparar com um espaço de floresta, justamente como foi feito no segundo encontro. Feito essa comparação, e chegando à conclusão de que o solo de floresta (úmido, escuro e fofo) é o solo ideal para plantio, Caseh começou a preparar o solo. Nessa etapa, foi adicionado o esterco e o pó de rocha ao canteiro escolhido para o plantio, conforme mostra a figura 1 a seguir.

Figura 1 – Momento em que Caseh prepara canteiros para plantio por meio da adição de esterco e pó de rocha.



Fonte: Acervo da própria autora ,2018.

Enquanto Caseh preparava o canteiro, Liz foi explicando o que estava sendo feito e tirando dúvidas das professoras sobre as técnicas de preparo do solo. Nesse momento, a professora Capuchinha lembrou de uma dica que a Liz deu no terceiro encontro sobre a

preparação de canteiros, e compartilhou com o restante do grupo como essa dica a ajudou no processo de desconstrução da ideia de que tudo na horta deve ser cercado e controlado.

A questão de cercar os canteiros é uma coisa que a gente acha lindo. Eu comecei com as crianças pedindo pra trazer garrafa, carrega garrafa daqui e dali, e aí lá nos encontros eu acabei desconstruindo isso. (Discurso da professora Capuchinha)

Liz alertou que cercar os canteiros da horta é uma prática que no senso comum é importante, porém não utilizada na agroecologia, pois o ato de cercar atrapalha no momento de adubar e manejar o solo com a enxada. Em relação ao uso da garrafa plástica nos canteiros, o discurso da professora Capuchinha nos mostra que pode haver um incentivo no consumo de bebidas de garrafas plásticas para que as crianças possam levá-las para a escola. Por isso essa prática de cercar o solo foi criticada pela Liz, principalmente se for com materiais inorgânicos.

Depois do preparo do solo, Caseh explicou a importância da cobertura do solo antes de plantar, pois evita a compactação do solo e ajuda a manter a umidade, além de fornecer nutrientes para o solo devido a decomposição dessa matéria. A cobertura foi feita com resto de capina, que já havia sido feita no início da semana, e com pedaços de uma bananeira que já estava caída na horta da escola (como mostra a figura 2 abaixo) e após a cobertura o canteiro foi agitado.

Figura 2 – Canteiros cobertos com resto de capina e pedaços de bananeira, feitos no 5º Encontro Formativo.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Liz chamou atenção para como a lida com a horta é multidisciplinar por essência, pois a aprendizagem acontece em vários conteúdos, e esse é um aspecto riquíssimo no trabalho



pedagógico da horta escolar. Acrescento que além de multidisciplinar, a horta é transdisciplinar pois os limites entre os conteúdos não são fortemente demarcados, ou seja, as disciplinas se misturam de forma que ao tratar da horta não há como classificar em apenas uma matéria algum tema, não há fronteiras entre as disciplinas (DOLLE, 2015). Para a etapa de plantio das mudas, Caseh abriu um espaço pequeno na cobertura, apenas para que coubesse a muda, como é possível ver na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Momento em que Caseh mostra o espaço que deve ser feito na cobertura do canteiro para o plantio de mudas.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Foram plantadas mudas de pepino, couve-flor, brócolis americano, alface, peixinho, capuchinha, azedinha, além de uma semente de milho crioulo. No momento do plantio Liz explicou o que são as PANC, sobre sua importância histórica, econômica e etnobotânica, e que nos canteiros eles estavam plantando 3 variedades: o peixinho, a capuchinha e a azedinha. Entretanto ali no espaço da horta já haviam outras 3 variedades de PANC, sendo elas a capeba, a serralha e a capoeiraba.

Liz falou sobre a importância da diversidade das sementes, sobre as sementes crioulas e as transgênicas, relacionando-as com a soberania alimentar. Caseh chamou novamente atenção para o processo de observação para aprender a ‘falar a língua da natureza’, pois é essa observação e a integração com o meio que possibilita o sucesso no cultivo. Sobre o processo de aproximação com a natureza, uma professora da escola onde estávamos questionou sobre o quanto essa aproximação pode ser segura

Quando a horta tava capinada, limpa no nosso ponto de vista, a gente via as coisas. E agora como tá coberto e teve o episódio ali da aranha, que cuidados que a gente precisa ter com as crianças pra trazer elas aqui? (Discurso de uma professora da E. E. Prof. Afonso Maria de Paiva)

Percebemos nesse discurso o que Tiriba (2018) fala sobre o olhar hegemônico que coloca a natureza como um lugar de perigo. Liz aproveitou a pergunta para dizer que a horta é natureza, e que o normal é sempre ter animais nesse local. Dessa forma o trabalho com a horta possui potencial para a aprendizagem da responsabilidade e cuidado ao lidar com a horta. Caso contrário, o que acontece é a construção do medo do que é natural e a privação das crianças de estarem na horta. Liz terminou o encontro convidando o grupo para participar do Dia Agroecológico (05 de novembro) que acontece no Parque da Lajinha em Juiz de Fora, e convidando a frequentar as feiras do MOGICO aos sábados de manhã no Bairro Bom Pastor e as segundas de noite na UFJF.

De acordo com o fundamento teórico-metodológico da presente pesquisa, a ACD requer que haja a análise da conjuntura, análise da prática particular – o contexto social de produção discursiva, que são os EF – e análise de discurso. Por isso, antes de analisar os discursos, tanto dos EF quanto das entrevistas, é preciso analisar a conjuntura que toma parte da pesquisa. Nesse sentido, no capítulo seguinte discuto sobre as correntes do ambientalismo, sobre a justiça ambiental e como essa se relaciona com o modelo econômico vigente. Também discuto sobre justiça alimentar, soberania alimentar, agroecologia, e como esses discursos atuam em um movimento contra-hegemônico, sobre as macrotendências da EA e seu potencial emancipatório, e por último, ainda na conjuntura, irei explorar as potencialidades de se trabalhar com hortas numa perspectiva crítica de EA.

## 4 ASPECTOS CONJUNTURAIS

De acordo com os princípios e etapas da ACD, o presente capítulo tem a função de situar qual é a conjuntura do presente trabalho. Conjuntura, segundo Fairclough (2003), é definida como um conjunto de práticas sociais (de natureza relativamente estável) que fazem parte de estruturas sociais (que têm maior estabilidade). Dessa forma, a questão ambiental faz parte da conjuntura dessa pesquisa e será tratada nesse capítulo, bem como as correntes do ambientalismo (entendidas enquanto diferentes discursos informadores da prática social ambientalista e educativa), a justiça ambiental e como essa se relaciona com o modelo econômico vigente e os conceitos de discurso e ideologia discutidos no capítulo anterior. Também discutirei nesse capítulo sobre justiça alimentar, soberania alimentar, agroecologia, e como esses discursos atuam em um movimento contra-hegemônico. Tratarei sobre a EA, suas macrotendências e seu potencial emancipatório, e por último, irei explorar as potencialidades de se trabalhar com hortas numa perspectiva crítica de EA.

### 4.1 AMBIENTALISMO E SUAS CORRENTES

A questão ambiental possui a peculiaridade de ser tão abrangente e de seus aspectos serem tão correlacionados que sua determinação se torna uma difícil incumbência. O ponto comum que é possível de ser encontrado nos debates em que a ideologia dominante se põe a explicar a crise ambiental é que todos os infortúnios ambientais fazem alusão às perturbações humanas externas ao modo de produção (FOLADORI, 2001). De acordo com Foladori (2001, p. 103) são três os aspectos colocados nas discussões ambientais como extrínsecos ao processo econômico: “deprecação de recursos”, “poluição por causa de detritos” e “superpopulação e pobreza”. Este autor resume esses aspectos da seguinte maneira:

Os recursos que se depredam são aqueles potenciais, que, no entanto, não ingressam no processo de produção; os resíduos somente se convertem em poluição quando saem de alguma forma, para o espaço público a um ritmo maior que o da sua absorção natural. Já a superpopulação e a pobreza são constituídas por aquelas pessoas que não conseguem entrar no processo de produção.

Esse processo de produção capitalista se impõe por meio dos discursos que permeiam as esferas econômica, política, social e ambiental. Fairclough (2010, p. 230) aponta como o capitalismo se coloca nessas esferas, esclarecendo que esse modelo hegemônico de produção

tem sido discursivamente expresso por: economia da informação, economia dirigida pelo conhecimento, globalização, crescimento de economias regionais, cidades empresariais, economia em rede, alianças estratégicas, governo sem governança, capitalismo turbo, compressão de tempo-espço, flexibilidade, economia de aprendizagem e cultura empresarial.

Somente os efeitos do modo de produção capitalista são colocados em pauta pelas rasas discussões ambientais, orientadas pela ideologia dominante, deixando de lado a contestação sobre as relações internas desse processo produtivo, ponto que deveria ter centralidade no debate ambiental. Para Freire et al. (2016, p.3)

O entrelaçamento entre as questões de “proteção ao meio ambiente” e as questões acerca da luta contra a pobreza e a desigualdade social, evidenciando as consequências sociais e ambientais dos projetos desenvolvimentistas que privilegiam a lucratividade do capital, é uma questão central para o debate ambiental brasileiro.

As relações internas do atual modelo de produção, chamadas de formas sociais de produção, são determinantes para a definição de quais materiais serão usados, da velocidade com que serão usados e do trato com o meio ambiente, bem como da possível presença e da especificidade da população sobressalente (FOLADORI, 2001). Ainda sobre as relações de produção desse sistema, para facilitar o entendimento das consequências que essas geram ao ambiente, Foladori (2018, p. 50) afirma ser útil concentrar as sequelas em dois conceitos. O primeiro é o de depredação, que se refere “ao uso de recursos naturais com um ritmo, quantidade ou método de extração que torna impossível para os ecossistemas recuperá-los”. O segundo conceito é o de contaminação, que está relacionado aos “processos econômicos que lançam no meio ambiente produtos que alteram os ecossistemas que constituem um risco para a saúde humana e outras espécies de seres vivos.”

A depredação está presente no início do processo de produção, pois os elementos da natureza entram nesse processo de produção como recurso, como matéria-prima extraída. A contaminação acontece ao longo e ao final do processo, pois desde a extração e o transporte de matéria-prima, até depois de serem consumidos os produtos, a contaminação acontece. Toda essa dinâmica do sistema capitalista é explicada por Foladori (2018, p. 50) por meio de cinco principais categorias: “valor, mais-valia, lucro, acumulação de capital e crises”. Sobre “valor”, o autor fala em generalização da produção mercantil, onde tudo é taxado pelo sistema por meio do preço, inclusive o meio ambiente. Relacionada à isso, Foladori (2018, p. 51) faz uma crítica muito importante, pois quando

a política ambiental dá preço a bens naturais que não são mercadorias, como animais silvestres, parques naturais, espaços de conservação, presume-se que o pagamento por tais bens compensa a deterioração ou depredação da natureza; faz uma equivalência entre preço e natureza.



Para Foladori, a categoria “valor” desconsidera que a natureza e seus processos são regulados por preceitos biológicos, ecológicos, termodinâmicos e físico-químicos que não podem ser taxados e comprados por dinheiro. A segunda categoria é a “mais-valia”, que é colocada por Foladori (2018, p. 52) como sendo a “relação capital-trabalho”, onde o custo em dinheiro da “força de trabalho é sempre menor que o valor criado durante o processo produtivo”. Desta maneira, o capitalismo faz com que o valor da força de trabalho seja pago, e que o excedente do valor criado seja apropriado pelos poderosos, por isso a “mais-valia” se trata da degradação da natureza humana.

A base do sistema de produção capitalista está na liberdade que os empresários têm de produzir, de modo que a qualidade e a quantidade de todas as importações produzidas em um determinado setor econômico nunca se equiparam à demanda, causando grande oscilação de preços conforme a escassez e abundância. Dito de forma mais clara, no sistema capitalista a oferta nunca corresponde à procura, de forma que o lucro seja colocado acima de qualquer quantidade de desperdício. Essa é a terceira categoria apontada por Foladori (2018), o “lucro”, que segundo o autor não considera a natureza como um espaço para a reprodução da vida que tem seu próprio funcionamento, cuja alteração profunda causa catástrofes ambientais em todo o planeta. O “lucro” coloca a natureza como um recurso produtivo para a valorização do capital, para que esse avance e se aproprie de tudo que possa aumentar sua dinâmica.

Relacionado à natureza, Foladori (2018) destaca quatro das cinco categorias, dessas, 3 foram colocadas acima, e a quarta é a “acumulação de capital”. O autor relaciona essa categoria com o ritmo de desenvolvimento do processo de produção. Esse ritmo está diretamente ligado ao lucro, já que a competição por lucro requer uma alta velocidade do desenvolvimento da ciência e tecnologia. Nesse sentido, o sistema capitalista impõe que quanto mais ampla seja a exploração do planeta, mais será possível ser conquistado e acumulado (em termos monetários).

A última categoria apontada por Foladori (2018, p. 55) é a “crise econômica”, que é mais visível por meio do desemprego e desaceleração da produção. Quando se pensa nesse último ponto, sabe-se que devido à baixa produção, “menos matéria-prima é consumida e menos resíduos são gerados” com isso “a natureza apresenta melhora, como consequência de explorá-la menos”. Nessa perspectiva pode-se pensar que a “crise econômica” traz uma melhora para a questão ambiental. Outro argumento que pode gerar esse pensamento, é que a crise obriga que a tecnologia avance para buscar alternativas eficientes e levar a um consumo menor de matéria-prima e menos resíduos. Esse entendimento é questionável, pois quando ocorrem as crises econômicas, as políticas ambientais são restringidas ou simplesmente deixadas de lado e não

aplicadas, contrapondo portanto, a ideia de que a crise seria algo bom para o ambiente. Outro ponto colocado por Foladori (2018, p. 55) é a questão do desperdício estrutural:

o desperdício de infraestrutura que ocorre como resultado de crises financeiras deve ser destacado. Muitas empresas fecham e têm instalações abandonadas. Esta infra-estrutura foi construída à custa de uma enorme quantidade de recursos naturais transformados e consolidados em edifícios, estradas e maquinaria. É um desperdício de natureza transformada que as crises econômicas provocam.

O autor destaca outro aspecto que não pode ser desconsiderado em relação às crises: o aumento da desigualdade. As crises econômicas acarretam uma maior concentração de bens e serviços, além do avanço na privatização de bens comuns. Sem conectar meio ambiente e produção os esforços voltados para a questão ambiental, bem como para a educação ambiental, perdem o alicerce mais forte e que “para mostrar as causas dos problemas ambientais e as barreiras enfrentadas pelas medidas mitigadoras ou compensatórias”. Essa conexão é primordial para explicar como a “transformação da natureza externa causa simultaneamente mudanças na natureza interna da sociedade humana, num processo coevolutivo” (FOLADORI 2018, p. 55-56). Nesse sentido, ao invés de partir da forma social de produção (o que inclui todas as 5 categorias do capitalismo já mencionadas), os debates ambientais partem do seu cerne material (devastação, poluição e supérfluo de população). O que se analisa é o desfecho técnico do processo, e não a relação entre o próprio processo técnico e a forma social. Essa maneira de enxergar o assunto gera um ilusionismo e um posicionamento político notoriamente classista.

Deixar de debater a forma social de produção gera efeitos de extensa abrangência temporal, principalmente nesta conjuntura de anti-ecologismo<sup>13</sup>. Conjuntura essa que é explicada por Layrargues (2017) através de duas etapas de desregulação ambiental pública. A primeira ocorreu entre o final da década de 80 e o início dos anos 90, no contexto da Conferência do Rio em 1992, quando se compõe e se edifica o ambientalismo empresarial, e esta etapa girava em torno do segmento produtivo secundário da economia; já a segunda etapa gira em torno do segmento produtivo primário, e acontece no campo do tempo histórico da Rio+20, ao mesmo tempo em que o campo ambiental se imerge no debate sobre as mudanças climáticas. Naquela primeira etapa, o segmento secundário da economia produziu um discurso da economia verde (e do consumidor verde) na produção industrial de bens de consumo. Já na segunda etapa o discurso é direcionado pela extração de matérias-primas, revelando maneiras

---

<sup>13</sup> Layrargues (2017, p.1) expõe o anti-ecologismo como sendo uma demarcação ampla de acontecimentos relacionados à desregulação ambiental pública que fomenta a fragilidade ambiental através da “degradação ambiental, os conflitos socioambientais, o desmonte da gestão ambiental governamental, a alteração de marcos regulatórios da legislação ambiental, até o assassinato de lideranças ambientais”.

de desempenho ideológico para naturalizar a decadência da regulação ambiental pública e dos instrumentos regulatórios estatais no que se refere ao acesso e apropriação dos recursos naturais.

Um dos efeitos do discurso Anti-Ecologista é a crença de que o modo capitalista é o único possível, o que vai de encontro com o que a história da humanidade nos conta. Entretanto, essa história é distorcida pelo discurso anti-ecologista, uma vez que os detentores de poder e riqueza argumentam que o ecologismo radical foi intransigente e exagerado na defesa do ambiente já que por décadas atrapalhou o desenvolvimento econômico. Ou seja, o discurso anti-ecologista dissemina a crença de que o movimento ambientalista atrasa o progresso, que os problemas do mundo atualmente existem por conta do radicalismo ambiental que impede que o desenvolvimento os resolva. Nesse sentido o atual presidente, Jair Bolsonaro, eleito em 2018 sob forte protesto, prometia extinguir o Ministério do Meio Ambiente, mas mesmo não o tendo feito, tomou várias medidas que inflamam o panorama anti-ecologista no Brasil.

Bolsonaro nomeou ministra da Agricultura a indicada pela bancada ruralista do Congresso Nacional, Tereza Cristina, que em 2018 foi uma das principais responsáveis pela aprovação do projeto de lei nº 6.299/2002, que regulamenta o processo de registro de agrotóxicos no Brasil. Outra medida foi a transferência da Funai (Fundação Nacional do Índio), que pertencia ao Ministério da Justiça, para o Ministério da Agricultura. Com essa transferência e a nomeação de Teresa Cristina, a demarcação de terras que antes cabia à Funai e ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), fica sob o controle da líder da bancada ruralista.

Outras medidas foram as extinções da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que foi extinta do MEC, e de dois importantes conselhos ligados à Presidência da República: o de Desenvolvimento Econômico e Social, e o de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea). Além dessas, outras medidas tomadas em menos de dez dias de governo, reestruturaram os ministérios da Educação e Meio Ambiente. Essas foram realizadas por decreto presidencial em 2 de janeiro de 2019 e extinguem setores da educação ambiental desses dois ministérios que constituíam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituído pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Com isso a educação ambiental foi restringida à atuação de uma Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente.

Todas essas medidas configuram um quadro de intensa violência simbólica contra a luta socioambiental brasileira. Em protesto a essas ‘des’medidas, principalmente em relação as que tomam parte do campo da educação ambiental, a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), e o Grupo de

Trabalho de Educação Ambiental (GT 22) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) – juntamente com 294 signatários – produziram manifestos em defesa da Educação Ambiental, em que pedem ao presidente, ao ministro da Educação e a ministra do Meio Ambiente para que voltem atrás em relação as extinções do novo governo federal.

Tais ações do atual presidente vão ao encontro de seu discurso feito na abertura da sessão plenária do Fórum Econômico Mundial, em Davos, na Suíça. Na ocasião ele afirmou que o Brasil é o país que mais preserva o meio ambiente - mas lembro aqui que é o que mais mata lideranças ambientais segundo a ONG britânica Global Witness (BRASIL DE FATO, 2018) - e que a missão de seu governo é ‘avançar na compatibilização entre a preservação do meio ambiente e da biodiversidade com o necessário desenvolvimento econômico, lembrando que são interdependentes e indissociáveis’. Vale a pena ressaltar que essa dependência e indissociabilidade se devem à maneira como o meio ambiente é visto pelas forças produtivas capitalistas, apenas como recurso a ser explorado para acumulação de riquezas por uma pequena parcela da sociedade.

Nesse sentido, o novo ministro do Meio Ambiente, Ricardo de Aquino Salles, em seu discurso na cerimônia de transmissão do cargo, prometeu simplificar procedimentos de fiscalização ambiental. Discursos como esses deixam claro que o novo governo acredita que o desenvolvimento deva acontecer em detrimento da luta socioambiental, o que nos confirma a intensificação de um quadro anti-ecologista no Brasil. O discurso difundido pelos anti-ecologistas só faz fortalecer a hegemonia do capital aumentando cada vez mais as desigualdades em todos seus aspectos. Para Fairclough (2010, p. 231) esse discurso

tem levado também ao aprofundamento da divisão entre ricos e pobres, ao aumento da insegurança e da tensão econômica até mesmo para as “novas classes médias” e, ainda, à intensificação da exploração do trabalho. A ênfase ilimitada no crescimento também traz grandes ameaças ao meio ambiente.

O ônus do crescimento capitalista não é homogeneamente distribuído para a sociedade, bem como as vantagens da preservação ambiental, e é esse panorama que a justiça ambiental reconhece e se coloca contra (COSENZA et al., 2014). Como tentativa de amenizar esse ônus, procura-se retificar os impactos da produção capitalista por um intermédio técnico, que obviamente não atinge a forma social de produção, que por sua vez converte a natureza em utensílios e coisifica pessoas (FOLADORI, 2001), o que confirma e dissemina o discurso ‘esverdeado’ do capital.

O valor de uma pessoa depende da posição de onde ela está dentro do sistema capitalista. Por isso o alcance a bens e serviços básicos é tão desigual e discrepante. Em alguns casos, há

bens e serviços que inexistem em determinadas áreas, ou não podem ser utilizados por motivo de tempo ou dinheiro (SANTOS, 2011).

A paupérie causada pelo sistema econômico, fragmentador das classes sociais e do mercado de trabalho, justapõe-se a paupérie acarretada pelo paradigma territorial. É este paradigma que, no fim das contas, estabelece quem tem de ser mais ou menos pobre apenas por residir no local A ou B. Nos lugares onde os bens sociais encontram-se somente de maneira mercantil, limita-se a porção dos que possivelmente lhes têm alcance, os quais se transformam em ainda mais pobres justamente por terem de arcar com os custos, o que na verdade deveria ser disponibilizado gratuitamente pelo poder público para qualquer indivíduo (SANTOS, 2011). Isso porque o capitalismo individualiza a cidadania colocando o indivíduo meramente como consumidor, fazendo com que quem pode pagar usufrua de abusivas quantidades de recursos prejudicando a disponibilidade dos mesmos para outros, além de abalar a qualidade do ambiente (LOUREIRO, 2012). Conclui-se então que o arranjo territorial de bens e serviços colabora para o aumento das desigualdades sociais.

Existem locais públicos, como cachoeiras, praias, florestas, e até ilhas que foram privatizados sem nenhuma consequência. Isso nos mostra que na lógica do capitalismo devemos comprar a qualidade de vida, que devemos pagar pelo lazer. As pessoas que não podem pagar pela água, pelos parques, até pelo ar puro, encontram-se banidos do contato com esses bens essenciais, e por serem essenciais deveriam ser públicos. A população pobre não tem como arcar com esses custos, e por isso vive uma realidade de injustiça ambiental que é combatida pelo movimento por justiça ambiental. Esse movimento é entendido como o debate justo e o exercício pleno dos grupos sociais, nas deliberações sobre o contato, a apropriação e a utilização dos recursos ambientais em suas terras (COSENZA et al., 2014; SCHLOSBERG, 2007; BULLARD, 2004). Porto Gonçalves (2006, p. 70) define justiça ambiental como

uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Na experiência recente, a justiça ambiental surgiu da criatividade estratégica dos movimentos sociais, alterando a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais e, em determinadas circunstâncias, produzindo mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental.

Antes de aprofundar a discussão sobre a injustiça ambiental, vale a pena entender como a questão ambiental foi abordada ao longo dos anos e quais são suas correntes além da justiça ambiental. Joan Martínez Alier (2007) divide o ambientalismo em três correntes principais: “o culto ao silvestre”, o “evangelho da ecoeficiência” e o “ecologismo dos pobres ou justiça

ambiental”. A seguir veremos um pouco melhor que discursos cada uma dessas correntes anunciam.

A primeira corrente, o “culto ao silvestre”, dissemina o discurso de defesa à natureza, que essa deve ser intocada e que devemos nutrir um amor pelos seus elementos. Estes por sua vez possuem tanto um destino econômico quanto uma função de preservação da natureza. Esta corrente não combate o avanço econômico, entretanto visa proteger e preservar o que resta da natureza original que esteja fora do alcance capitalista.

O suporte científico que corrobora com essa vertente ambientalista se encontra na biologia da conservação, que argumenta que todas as espécies têm o direito à vida e através desse pensamento ninguém tem o direito de eliminar qualquer espécie que seja. Ocasionalmente, essa vertente se apoia nas religiões que tenham um olhar menos antropocêntrico, já que assume dar uma grande importância para a sacralidade da natureza que possui valores incomensuráveis diante o valor econômico. E é por essa diferenciação de valores que os conflitos são inevitáveis quando o sagrado interfere na corporação de mercado e também quando o mercado interfere nos templos (ALIER, 2007).

A proposição política primordial dessa corrente reside em perpetuar reservas naturais sem qualquer intromissão humana. Porém existem níveis no que diz respeito ao contato do ser humano com essas áreas protegidas, desde o manejo consorciado com moradores locais até a restrição completa, sendo a última um ideal dessa vertente (ALIER, 2007).

Um termo trazido por essa corrente, que defende um aprofundamento do apreço pela vida silvestre nos anos 1970, é o pós-materialismo. Essa expressão indica uma maior estima pela natureza conforme a carência de materiais decresce pela razão de outrora ter sido sanada. Segundo Martínez Alier (2007) o pós-materialismo é um termo errado, pois países de capitalismo central dependem de um grande uso de energia e materiais para seu sucesso econômico, e ao contrário de se valorizarem mais com a natureza, preocupam-se ainda mais com a disponibilidade de locais para despejos de resíduos.

Alier argumenta que o ambientalismo ocidental não avançou na década de 70 em razão do mercado ter chegado a um momento pós-materialista, mas justamente por conta das obsessões demasiadamente materiais derivadas da progressiva contaminação química e ameaças insinuadas pelo uso da energia nuclear. Ou seja, o movimento ambientalista avançou por conta de sua preocupação com os riscos e incertezas causadas por esse ‘progresso’ econômico (ALIER, 2007).

A segunda corrente é chamada de ‘evangelho da ecoeficiência’ e é caracterizada por discursos que ensejam sua preocupação com os impactos do avanço econômico, não apenas nos

locais de natureza original, mas também na economia agrícola, urbana e industrial. Essa vertente se atenta com a economia em sua completude, se concentra nos efeitos ambientais ou ameaças à saúde, advindas das ações industriais, da agricultura moderna e também da urbanização. O evangelho da ecoeficiência defende o crescimento econômico, porém não o faz cegamente, se diferenciando um pouco da primeira corrente (ALIER, 2007).

O discurso fortemente disseminado pelo evangelho da ecoeficiência é o do desenvolvimento sustentável, o bom uso dos recursos e a modernização ecológica. Importa-se com as consequências da produção de bens e com a manipulação sustentável dos recursos naturais, e nem tanto com a ausência de atributos da natureza ou de seus princípios essenciais. Os discursos dos ambientalistas que seguem essa linha possuem o termo ‘natureza’, entretanto utilizam mais especificamente as expressões ‘recursos naturais’, ‘serviços ambientais’ ou ainda ‘capital natural’ (ALIER, 2007).

Ao contrário do culto ao silvestre, o evangelho da ecoeficiência não acredita que todas as espécies têm direito a vida de forma igualitária. Esse pensamento advém de uma perspectiva econômica, de acordo com Alier (2007, p. 27) é “uma religião da utilidade e da eficiência técnica desprovida da noção do sagrado”. Essa corrente abrange outros âmbitos além do florestal, bem como química agrícola e utilização eficiente de energia.

A saída colocada por essa corrente para os problemas ambientais é o desenvolvimento sustentável, concebido como crescimento econômico sustentável através da busca de ganhos econômicos, ganhos ecológicos e modernização ecológica, sendo este último termo criado por Martin Jaenicke e por Arthur Mol. A modernização ecológica possui duas premissas: a primeira é a “econômica, com ecoimpostos e mercados de licenças de emissões; a outra, tecnológica, apoiando medidas voltadas para a economia de energia e de matérias-primas” (ALIER, 2007, p. 28). Essa corrente, se tratando de alicerces científicos, se apoia na economia ambiental e na ecologia industrial, direcionada para o entendimento do metabolismo industrial. Dessa forma a ecologia se torna uma disciplina importante com a finalidade de purificar e atenuar a degradação acarretada pela industrialização.

De acordo com Alier (2007) a ecoeficiência é retratada como a conexão entre empresarialismo e o desenvolvimento sustentável. Para além das suas diversas utilidades na ‘faxina verde’, a ecoeficiência dirige um planejamento de investigação sobre gastos de matérias-primas e energia, e também a respeito das chances de desassociar a expansão econômica de sua fundação material.

Qualquer que seja a vertente do ambientalismo que estiver passando por um momento de mais evidência, os discursos de todas existem ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, segundo Alier (2007, p. 32) é possível notar

que se a procura utilitarista da eficiência no manejo florestal poderia confrontar-se com os direitos dos animais, num sentido oposto os mercados reais ou fictícios de recursos genéticos ou de paisagens naturais, poderiam ser entendidos como instrumentos eficientes visando a sua preservação.

Isso se trata de bioprospecção, que significa uma investigação e exploração da biodiversidade de um local, de seus recursos bioquímicos e genéticos de valor comercial. Houve um momento, mais especificamente na Convenção da Biodiversidade de 1992, em que o alcance mercantil das riquezas genéticas foi proposto como instrumento preponderante para a conservação. Essa mercantilização da biodiversidade se faz perigosa para a preservação da natureza pois a velocidade desse processo de exploração é muito maior do que a natureza consegue se recuperar. Segundo Alier (2007) existem biólogos conservacionistas que reclamam que a proteção da natureza deixa de ter o parâmetro ético e moral, pois os economistas, através de sua religião utilitarista, estão dominando progressivamente a ação ambientalista.

Ocasionalmente, pessoas cuja preocupação com o meio ambiente relaciona-se especificamente com o âmbito da proteção da vida selvagem superestimam a hipotética facilidade com que conseguiria desmaterializar o mercado, acabando por se transformarem em missionários do evangelho da ecoeficiência. Isso porque ao assegurar que as modificações tecnológicas se adaptarão a fabricação de bens por meio da sustentabilidade ecológica, destacam a proteção daquela porção do meio ambiente que foi retida externa à economia. Nesse sentido, as duas correntes (Culto ao silvestre e evangelho da ecoeficiência) ocasionalmente repousam sob a mesma ideia (ALIER, 2007).

Os discursos das duas vertentes já discutidas são contrapostos pelo discurso da terceira, que é chamada de “ecologismo dos pobres, ecologismo popular ou movimento de justiça ambiental” (ALIER, 2007, p. 33). A luta pela justiça ambiental, teve seu início nos Estados Unidos através de um movimento social planejado para se opor aos acontecimentos locais de “racismo ambiental”. Embora o ecologismo dos pobres seja uma titulação atualmente empregada nos países considerados subdesenvolvidos, pelos movimentos que combatem os efeitos ambientais que coagem os pobres – que são a maior parte da população de vários países – a justiça ambiental ficou restrita ao seu país de surgimento durante algum tempo. Estes movimentos incluem coletivos: de origem campesina que têm suas terras devastadas por pedreiras ou pela mineração; de pescadores que se colocam contra a pesca industrial; e de



cidadãos que lutam contra a contaminação do ar e da água por parte de instalações industriais (ALIER, 2007).

A justiça ambiental entende que as origens da degradação ambiental e da crise no vínculo sociedade-natureza não surgem somente de causas conjunturais, e os efeitos dessa degradação não são derivados meramente pelo uso inadequado dos recursos naturais; mas sim de um grupo de condições associadas, advindas do “capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanismo/tecnocracia” (LOUREIRO, 2012, p.28).

A reivindicação por justiça ambiental tem sido composta por discursos que retratam a questão das lutas ambientais juntamente com grupos sociais e indicam a ampliação do entendimento de justiça para além de seu aspecto distributivo. Young (1990) apud Cosenza et al (2014) corrobora com essa ideia ao dizer que bens e serviços não devem ser estagnados e separados das organizações sociais e do quadro institucional. A justiça não está unicamente associada à distribuição de bens e serviços, embora se envolva com esse princípio. Para o autor, compreender e reparar injustiças é possível somente quando examinamos o porquê das desigualdades e como a conjuntura influencia nas distribuições indevidas. Dessa forma, o como as pessoas e grupos são vistos é primordial, pois qualquer que seja a forma de reconhecimento, ela pode ser uma maneira cultural e institucional de injustiça (COSENZA et al., 2014).

A base teórica que apoia o ecologismo dos pobres é composta pela etnoecologia, a agroecologia, a ecologia política, de certa forma pela economia ecológica, ecologia urbana e sociologia ambiental. Essa corrente defende arduamente que o avanço econômico gera profundos impactos na natureza, destacando o desvio geográfico dos locais de despejo de resíduos e das fontes de recursos.

Nessa perspectiva, é possível notar que os países de capitalismo central são dependentes das importações advindas de países de capitalismo periférico a fim de suprir suas necessidades que são cada vez maiores. Isso causa efeitos que não são sanados pelas invenções tecnológicas ou pelas políticas econômicas, e com isso, afetam desigualmente grupos sociais. Alguns desses grupos recorrem aos direitos territoriais indígenas e a sacralidade do meio ambiente para terem chances de interceder pelo seu meio de sobrevivência. Entretanto, o viés elementar dessa vertente não é uma veneração à natureza, mas sim uma preocupação material com o meio ambiente por ser a base que condiciona o sustento dos seres vivos e suas relações. Essa preocupação não se dá em função do cuidado relacionado aos direitos das outras espécies e das gerações futuras, mas sim pelos pobres do presente (ALIER, 2007).

O ‘ecologismo dos pobres’ não possui os mesmos fundamentos morais do culto ao silvestre. Seus princípios advêm de uma necessidade imediata de justiça social. Essa corrente evidencia, segunda Alier (2007, p. 34)

que muitas vezes os grupos indígenas e camponeses têm co-evolucionado sustentavelmente com a natureza e têm assegurado à conservação da biodiversidade. As organizações que representam grupos de camponeses mostram crescente orgulho agroecológico por seus complexos sistemas agrícolas e variedades de sementes.

Ao passo que indústrias químicas e de sementes requerem pagamentos por seus transgênicos e seus agrotóxicos, exigindo respeito aos seus direitos de posse dos conhecimentos por meio de pactos mercadológicos, os saberes tradicionais sobre sementes, plantas medicinais e pesticidas têm sido exauridos a troco de nada e sem reconhecimento. Essa situação é nomeada de biopirataria. David Hathaway (2004, p. 40) diz que:

A biopirataria, assim, é roubo – ou mais fortemente a “apropriação”, por mais imprópria que seja – de materiais biológicos, genéticos, e/ou dos conhecimentos comunitários associados a eles em desacordo com as normas sociais, ambientais e culturais vigentes, e sem o consentimento prévio fundamentado de todas as partes interessadas.

O sistema capitalista se apropria de conhecimentos e discursos de povos tradicionais para enautecer o crescimento econômico e defender o progresso mesmo que esse acorra a qualquer custo. A corrente chamada de ecologismo dos pobres combate a lógica desse sistema e está avançando em nível global por conta dos factuais conflitos ecológicos. Conforme o modelo econômico vai se enraizando e expandindo, mais o consumo aumenta, mais lixo é gerado, mais a natureza é comprometida, mais os direitos das gerações futuras são retirados. Algumas comunidades atuais são excluídas de ter acesso a bens e serviços ambientais, e são acometidos com diversas formas de contaminação. As inovações tecnológicas podem até reduzir o consumo de recursos, mas só após terem provocado muita degradação, ou seja, as novas tecnologias não são garantia de que o conflito entre o meio ambiente e a economia será solucionado. Ao contrário disso, Alier (2007, p. 36) diz que:

perigos desconhecidos incorporados às novas tecnologias engedram em muitos momentos conflitos de justiça ambiental. Estes seriam os casos emblemáticos tanto da localização de incinerados – cujo funcionamento pode gerar dioxinas -, como de áreas voltadas para armazenar resíduos radioativos ou ainda, do uso de sementes transgênicas.

Esses perigos tecnológicos que engedram os problemas e conflitos ambientais, apontados por Alier (2007), são discutidos por Arboleda (2018) a partir de um olhar holístico que relaciona as mortes – tanto de ecossistemas (ecocídio), como de grupos (genocídio) e suas culturas (etnocídio) – à esse necessidade de desenvolvimento desenhada pelo neoliberalismo.

Esse autor evidencia essa relação - entre os problemas e conflitos ambientais e o projeto neoliberal - dizendo que a modernidade e o desenvolvimento “são projetos espaciais e culturais que exigem a incessante conquista de territórios e povos, bem como sua transformação ecológica e cultural em consonância com uma ordem racional egocêntrica” (ARBOLEDA, 2018, p. 11).

Arboleda (2018, p. 13) traz uma nova forma de encarar essa lógica desenvolvimentista quando problematiza o ecocídio, o genocídio e o etnocídio de forma integrada e propõe um neologismo conceitual ao cunhar o termo “*ecogenoetnocídio*”. O autor argumenta que essa forma de encarar tais conceitos

visa integrar e refletir fenômenos de destruição, extinção da vida e da cultura, agressão, desapropriação histórica e violação permanente e sistemática dos direitos humanos e da natureza, que geralmente foram arquivados separadamente no discurso governamental, das ciências sociais e humanas; no campo do direito e agências humanitárias multilaterais.

O fato dessas violências aparecerem no discurso hegemônico de forma deslocada, sem qualquer relação uma com as outras e com um interesse financeiro, mostra uma intencionalidade de gerar um entendimento de que essas mortes são efeitos isolados de um mercado capitalista que reduz o ambiente, pessoas e culturas a “espectros descartáveis e folclóricos”. Em um movimento contrário, a reflexão sobre o *ecogenoetnocídio* permite relacionar as lutas pelo ambiente, pelas culturas e seus povos, à luta por justiça ambiental (ARBOLEDA, 2018, p. 13).

De acordo com Alier (2007) a vertente da justiça ambiental tem dado amostras de uma ciência colaborativa, ou em outra denominação “epidemiologia popular”. O que configura a defesa da agroecologia popular de indígenas e de coletivos camponeses – com os quais temos muito que aprender por meio de uma verdadeira troca de saberes – é articulação entre ciência informal e a formal, a ideia de uma ciência feita pelas/com/para pessoas.

A luta pela justiça ambiental é grandemente significativa, quando falamos em nome tanto das minorias, quanto das majorias, seja tratando-se de temas como biopirataria e biossegurança, ou de mudanças climáticas até chegarmos, por exemplo, em problemas de contaminação (ALIER, 2007). Em relação a esse último tema podemos fazer uma associação entre o uso de agrotóxicos e a contaminação do solo, da água e de diversos seres vivos. Na próxima seção trataremos desse assunto e como ele se relaciona com a justiça ambiental.

## 4.2 JUSTIÇA ALIMENTAR, SOBERANIA ALIMENTAR E AGROECOLOGIA

Problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental podem ter suas origens identificadas no modelo de civilização atuante, que se respalda em excesso de produção e superconsumo para uns e subconsumo e carência de condições para produzir por parte de muitos outros, como já foi visto no subcapítulo anterior *Ambientalismo e suas correntes*. Entretanto as injustiças acarretadas por esse modelo de produção vão além das discrepâncias socioeconômicas, afetam também o acesso aos recursos ambientais e a exposição à degradação ambiental (RIO DE JANEIRO, 1995).

Um dos componentes do sistema capitalista que faz emergir essas injustiças e conflitos ambientais é o agronegócio, que é questionado por frentes contra-hegemônicas, sendo uma delas a agroecologia. Essa se coloca como um modelo de produção de alimentos alternativo ao modo de produção atual, defendendo o direito de cada nação ou região a preservar e aperfeiçoar sua possibilidade de produzir colheitas de alimentos básicos com a variedade de cultivos equivalente, sendo esse direito a base da soberania alimentar (ALTIERI, 2010). Ao longo dessa sessão vamos aprofundar a discussão sobre a justiça alimentar colocando em evidência a soberania alimentar e a agroecologia.

No começo da década de 1930, os profissionais em nutrição humana já chamavam a atenção sobre a urgência em ampliar o acesso alimentar, enquanto isso os economistas disseminavam o discurso de diminuição da produção agrícola a fim de sanar a adversidade dos sobressalentes invendáveis. Contraditoriamente, existem grandes populações que se encontram em situação de fome. Essa incoerência foi contestada em 1965 pela Revolução Verde, que teve seu início na Ásia e depois chegou à América Latina. Apesar das consequências desse movimento terem sido muito boas no que se refere à produção, seus efeitos na esfera social foram bastante desfavoráveis. Um exemplo disso é que na Índia a percentagem do campesinato que não possuía terras aumentou, pois antes da Revolução Verde esse número era 18%, e em 1970 passou a ser 33%. Essa década foi considerada a época cuja diferença entre os países de capitalismo periférico se intensificou. A disposição de alimentos por indivíduo aumentou no leste da Ásia, no norte da África e na América Latina, enquanto que se manteve intacta em níveis baixíssimos na parte sul da Ásia e ainda sofreu queda na África Subsaariana (CHONCHOL, 2005).

A partir de então, a tônica do desenvolvimento agrícola e rural se torna uma problemática para ONGs e organismos internacionais, pois sabemos que a fome não é meramente acarretada por uma produção escassa. E é por isso que a preocupação prioritária

dessas organizações não é o aumento na produção de alimentos, mas sim fazer com que todos tenham as condições necessárias de produzi-los. Outra preocupação está focada nas regiões semiáridas por não serem tão favoráveis à produtividade agrícola e por isso representam um combate imprescindível contra a desertificação dessas áreas (CHONCHOL, 2005).

Segundo Chonchol (2005) nos primeiros anos da década de 1980, acreditava-se que os maiores déficits alimentares eram influídos primeiramente por causas climáticas notavelmente negativas e, em segundo lugar, pelos conflitos políticos. Já na década de 1990 esses conflitos passaram a ser a principal razão da necessidade do auxílio alimentar de caráter urgente, comprovando que divergências políticas que se enraízam conseguem piorar as circunstâncias de produção e guarnição de alimentos. Durante essas décadas, um fato que colaborou para reiterar a discussão sobre o quadro alimentar foi o das circunstâncias ecológicas do ambiente. Essas ficam mais claras quando Polito (2017, p. 11) expõe que

O formato ao qual a agricultura industrial se relaciona com o meio ambiente é extremamente predatório e insustentável. Dados negativos nos demonstram que os cultivos agrícolas estão cada vez mais simplificados e homogêneos causando o empobrecimento dos solos, desperdício e uso exagerado da água, poluição do ambiente, fragilização das espécies nativas e degradação das reservas naturais numa escala gigantesca.

O discurso dessa forma de produção agroindustrial se alastra cada vez mais rápido, mas não nos coloca no caminho para resolver os problemas relacionados ao alimento no mundo. Isso quer dizer que “aumentar a irrigação e o uso de fertilizantes tem limites, e estamos quase atingindo o ponto de saturação” (BAILEY, 2011, p. 15). Ademais, a crescente utilização de agroquímicos tem feito decair a produção de alimentos e causado consequências socioambientais muito preocupantes. Porém esse avanço no uso dos agroquímicos não é uniforme em todo o mundo. Nos países em desenvolvimento existe uma grande e pouco explorada capacidade para a expansão do rendimento da agricultura familiar (CHONCHOL, 2005).

Para Veiga (1995) e Wanderley (1995) *apud* Neves (2012, p. 35), a agricultura familiar significa

A organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis como atendimento de múltiplos objetivos socioeconômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constringe certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor.

Na luta pela alimentação, as famílias que se encontram num contexto de pobreza são comumente exploradas e excluídas pelos enormes desequilíbrios de forças no sistema de produção de alimentos. Tal desequilíbrio tem “permitido que venenos dos ricos sejam oferecidos como remédios imediatos para a pobreza” (BULLARD, 2004, p. 41). Essa disparidade diz respeito à luta pela justiça alimentar, que de acordo com o Instituto REAJA - Rede de estudos e ações em justiça alimentar (DELDUQUE, 2016, p. 2)

é um movimento que luta contra as desigualdades e assimetrias geradas pelo sistema alimentar. A Justiça Alimentar defende que os riscos e benefícios da produção, distribuição e consumo de alimentos devem ser distribuídos de forma equitativa entre os diversos setores da sociedade. O movimento aborda temas variados, tais como o reconhecimento da importância da produção local de alimentos, a valorização de práticas e conhecimentos tradicionais, a crítica ao modelo hegemônico de alimentação, centrado na proliferação de ultra processados e o apoio aos modelos alternativos de produção e consumo.

De acordo com Brauner e Graff (2016) no Brasil, a luta pela justiça alimentar obteve uma conquista em 2010 quando o direito à alimentação adquiriu status constitucional através da Emenda n. 64. Isso quer dizer que esse direito foi incluso nos direitos sociais (art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). Para garantir a efetivação de tal direito, foi feita a Lei n. 11.346/06 (BRASIL. Lei n. 11.346/06), que criou o SISAN - Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – que em seu art. 3º se encontra o conceito de segurança alimentar e nutricional, que reside na

realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

Dito isso, podemos considerar que o ato de se alimentar é um ato político. Segundo Delduque (2016) esse ato está imbricado com nossa própria dignidade, já que a alimentação nos submete à nossa cultura, à nossa família, à nossa comunidade, aos encontros, à nossa saúde e ao ato de partilhar. Dessa forma nosso direito de nos alimentarmos perpassa pelo direito de acesso aos recursos e meios para adquirir e produzir alimentos saudáveis e seguros, além de ter acesso ao conhecimento correto no que diz respeito aos conteúdos dos produtos, ou seja, qualquer composto químico deve estar informado na embalagem.

Já que o direito à saúde e à alimentação está claro na Constituição Brasileira, o Estado deve garantir o desenvolvimento de políticas públicas sociais, econômicas, educacionais, culturais e ecológicas, além de uma vigilância sob a qualidade dos alimentos, assegurando que haja justiça alimentar para todos e todas (DELDUQUE, 2016).

Quando o Estado falta no cumprimento da garantia desses direitos há em contrapartida a reação de pessoas que lutam contra as injustiças. Segundo Bailey (2011, p. 35) elas se unem a fim de reivindicar seus direitos, através da formação de sindicatos, da criação de cooperativas, da formação de organizações e coletividades que pretendem “reformular de baixo para cima o falido sistema alimentar – um movimento global que é a nossa maior esperança de vencer o desafio da equidade”.

Esse movimento de pessoas que buscam equidade e garantia dos direitos humanos, descrito por Bailey, está acontecendo em relação à extinção do CONSEA pelo novo governo. O CONSEA institucionalizava a participação social no SISAN – sistema que garante a efetivação do direito à alimentação adequada. Para se opor à extinção desse conselho ocorreu a mobilização e organização civil para realização do Banquetaço (protesto que oferta alimentos de qualidade, sem agrotóxicos, gratuitamente) que aconteceu em todo o país no dia 27 de fevereiro de 2019.

A luta para obter equidade e garantir o direito humano à alimentação adequada, não ocorre no sentido de aumentar a produção de alimentos, mas para que todos consigam ter as condições necessárias para produzir. Essa discussão é tratada por Polito (2017, p. 10), baseando-se em Altieri (2010), quando ele diz que

os movimentos camponeses e indígenas que se organizam fundamentados na agricultura, como o movimento camponês internacional Via Campesina e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil, afirmam de longa data que os agricultores necessitam da terra para a produção de alimentos não só para as suas comunidades assim como para a população de sua nação. Com esse propósito, têm defendido veementemente a reforma agrária para ocupação e manejo da terra, água e agrobiodiversidade, que são de vital importância, para que as comunidades sejam capazes de satisfazer as crescentes demandas de alimentação.

A maioria da população brasileira não tem as condições necessárias para exercer plenamente o direito à alimentação. O frágil sistema produtivo de alimentos faz com que seu ônus seja pago pelos mais vulneráveis, que são os países cuja maior parte da população vive em condição de pobreza e que são dependentes dos mercados internacionais para arcar com uma importante parte de suas necessidades alimentares (BAILEY, 2011).

As famílias que se encontram em situação de pobreza chegam a gastar em média três quartos do valor de sua renda com alimentação, o que acaba por deixá-las em extrema vulnerabilidade às inesperadas variações de preços. Não há dúvida de que a alimentação deva ser considerada um direito social, principalmente porque de acordo com Bailey (2011, p.36)

Além dos impactos previstos – cortar alguns alimentos, lutar para pagar os custos de saúde e educação, assumir dívidas ou vender bens –, as pesquisas

sobre as trágicas consequências da crise de 2008 revelaram aumento de abandono de crianças e idosos, criminalidade e comportamento sexual de risco.

O fato de o atual sistema agroindustrial funcionar apenas para a minoria da população mundial deixa bilhões de pessoas sem ciência e poder suficiente a respeito do que compram e do que comem. Principalmente em uma conjuntura anti-ecologista que dita comportamentos e dissemina a crença que a única maneira de ‘salvar’ o mundo da fome é através do desenvolvimento do agronegócio.

Um aspecto a ser destacado sobre o agronegócio é a tentativa de inculcar uma representação do ambientalista como aquele que cria entrave ao desenvolvimento, freia o progresso. Um por exemplo disso é o discurso da senadora Kátia Abreu em uma entrevista para o *The Guardian* em 2014: "Há muitas coisas freando o progresso: a questão ambiental, a questão indígena e outras. Mas mesmo assim continuamos obtendo altos índices de produtividade. Imagine o quão alto eles poderiam chegar sem esses obstáculos". Esse discurso coloca os ambientalistas e indígenas como obstáculos para o progresso, o que caracteriza uma tentativa de inculcação da imagem que o agronegócio vem construindo dos sujeitos que lutam por um modo de vida que não seja o capitalismo.

Inculcar para Fairclough (2010) significa fazer com que as pessoas assumam discursos, posicionando-se dentro deles agindo, pensando, falando e se vendo nos termos dos novos discursos. Os discursos são inculcados não somente como estilos (modos de usar a linguagem), mas também se materializam nos corpos, posturas, movimentos. Em paralelo à campanha difamatória e desqualificação do *ethos* ecologista/ambientalista crítico, entra em cena a produção simbólica do pensamento hegemônico da classe dominante, difundindo agora o perfil desejável de que “ser agro é bom”, pois “o agro é pop”, “o agro é tech” e o “agro é tudo”. Esse é um aspecto fortemente combatido pela soberania alimentar, que segundo Rosset (2003) é um assunto de segurança nacional ou soberania nacional, porém é estreitamente ligado às questões da segurança alimentar. Ratificando o que diz Chonchol (2005), Rosset (2003, p. 319) enfatiza que

A noção de soberania alimentar argumenta que alimentar o povo de uma nação é uma questão de segurança nacional – de soberania, se quisermos. Se, para a próxima refeição, a população de um país depender dos caprichos da economia global, da boa vontade de uma superpotência de não usar o alimento como arma, da imprevisibilidade e do alto custo de transportes a longas distâncias, então esse país não está seguro, nem no sentido de segurança nacional nem de segurança alimentar. A soberania alimentar, portanto, vai além do conceito de segurança alimentar, que foi destituído do significado real.



Para Wittman *et al.* (2010, p. 2) *apud* Bernstein (2015, p. 277) soberania alimentar é

entendida como o direito das nações e dos povos de controlarem seus próprios sistemas alimentares, incluindo seus próprios mercados, modos de produção, culturas alimentares meio-ambiente [...] como uma alternativa crítica ao modelo neoliberal dominante de agricultura e comércio.

A soberania alimentar defende a independência do produtor e consumidor relacionada ao sistema agroindustrial de produção pertencente ao neoliberalismo. Esse sistema deve ser repensado e questionado, e a Agroecologia tem cumprido esse papel. Seu discurso aborda a agricultura numa perspectiva ecológica, tendo como foco científico o suporte às mudanças para um modelo agrícola marcado por atividades agroecológicas que não deixam de lado a complexidade das relações que constituem o universo agrário e urbano (SILVA e MACHADO, 2015). Para Altieri (2004, p. 23) a Agroecologia

Trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agrônômicos, 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, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais. Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos.

Diante de tais conceitos – justiça alimentar, soberania alimentar e agroecologia – podemos dizer que a principal causa das inseguranças da humanidade não se encontra no número de pessoas existentes no planeta e que cada vez mais consome os recursos naturais para sustentar um modo de vida. De acordo com Reigota (2004, p. 7) é urgente “entender que o problema está no excessivo consumo desses recursos por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício e produção de artigos inúteis e nefastos à qualidade de vida”.

Este problema foi exposto pela Oxfam (organização não-governamental britânica) em sua pesquisa publicada em abril de 2018, ao quantificar a gritante desigualdade em que 1% das pessoas mais ricas do mundo ficaram com 82% de toda riqueza global gerada em 2017, e 5% dos brasileiros mais ricos concentram a mesma riqueza que a metade mais pobre do Brasil. Cada vez mais a desigualdade entre as extremidades da pirâmide sócio-econômica se intensifica e isso evidencia o quanto é destrutivo o sistema capitalista. Foladori (2001, p. 121) defende essa mesma questão, de que as inseguranças da humanidade se encontram no próprio interior da sociedade contemporânea, que são sua organização econômica e social. Econômica no que se refere à “velocidade de utilização e da utilidade dos recursos naturais” e social porque é equivocado

colocar a população humana como uma unidade em confronto com o meio ambiente externo. (...) A sociedade humana tem diferenças em seu interior que se cristalizam em apropriação histórica diferente dos meios de vida e da natureza externa em geral. Essa diferente apropriação cria classes e grupos sociais tão distintos em seu relacionamento com o meio ambiente, tanto em relação à responsabilidade sobre as transformações ambientais quanto aos benefícios e/ou prejuízos que aparecem, como diferentes espécies, diante do funcionamento do ecossistema da Terra. Dito de outra forma: o ser humano como espécie nunca se defronta com limites físicos; previamente, ocorrem enfrentamentos entre grupos e classes sociais (FOLADORI, 2001, p. 136-137).

Nesse sentido nos deparamos com a realidade de que o planeta não tem conseguido ofertar recursos para assegurar que todas as pessoas sejam capazes de alcançar seu potencial de consumo, se for de acordo com o modelo vigente de progresso e desenvolvimento. Dessa forma, para a justiça ambiental, “se a desigualdade não for resolvida, a vida como um todo estará ameaçada, já que necessitaríamos de vários planetas para assegurar a produção e o consumo ilimitados” (SILVA e TIRIBA, 2014, p. 57).

Segundo Acselrad (2004), os tempos de combate a superexploração ambiental são as chances de ganhos de democratização, de eficácia e crescimento de mercado, isso quer dizer que nesse movimento, experiências singulares podem ser construídas no exercício da democracia e da competência da sociedade em se defender das injustiças ambientais.

Numa perspectiva crítica da EA, é plenamente possível que haja alimento e água para todos os indivíduos do planeta, que haja trabalho para todas as famílias independente de seu contexto, que haja condições para o usufruto de todos os direitos socioambientais, políticos e econômicos. Essa EA, bem como outras perspectivas diferentes, serão discutidas na próxima seção.

#### 4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA POTENCIALIDADE CONTRA-HEGEMÔNICA

A educação é para Paulo Freire (1996, p. 38) “uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.” Para o autor a educação nunca foi, é, ou pode vir a ser neutra. Mas do ponto de vista daqueles que disseminam o discurso hegemônico, a educação é “uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades”. Por exemplo, a bancada ruralista oculta e contraria, tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas – em um contexto de Ensino Fundamental e Médio – a discussão sobre a reforma agrária como projeto político, econômico e social de extrema importância para o país.

Em um contexto pré-escolar ou na Educação Infantil, Tiriba (2018) alerta sobre como o discurso hegemônico constrói a imagem de uma infância afastada da natureza, onde não há espaço para que as crianças criem sensibilidade e o sentimento de ser natureza. Pelo contrário, a autora mostra que interessante para o capital é que qualquer relação íntima com o meio ambiente seja apartada, para que a perspectiva do sistema capitalista seja facilmente reproduzida. Lutar para que a educação não seja imobilizadora e nem ocultadora é tarefa também dos educadores e educadoras. É preciso que esses saibam que a prática educativa está imbricada por uma relação de forças que se inicia nas creches, perpassando todo o processo educacional, e que a linguagem pode ser feita arma ideológica para ocultar e distorcer a realidade (FREIRE, 1996).

Para Milton Santos (2011), grande parte da educação escolar é vista atualmente como um mecanismo para levar conhecimento aos estudantes, entretanto, de outro ângulo, ela pode ser vista como uma maneira de lhes ensinar uma forma comum de comunicação, ou seja, que lhes seja inculcado os discursos hegemônicos. Britto (1997) sugere que a educação deixe de ser o que é para a sociedade, que ela perca sua perversa função institucionalizadora daqueles valores que fazem com que o consumo seja encarado como obrigatório. De acordo com Santos (2011) a educação deve fornecer para todos os meios apropriados para que sejamos capazes de receber as informações e criticá-las. Dessa forma o proprietário-consumidor deixaria de o ser para se tornar morador-cidadão, e o eleitor teria liberada a sua individualidade, para exigir que, antes de qualquer coisa, seja reconhecido como cidadão.

Segundo Santos (2011, p. 204) “A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam”. Para que isso seja possível, a Constituição deve determinar as condições para que cada indivíduo possa ser um cidadão inteiro e absoluto, qualquer que seja o local onde se encontre. Só que para isso devem existir diretrizes para que os bens públicos não sejam privilégios dos que estão bem localizados. Bens que incluem a educação pública de qualidade, por exemplo, destacando que deva ser pública, para todos e qualquer cidadão, pois uma “educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância (...) cria, afinal, gente deseducada para a vida” (SANTOS, 2011, p. 206).

De acordo com Santos (2011), a educação não busca munir o cidadão para uma batalha competitiva entre os outros indivíduos, mas seu propósito é o de formar pessoas capazes de se posicionarem de modo correto no mundo e de incutir o aperfeiçoamento da humanidade. Paulo Freire (1996) deixa isso bem claro quando diz que a educação é ideológica, que a mesma é uma forma de intervenção no mundo, e que exige, entre outras coisas, criticidade, apreensão da

realidade, liberdade e autonomia. Ou seja, estamos falando de uma educação emancipatória, questionadora, que faz o indivíduo refletir, por exemplo, sobre a ideologia de consumo, que está vigorosamente enraizada na sociedade.

Onde o sujeito consumidor é também cidadão, é possível questionar os preceitos do capital, convertendo-se em “um consumidor imperfeito (...). Onde não há cidadão, há o consumidor mais-que-perfeito” (SANTOS, 2011, p. 118). Através dessa reflexão é possível enxergar que quando se confunde cidadão e consumidor, a moradia, a saúde, a educação e o lazer apresentam-se como avanços pessoais e não como direitos sociais que devem ser assumidos pelo poder público, atitude que, no contexto ambiental, é reclamada pela luta por justiça ambiental – conforme discutimos nos capítulos anteriores.

É exatamente nesse contexto de crise ambiental, como parte do movimento ecológico, que surge a EA, aspirando à conscientização crescente a respeito dessa crise (CARVALHO, 2008; LAYRARGUES, 2012). A crise ambiental, de alguma maneira, instiga questionamentos epistemológicos e desestabiliza os modos de pensar já internalizados pela racionalidade contemporânea, ao expor a insuficiência dos conhecimentos disciplinares e reclamar novas conciliações para que se entenda a complexidade das inter-relações no alicerce das questões ecológicas (CARVALHO, 2008).

Nessa perspectiva, Leff (1998) criou a expressão *saber ambiental*, a fim de diferenciar o saber que surge das periferias da racionalidade científica, vindo como problematizador do conhecimento específico das disciplinas, e demonstra o anseio por uma nova demarcação epistêmica capaz de compreender a complexidade da relação sociedade-natureza. Veremos adiante que existe uma dimensão da EA que valoriza enormemente esses saberes ambientais. Mas antes é necessário que entendamos os desdobramentos da EA.

A EA é um campo do conhecimento, com proposições educativas, que nasceu na segunda metade do século XX e pode ser considerada uma época histórica de intensa complexidade. Constitui uma parcela na tentativa de responder aos sintomas de falência do modo de vida vigente. A contemporaneidade ocidental da qual fazemos parte se baseia fortemente na razão científica objetificadora e no positivismo tecnológico. Da mesma maneira fez com que acreditássemos que o bem viver consistia na obrigatoriedade da acumulação material fundamentada nos ciclos de trabalho, produção e consumo, dos quais cada vez mais pessoas estão sendo absurdamente colocadas em lugares de absoluta desigualdade (CARVALHO, 2008).

A EA não pode ser entendida como tendo uma única, simples e sólida dimensão. De acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 26)

a constatação de que a Educação Ambiental compreendia um universo pedagógico multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza foi exigindo aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação, tornando essa prática educativa mais complexa do que se poderia imaginar.

Carvalho (2008) situa a EA em dois momentos. O primeiro deles é marcado inicialmente pela preocupação dos movimentos ecológicos com um exercício de conscientização que consegue atrair atenção para a péssima distribuição e finitude de recursos, bens e serviços, além de envolver as pessoas em processos sociais considerados ambientalmente adequados. O segundo momento diz respeito à transformação da EA em uma sugestão educativa, que efetiva e verdadeiramente dialoga com o campo educacional, suas teorias, saberes e tradições.

A EA é perpassada por discursos que Layrargues e Lima (2014) diferenciam através de macro-tendências, sendo duas delas: a macro-tendência conservacionista e pragmática. Elas representam discursos de uma mesma linha de raciocínio que foi se adequando às imposições econômicas e políticas da época até ganhar esse aspecto modernizado, neoliberal e pragmático que hoje a caracteriza. A macro-tendência pragmática configura uma “derivação evolutiva da macro-tendência conservacionista”, pois aquela representa o seu ajuste ao novo quadro social, tecnológico e econômico e que têm em comum um discurso que invisibiliza os processos de desigualdade e injustiça social (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 27).

O discurso conservacionista suscita uma EA para a sensibilidade humana com a natureza buscando enraizar a ‘lógica do conhecer para amar, amar para preservar’, orientada pela conscientização ecológica e tendo por base a ciência ecológica. O discurso pragmático coloca a culpa dos problemas ambientais nas ações individuais de cada sujeito, é o que Layrargues e Lima (2014, p. 30) chamam de “ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado”. Quando a culpa não é de cada indivíduo, aparece no discurso pragmático o que Freire (1996, p. 39) chama de “ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais”, pois os problemas ambientais são tratados como uma fatalidade.

As dimensões da EA assinaladas por Layrargues e Lima (2014, p. 32-33) se encontram

dentro de um contexto de disputa discursiva no interior do campo que vai delimitando o que é permitido e proibido dizer sobre o assunto, quais atores e discursos são legítimos e quais não são. Assim, o contexto que delimita a vertente pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis tem de se conformar nesses limites, nunca além disso.

Outra macro-tendência é a chamada crítica, que une as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora, o Processo de Gestão Ambiental e a luta por Justiça

Ambiental. Possui enfoque na revisão crítica das bases que possibilitam a dominação dos indivíduos e dos mecanismos de acumulação do capitalismo, procurando combater politicamente as desigualdades e injustiças socioambientais. Salvas algumas variações, todas essas correntes se colocam em oposição aos movimentos conservadores, buscando contextualizar e politizar a discussão ambiental, problematizando as incoerências do sistema vigente (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Para Freire (1996, p. 39) essas incoerências “são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer”. O autor defende que não há argumento para a inferiorização dos seres humanos e sua diminuição em minorias, pois essas não perceberam que juntas se tornam maioria contra as desigualdades. Na verdade, os que gozam de poder é que formam a minoria, e esses anunciam o discurso de que as dificuldades enfrentadas pela maioria é uma realidade, que é uma fatalidade. A EA crítica manifesta discursos contra-hegemônicos, que combatem as ‘fatalidades’ do sistema capitalista.

A macrotendência crítica da EA possui um compacto viés sociológico e político, e por esse motivo, noções essenciais como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são inseridas no debate. Segundo Layrargues e Lima (2014) a EA Crítica teve um crescimento significativo nos últimos dez anos, principalmente no plano acadêmico, e tem apresentado uma importante vitalidade e força para desempenhar um lugar central no campo, atualmente preenchido pela macrotendência pragmática.

O viés reflexivo e questionador da EA crítica tem feito com que seus adeptos se coloquem de frente às características do pensamento moderno de sociedade. De acordo com Castro e Spazziani (1998, p. 195-196)

A educação ambiental, através de sua especificidade, ou seja, de sua preocupação com a situação geral (mundial) e particular (regional, local), atende e retoma as finalidades amplas da educação. Devemos lembrar que integram essa especificidade o atendimento de fatores que interferem nos problemas ambientais, sob aspectos econômicos, sociais, políticos e ecológicos; a aquisição de conhecimento, de valores, de atitude, de compromisso e de habilidade necessários para a proteção e melhoria do meio ambiente; a criação de novos padrões de conduta orientados para a preservação e melhoria da qualidade do meio ambiente.

Apesar disso, as escolas que possuímos foram idealizadas e estão fundamentadas nos valores iluministas, dando enfoque ao discurso cientificista como meio de consentir e operacionalizar as habilidades intelectuais e cognitivas. Essa peculiaridade da educação escolar que temos acaba por cumprir uma função reprodutora da ideologia dominante. Seu papel de forma geral é assegurar a formação de cidadãos, comprometidos moralmente com o modelo de

sociedade hegemônica (CASTRO et al., 2012, p. 161). Ao contrário do que encontramos como modelo escolar atualmente, a EA crítica

como proposta educativa que surge da consciência das limitações do processo civilizatório moderno, é uma via que expressa, fundamentalmente, a contestação do modelo de exploração do ambiente natural e, conseqüentemente, do ambiente social da vida moderna.

Para Cosenza (2014, p. 88) a EA crítica, em todas suas dimensões, é formada e desenvolvida articulando o debate sobre a relação entre o ser humano e a natureza em meio ao contexto das relações sociais. Essa EA proporciona o amadurecimento de uma consciência ecológica nos envolvidos, e quando se trata de uma EA para Justiça Ambiental ela

contextualiza seu projeto político-pedagógico de modo a enfrentar também a injustiça ambiental, a exclusão social, a desigualdade na distribuição de riscos e serviços ambientais, a falta de participação e reconhecimento políticos, a apatia política, além da degradação da natureza.

De acordo com Quintas (2004, p. 16) o esforço da EA crítica, especificamente o da EA para a Justiça Ambiental, está voltado para a compreensão e busca de superar as causas estruturais dos problemas socioambientais através de um trabalho coletivo e organizado. Com base nessa percepção, a leitura da questão ambiental é realizada sob a atenção com a “complexidade do meio social e o processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório”. Uma EA para a Justiça Ambiental se pauta em “1) discursos que representam a pauta das lutas ambientais junto às sociais e 2) discursos que insinuam a expansão da noção de justiça para além do território mais tradicional de sua dimensão distributiva” (COSENZA, 2014, p. 80). Nessa perspectiva, segundo Carvalho (2008, p. 156), a EA é um processo que possui o objetivo de

formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomada como unidade atomizada e solta no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na EA esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, incluindo aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente.

É por esse ângulo, estimulando a importância do processo educativo na transformação social e na luta contra a naturalização e invisibilização da desigualdade socioambiental, que acredito que a EA abre caminhos para a constituição de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Considero que a tematização da questão ambiental de forma crítica e emancipatória através do trabalho com as hortas pode contribuir para situar a cidadania na EA para além da clássica noção de garantia de direitos, de cooperação e de bom convívio

social. Na próxima seção discutirei sobre as potencialidades de se trabalhar com hortas numa perspectiva crítica de EA.

#### 4.4 AS HORTAS E A AGROECOLOGIA ESCOLAR

Planejar uma horta na escola requer, de acordo com Silva et al. (2015, p. 268), uma reflexão cautelosa e minuciosa sobre as oportunidades educativas de informar e formar para as escolhas, isso quer dizer que “Informar e formar, anunciar e denunciar são premissas que orientam a busca de parâmetros tanto do direito a diversidade no aprendizado do gosto quanto ao entendimento dos fatores envolvidos na cadeia produtiva alimentar”.

Segundo Silva e Fonseca (2011, p. 39), a agricultura admitida como uma atividade multidimensional permite o exercício da EA no espaço escolar. As hortas escolares podem promover, para estudantes e educadores, a assimilação das conexões meio ambiente-agricultura-alimentação, incorporadas no campo da EA. Através da horta temos a oportunidade de alcançar um aprendizado por inteiro, no sentido de mobilizar diversas percepções humanas e associar o empenho mental com o físico. Os autores admitem que a escola esteja inclusa em um contexto mais amplo, e por isso, faz parte de uma estrutura, influenciando, sendo influenciada e atingida pelos reflexos da “lógica hegemônica de imposição de valores e de fragmentação do saber nas ações nela empreendidas”.

Como vimos nos capítulos anteriores, um dos componentes da lógica hegemônica que faz emergir injustiças e conflitos ambientais é o modelo capitalista de produção agrícola, chamado de agronegócio ou *agrobusiness*. Esses termos são utilizados pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) com a intenção de homogeneizar a economia brasileira sob um mesmo código (LAMOSA, 2016).

A ABAG foi fundada em 1993 com o objetivo de unificar os representantes dos ramos produtivos que constituem o agronegócio brasileiro. Ao longo desses 25 anos, a associação construiu um braço pedagógico que é encarregado por formar os líderes de seus associados, transmitir suas ambições e enaltecer a imagem do agronegócio no país. Esse ramo pedagógico da ABAG se segmenta entre a formação dos intelectuais orgânicos<sup>14</sup> do agronegócio e a assimilação dos intelectuais tradicionais, sobretudo, professores e jornalistas. Ao passo que os intelectuais orgânicos são instituídos para operar como líderes na logística produtiva das

---

<sup>14</sup>O intelectual orgânico, no sentido gramsciano, é aquele que exerce uma função organizadora na sociedade e é formado pelo seu desenvolvimento na classe onde se encontra. Qualquer indivíduo pode ser um intelectual orgânico. Os intelectuais tradicionais são os que compõem os grupos que formam opiniões, por exemplo, pesquisadores, jornalistas, políticos, professores, escritores.



empresas associadas, os professores e jornalistas são essenciais na função de semear uma concepção que engrandeça as novas organizações. Tanto professores quanto jornalistas são conscritos em eventos de premiação que anunciam a autoimagem do agronegócio afirmando que esse seja responsável social e ambientalmente. São esses intelectuais formadores de opiniões que vão fortalecer ou enfraquecer o discurso hegemônico, e por isso a ACD se faz necessária no entendimento de como os discursos desses intelectuais são disseminados, e em relação ao contexto escolar, a ACD possui a função de desmascarar os falsos discursos e revelar as verdadeiras causas dos problemas socioambientais.

Nesse contexto, a escola passou a ter para o agronegócio a serventia de divulgar sua própria imagem. A atitude de explorar o ambiente escolar como artifício na difusão da imagem desenvolvimentista e do agronegócio foi tomada pelas classes dominantes nas duas últimas décadas (LAMOSA e LOUREIRO, 2014).

Essa imagem por sua vez, coloca como inferior e arcaica, as práticas agrárias camponesas, bem como os campesinos e campesinas, encarados como algo a ser superado pelo sistema hegemônico de produção (LAMOSA, 2016). Esse é um discurso que, de acordo com Loureiro (2012), possui sua base em um setor social que reproduz o senso comum ambientalista, já que o significado de moderno imposto pelo agronegócio designa ideologicamente uma relação direta com a urgência de se alavancar um modelo de desenvolvimento sustentável, que para o capital não é executável se o alicerce de tal desenvolvimento for arcaico e de baixa capacidade tecnológica. Desse modo, a lenda da modernização ecológica que indica um comportamento de parceria, a aplicação de tecnologia limpa e de ponta no uso dos recursos naturais, além de uma sociedade sem conflitos, compõe o discurso do agronegócio brasileiro (ALIER, 2009; LAMOSA, 2012).

Como dito anteriormente, a escola é um espaço bastante explorado para difundir esse discurso do agronegócio. A própria atividade agrícola dentro do ambiente escolar pode ser executada reforçando ou questionando os princípios do sistema hegemônico de produção, e é nessa ação que se encontra o problema social da presente pesquisa.

Para Silva e Fonseca (2011, p. 47) a horta pode ser concebida como “a materialização da ação/relação do ser humano com o ambiente, do qual também é parte, e não o resultado de um ritual artificial e ocasional”. Esses autores defendem que existem indícios de que a relação do ser humano com a natureza, bem como os valores sociais, econômicos e políticos que atravessam essa relação podem ser aprendidos. Vivências que incluem interação com o ambiente durante a infância podem fazer com que comportamentos e atitudes sejam manifestados e perpetuados na fase adulta. Entretanto, para um sistema que vê e trata o social

e ambiental apenas como recurso e mercadoria, não é desejável que os valores citados anteriormente sejam cultivados desde a infância.

Nesse sentido, Tiriba (2018, p. 59) apresenta uma hipótese histórica para o afastamento proposital entre criança e natureza, que se intensificou na Europa no século XV. A autora argumenta que as crianças eram “afastadas de um convívio mais íntimo com o mundo natural, porque, do ponto de vista da construção do conhecimento científico, esse convívio não interessa”, já que o ser humano moderno deveria valorizar a razão em detrimento da emoção. Isso porque as sensações corpóreas, os sentimentos e desejos são relacionados ao que é selvagem, portanto não se coaduna com uma visão moderna de ser humano. O conhecimento científico desde então, foi sendo moldado sem levar em conta a importância de saberes considerados primitivos, ou seja, uma hierarquia foi nivelada de forma que conhecimentos que se relacionam com a natureza animal do humano são menos valorizados.

A partir desse raciocínio é possível entender que para o sistema capitalista o lugar da natureza nos processos educativos deve ser o lugar da “sujeira, da doença, do perigo, do incontrolável, da liberdade” (TIRIBA, 2018, p. 67). No discurso hegemônico essa liberdade se relaciona ao imprevisível de forma negativa, liberdade como sinônimo de insegurança e ameaça. Entretanto, numa perspectiva crítica de EA, essa liberdade de ser/estar na natureza deveria estar relacionada com o processo cognitivo e a capacidade dos sujeitos lidarem com adversidades e estresse, assim como se relaciona com o estabelecimento da consciência socioambiental, além dos hábitos de saúde (WELLS e LEKIES, 2006, apud NATERCIA, 2007)<sup>15</sup>.

Segundo Capra (2006) é possível dizer que a horta é uma sala de aula e que integra o currículo escolar, sendo capaz de proporcionar experiências educacionais para uma vida onde a EA não é colocada apenas como um tema escolar. É a partir desse olhar, que se anseia a evolução do currículo escolar de um padrão fragmentado para uma forma de conhecimento sistêmico, no sentido de abarcar todos os tipos de saberes e ciências através de um viés verdadeiramente transdisciplinar<sup>16</sup>. Apesar desse autor defender a horta como um instrumento excepcional para se trabalhar a EA na escola, Layrargues (2003) e Cosenza (2008) manifestam

---

<sup>15</sup>WELLS, N. M.; LEKIES, K. S. Nature and the Life Course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth, and Environment* 16 (1). 2006. p 1-24.

<sup>16</sup> De acordo com Rocha Filho (2007, p. 76) a transdisciplinaridade “é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real. Além disso, do ponto de vista humano, a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento”.

suas dúvidas quanto ao caráter da EA defendida por Capra, chamada de Alfabetização Ecológica. Layrargues (2003, p. 9) deixa claro seu receio ao falar que

não há dúvidas quanto ao caráter biologicista da Alfabetização Ecológica, um de seus deméritos, que se constitui num movimento de contramão para um modelo de educação ambiental a ser implementado em países como o Brasil, que requerem preferencialmente modelos políticos de educação ambiental. Com a Alfabetização Ecológica, tudo indica que Capra pretende suprimir, e não resolver o conflito nas formações sociais humanas.

Segundo Layrargues (2003, p. 1) a opinião dos ambientalistas “que se manifestaram expondo as limitações da Alfabetização Ecológica” é de que há a necessidade de lançar um olhar mais crítico sobre essa teoria, pois acreditam que a mesma promove exageradamente ênfase na dimensão ecológica da problemática ambiental, em prejuízo das outras dimensões, trazendo risco à ação transdisciplinar de uma EA crítica.

Para Carvalho (2008, p. 121) a transdisciplinaridade exagera no rearranjo e na unificação das disciplinas, considerando que cada uma sofre certo desaparecimento. A autora considera ser uma “pretensão bastante controversa, pois, de certa forma, repõe a crença em uma razão unitária e em sua capacidade ilimitada de saber tudo sobre o real”. Segundo a autora, a interdisciplinaridade já não tem essa pretensão, mas ambiciona a “abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum” com a finalidade de produzir compreensão de realidades complexas. O objetivo não é fazer as disciplinas se tornarem uma só, mas sim elaborar conexões entre elas, construir novas referências conceituais e metodológicas, edificando trocas entre as disciplinas e promovendo o diálogo entre os saberes não científicos e os saberes especializados. Loureiro (2004, p. 48) considera que essa abordagem inter e transdisciplinar na EA fomenta

uma compreensão da realidade de modo complexo, pois quanto mais descobrimos mais nos damos conta da nossa limitação. Na estrutura conceitual de currículo, por disciplinas, não se sabe muito bem onde encaixar a educação ambiental. Sua natureza antidisciplinar provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares.

Apesar de Loureiro (2004, p. 49) se mostrar convicto de que é desta forma (através da inter e transdisciplinaridade) que a EA deve ser abordada, o mesmo admite ser um tratamento que “dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que para a sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado”. O autor justifica essa complexidade pelo fato de as escolas serem submetidas às políticas públicas que acabam por tirar sua autonomia. Para Silva e Fonseca (2011, p. 48) a autonomia está ligada à “capacidade individual de tomar decisões o

que, paradoxalmente, é dependente do meio, das condições culturais e sociais. O indivíduo é produto da constituição física interagindo com um conjunto de fatores externos”.

Um desses fatores externos que possuem influência no comportamento humano é o incentivo ao consumo. Esse fator se opõe aos valores da EA crítica, pois o consumismo (considerado a tônica do capitalismo) quando incorporado ao discurso ecológico não denuncia as premissas das injustiças ambientais. O estímulo ao consumo desenfreado pode ser claramente percebido em torno da alimentação. É a partir desse ponto que a autonomia escolar se torna imprescindível, pois deve haver autonomia para se organizar com a finalidade de denunciar o capitalismo através de suas ações (SILVA e FONSECA, 2011). Ações que podem incluir, como viemos discutindo, a horta escolar.

A experiência de elaborar e cuidar de uma horta permite a descoberta de problemas, propicia discussões, mobiliza diversas habilidades e exige o uso de vários campos do conhecimento, possibilitando que a interdisciplinaridade, existente no tema meio ambiente, aconteça de maneira espontânea. De acordo com Silva e Fonseca (2011, p. 49) ao discutir o tema meio ambiente pode-se trabalhar “aspectos sociais, econômicos, históricos, biológicos e geográficos”. A preocupação reside no *como* tais aspectos serão trabalhados pelas escolas, pois o próprio documento da BNCC<sup>17</sup> não dispõe os temas relacionados ao meio ambiente voltados para a denúncia aos efeitos causados pelo capitalismo. Pelo contrário, em alguns trechos do documento existem brechas para que acreditemos que o mesmo não pretende guiar a educação para um caminho contra-hegemônico, fortalecendo inclusive o discurso de que a solução para a crise ambiental se encontra em aspectos técnicos. Isso se evidencia através de expressões como “minimizando os impactos de degradação ambiental” e também no trecho em que esses aspectos técnicos são ditos como estimuladores da “reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto à produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos” (BRASIL, 2017, p. 322).

Essa preocupação em como os aspectos interdisciplinares da EA são tratados nas escolas é também anunciada por Spolaor (2017, p.73). A autora argumenta que “os distanciamentos existentes entre aspectos teóricos apropriados por textos legais e a prática pedagógica que se efetiva nas escolas se acirram” já que mesmo a BNCC não trazendo os valores da EA para a

---

<sup>17</sup>A Base Nacional Comum Curricular foi apresentada pelo MEC em 2015, em 2016 foi feita uma segunda versão, e a versão final foi lançada no final de 2017, e entrou em vigor em 2019. Na BNCC, “essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 18).

Justiça Ambiental, apenas colocando a EA como tema contemporâneo possível de ser trabalhado na escola, o documento não diz a partir de que concepção a prática pedagógica deve ser realizada. Os profissionais que colocarão em prática o que a BNCC dispõe, porém preocupando-se em fazê-la através de uma EA para a Justiça Ambiental, se ocupam com a busca por sensibilizar pessoas para as questões socioambientais e entendem a dificuldade presente nesse processo considerando os inúmeros fatores que estão envolvidos nesse contexto – de desigualdade, injustiça e racismo ambientais – e que afetam as atitudes e comportamentos humanos. Ao olhar “para a complexidade humana é possível descobrir intervenções capazes de coligar múltiplas dimensões por vezes ignoradas nos processos educativos” (SILVA e FONSECA, 2011, p. 49). Essa complexidade humana faz com que os autores esclareçam que a

opção pela ótica da *complexidade* para análise de fenômenos e para a escolha de atividades pedagógicas que a favoreçam podem ser úteis para superar a visão fracionada usual nos empreendidos para o alcance dos objetivos fundamentais da educação alimentar e nutricional e da educação ambiental.

Nesse sentido, é possível concluir que tais reflexões contribuem para o planejamento e execução de estratégias mais eficientes para o trabalho com as hortas nas escolas. Apesar do provável avanço teórico relacionado a essa atividade, ainda há muito o que se pensar, discutir e fazer sobre as hortas, principalmente relacionado à realidade de cada escola e os problemas que a ela estão ligados. Santos (2003) afirma que ao se investigar um problema e as chances que ele tem de ser solucionado, é preciso considerar a vida, o mundo, o ser humano, o conhecimento e a ação como organizações abertas. Isso quer dizer que é preciso refletir sobre a realidade escolar, bem como a dos sujeitos envolvidos, para que a horta escolar não seja uma inexpressiva, irrelevante e desinteressada atividade agrícola na escola. É preciso reconhecer a complexidade da realidade escolar para ir além da “visão simplista de que as hortas escolares não se consolidam por falta de interesse/vontade dos atores sociais da escola (especialmente os professores) e na compreensão de que a execução da atividade comporta aspectos objetivos e subjetivos que precisam ser explicitados” (SILVA e FONSECA, 2011, p. 39).

Quando se vai além dessa visão simplista, e um olhar complexo é colocado sob a inserção e manutenção da horta escolar, o seu caráter multidimensional é reconhecido e isso faz com que essa prática seja compreendida como valiosa no atendimento das demandas da própria escola. A dificuldade em se trabalhar com tal multidimensionalidade, em uma esfera pedagógica, se deve ao fato de que os temas que perpassam esse aspecto da horta escolar, extrapolam os limites disciplinares.

Sobre essa extrapolação dos limites disciplinares Silva et al (2015) defendem que os temas socioambientais sejam tratados na escola de maneira interdisciplinar ou transversal,

porém, no cotidiano escolar esses temas e a atividade com a horta escolar possuem forte vínculo com determinados conteúdos e seus professores. Araújo et al (2017) vão ao encontro dessa colocação quando se deparam em seu trabalho que na maioria das hortas que pesquisaram o responsável pedagógico pela horta escolar é o professor de ciências e/ou biologia. Quando tal circunstância acontece, o trabalho com as hortas corre o risco de permanecer relacionado apenas a conteúdos naturais, e deixar de ter envolvimento com conteúdos sociocríticos.

Araújo et al (2017) concluíram que todas as hortas escolares que foram pesquisadas possuíam uma função didática/pedagógica, entretanto, raramente o trabalho com a horta se associou à EA voltada para a justiça ambiental, evidenciando que os conteúdos sociocríticos são invisibilizados. Silva e Fonseca (2011) e Silva et al (2015) argumentam que a horta na escola tem a função de articular conceitos e práticas advindos da agroecologia e da agricultura urbana. Neste sentido, alegam que a utilização das hortas escolares deve ser fundamentada nas críticas históricas geradas pelo movimento campesino e direcionadas para denunciar o processo que resultou no vigente sistema agroalimentar predatório. (ARAÚJO et al, 2017).

Para que a criticidade advinda do campesinato seja realmente a base da lida com as hortas escolares, as mesmas devem ser compreendidas como um exercício inter e transdisciplinar. Essa compreensão torna-se mais definida e consistente quando esses conceitos são assimilados através da sua relação estreita com a complexidade (SILVA e FONSECA, 2011). Essa reflexão sobre a complexidade facilita uma percepção mais ampla das dimensões inerentes da prática agrícola. A agricultura é uma atividade que está ligada à EA, pois se encontra no cerne dos debates sobre a relação do ser humano com os demais componentes do ambiente.

Considerando que o principal objetivo da atividade agrícola é a produção de alimento, podemos esperar que exista nesse processo um vínculo entre os sujeitos envolvidos, o ambiente natural, social e cultural. Porém, ao se refletir sobre a evolução desse processo – que se distingue pelo desenvolvimento tecnicista a fim de manipular o ambiente natural – e como é o modelo agroalimentar em que estamos inseridos, reconhecemos que o mesmo promove um afastamento entre os envolvidos e os estágios de produção do alimento. Esse afastamento faz com que até o entendimento do contexto e as implicações ambientais sejam desconhecidos pelas pessoas que lidam com o produto em todas suas etapas (preparação da terra, plantio, colheita, processamento, transporte, venda e consumo) (SILVA e FONSECA, 2011). Araújo et al. (2017, p. 3) nos falam sobre a artificialidade desse sistema agroalimentar quando denunciam que

O modelo de produção de alimentos hegemônico atual promove uma cadeia cíclica de problemas sociais e ambientais. A agricultura é uma atividade

humana que implica a simplificação da natureza, sendo as monoculturas a expressão máxima desse processo. O resultado final é a produção de um ecossistema artificial que exige constante intervenção humana.

Tal artificialidade e afastamento podem induzir negativamente os julgamentos e o processo de escolhas conscientes nessas áreas, além da falta de alicerce físico e teórico robusto que as fundamentem. Em relação às pesquisas em EA, Cosenza et al (2014) apontam para uma baixa quantidade de publicações e relatos de pesquisas empíricas que interajam com a ideia de justiça ambiental, indicando uma produção ainda incipiente desses estudos. Ainda mais especificamente, a carência é maior quando se trata de pesquisas sobre as hortas escolares e seu potencial de combate contra as injustiças ambientais. Para exemplificar esse quadro, em recente levantamento<sup>18</sup> produzido por mim e pela orientadora desse trabalho, em um universo de 6736 artigos nos anais dos ENPEC<sup>19</sup> de 1997 até 2015, apenas sete tiveram como tema as hortas (sendo esses caracterizados pelos gêneros empírico, ensaio, levantamento ou relato de experiência) mostrando que o aporte teórico relacionado às hortas escolares ainda é incipiente.

De acordo com sua essência, os artigos foram classificados em temáticas: ‘Práticas Educativas’, ‘Políticas públicas’ e ‘Reflexões teóricas e epistemológicas sobre hortas’. Dos 7 artigos filtrados e analisados, 4 foram categorizados em ‘Práticas Educativas’. Todos esses trabalhos partiram de um problema vivido na escola/comunidade que teve seu processo de planejamento e execução todo feito em conjunto. Todos os trabalhos apresentaram como ponto positivo para o uso da horta o trabalho coletivo, a autonomia, a colaboração e o respeito. Dos quatro trabalhos dessa temática, 3 defenderam a EA como interdisciplinar, além de relacionar a horta como sendo parte de um movimento contra-hegemônico, que trabalha com os/as envolvidos/as no projeto a Soberania Alimentar, criticando o sistema capitalista, o modo de produção com agrotóxicos e relacionando os conflitos com a questão das classes sociais. Um desses quatro trabalhos relacionou a horta escolar apenas com uma única disciplina, Ciências, trazendo a importância dos nutrientes dos alimentos e a construção de hábitos de higiene e alimentação saudável. Esse mesmo trabalho não apresentou nenhuma perspectiva de soberania alimentar, reforçando o sistema hegemônico de produção (RIGUETTO e COSENZA, 2017).

---

<sup>18</sup> Riguetto, L; Cosenza, A. In: IV Semana da FAGED; IX Semana de Educação; XII Seminário Anual de Pesquisa em Educação do PPGE, 2017, Juiz de Fora. O que dizem os anais dos encontros nacionais de pesquisa em educação em ciências sobre hortas? Juiz de Fora, Rafaela Reis Azevedo Oliveira; Katiúscia Vargas Antunes (orgs), 2017.p. 1024-1033.

<sup>19</sup> O Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) é realizado, desde 1997, a cada dois anos pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). É um evento de grande reconhecimento da área e traz como uma de suas linhas temáticas a ‘Educação Ambiental e Educação em Ciências: relações entre educação ambiental e Educação em Ciências; educação para o desenvolvimento sustentável; educação para a sustentabilidade’.

Dentre os sete trabalhos analisados apenas um foi categorizado em ‘Políticas Públicas’. Este trabalho discutiu os caminhos trilhados pela agricultura ao longo da história desde o período mítico-religioso até o momento da utilização da ciência e a posterior discussão sobre a agricultura orgânica. Através do trabalho com a horta em uma escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro esta pesquisa investigou como se deu o processo de adequação da rede municipal às exigências da sociedade, observando a aplicação das legislações ambiental e educacional, e a implantação e desenvolvimento da EA nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Os objetivos propostos para o trabalho com as hortas nessas escolas foram: desenvolver projeto interdisciplinar; aproveitar mão-de-obra ociosa; e desenvolver o espírito crítico da comunidade escolar quanto ao socioambiente. O artigo se baseia no desenvolvimento da horta feita na escola em questão para fazer uma política de implementação da horta das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Esta pesquisa apresenta o trabalho coletivo, a autonomia, a colaboração e o respeito como pontos positivos de se trabalhar com a horta, bem como os trabalhos da categoria ‘Práticas Escolares’.

Dos sete trabalhos analisados dois estão na categoria ‘Reflexões teóricas e epistemológicas sobre hortas’. Um deles é um ensaio e faz uma discussão em torno do assunto Sistema Socioecológico e Agroecologia, colocando a horta como um movimento contra-hegemônico. O outro artigo é um levantamento que discute a presença do tema hortas escolares nos anais do Encontro Nacional de Ensino em Biologia (ENE BIO) entre 2007 e 2012, e nos anais do ENPEC entre 1999 e 2011.

Os dois artigos dessa categoria defendem a interdisciplinaridade como um alicerce do trabalho com as hortas e aspectos como trabalho coletivo, respeito, colaboração, autonomia e criticidade como pontos positivos trazidos pelo uso das hortas como prática escolar. Um desses trabalhos procurou reenquadrar a prática da horticultura comunitária tendo como principal marco teórico a teoria da atividade aplicada à construção da capacidade adaptativa e da resiliência de Sistemas Socioecológicos sustentáveis (SSE) e fazem um ensaio em torno do assunto colocando a horta comunitária como um SSE. O outro artigo discutiu o que a área de Ensino de Ciências e Biologia tem refletido e construído de conhecimento referente à confecção de hortas escolares, junto aos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e do Encontro Nacional de Ensino de Biologia.

Como citei anteriormente, 4 trabalhos defenderam a horta escolar como um instrumento de luta contra-hegemônica. Um deles é de Miranda et al (2005), pois defendem que essa atividade proporciona que os estudantes entendam que fazem parte da natureza, e não que a dominam; que a horta auxilia no entendimento das verdadeiras causas dos problemas



ambientais (o sistema de produção capitalista) e estimula os/as envolvidos/as a procurarem soluções para conflitos ambientais.

Também a pesquisa de Cribb (2007) deixa clara sua defesa da horta como instrumento de luta contra-hegemônica, principalmente quando diz que a EA a partir da horta escolar representa “Uma transformação social de caráter urgente que busque conforme Sorrentino (2005), a superação das injustiças ambientais e sociais na humanidade” (CRIBB, 2007, p. 3). O trabalho de Silva et al (2013, p. 6) reconhece que a EA trabalhada através da horta escolar tem o potencial de realizar

o desvendamento de atores sociais, de práticas, de cultivares, de paladares e modos de consumo tradicionais *ausentados* pelo modelo de produção dominante e pela padronização alimentar urbana pôde ser visto com: a. Cultivo de plantas não convencionais (...) b. Contato multissensorial (...) c. Reconhecimento das plantas consideradas *invasoras/matos* (...) d. Vivência das etapas do sistema alimentar, do plantio ao consumo.

O quarto e último trabalho que traz a horta escolar como um instrumento contra-hegemônico é o de Lopes et al (2013), já que este trabalho argumenta que a prática escolar da “horticultura agroecológica implica o desenvolvimento de competências científicas, críticas e transformadoras das relações com a natureza, essenciais para a construção de comunidades sustentáveis e resilientes” (LOPES et al, 2013, p. 6).

Concluimos, portanto, que existe uma incipiência relacionada aos trabalhos que se propõem a discutir sobre as hortas, porém, apesar de pouquíssimos artigos dos ENPEC tratarem sobre as hortas escolares, podemos ver que na maioria deles essa atividade é vista como um movimento contra-hegemônico. É possível encontrar trabalhos que buscam uma EA para o estímulo aos hábitos alimentares saudáveis, como podemos ver acima. Essa busca, comumente, possui um padrão simples (plantar, colher e comer) e nem sempre fazem a relação da prática com o modelo hegemônico de produção (SILVA e FONSECA, 2011).

Outro exemplo que discute sobre a carência das pesquisas sobre as hortas escolares e seu potencial dentro da EA crítica, é o levantamento feito por Carmo e Cosenza (2018) – *Possibilidades Educativas de Práticas Agrícolas: O que dizem os Anais dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)*. As autoras encontraram 9 artigos, dentre 687 publicados nos oito encontros (2001-2015), por meio de uma seleção através dos termos “hortas”, “agroecologia” e “agricultura”, “agrícola”, “agronegócio” e “agrotóxicos” nos campos de busca por título, resumo e/ou palavras-chave e palavras-resumo. Embora essa pesquisa também nos mostre como os estudos pouco se debruçam sob a prática agrícola como

uma ação educativa, as autoras concluíram que os nove trabalhos analisados contribuem para reforçar a efetividade de uma EA que supere as visões que dicotomizem humano/meio.

De acordo com Moreira (2000) as hortas escolares precisam ser fundamentadas nas reflexões sobre o desenvolvimento do agronegócio no país e colocar em prática valores de modelos alternativos de agricultura, como discutimos no subcapítulo 4.2 - Justiça Alimentar, Soberania Alimentar e Agroecologia. A agricultura faz sentido somente quando feita a partir de uma essência agroecológica, que considere todos os aspectos possíveis (MACHADO e MACHADO, 2002).

Para Silva e Machado (2015) a agroecologia, junto a EA, é uma área de estudo que auxilia no trabalho pedagógico das hortas escolares, pois discutem as injustiças ambientais buscando processos críticos de formação. O trabalho com as hortas através da agroecologia, além de envolver a prática do fazer a horta, também envolve ciência e movimentos sociais. Esse envolvimento ocorre por intermédio da educação popular, levando em conta o conhecimento e técnicas adaptadas a cada bioma, modo de vida e cultura dos camponeses e camponesas (SILVA e SANTOS, 2016).

Llerena e Espinet (2014) também determinam elos entre agroecologia e movimentos sociais, e defendem a articulação entre a comunidade e a escola através do trabalho com as hortas escolares. Esses autores envolvem a horta como prática escolar através da agroecologia escolar, termo que ainda é considerado pelos autores como um campo novo que pertence a uma área mais ampla constituída “pela Educação Ambiental, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Sustentabilidade” (LLERENA e ESPINET, 2015, p. 31).

A agroecologia escolar é baseada em um olhar transdisciplinar pluriepistemológico que envolve três dimensões: a produtiva-ecológica, a socioeconômica e a política-sociocultural. Ela pode ser vista como uma transposição didática da agroecologia, que por sua vez é uma ciência, um movimento social e uma prática agrícola, pois abrange desde a técnica produtiva e a agricultura ecológica, até estratégias e políticas sociais de povos tradicionais, como por exemplo, populações camponesas e povos indígenas (LLERENA e ESPINET, 2013).

A agroecologia escolar se baseia em movimentos sociais e em suas demandas políticas, para trabalhar na escola a atual conjuntura neoliberal, marcada pela revolução verde e mercantilização dos alimentos. Essas referências da agroecologia escolar fazem com que o processo educativo seja voltado para a sustentabilidade socioambientalmente orientada, que se destina a ser crítica e emancipatória. Essas referências permitem que a escola construa vínculos com a comunidade e seu território. A horta escolar agroecológica é um fenômeno gerador de

muitos processos que envolvem aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ecológicos (LLERENA e ESPINET, 2014).

A constituição das hortas escolares quando contemplam os pressupostos da agroecologia ajudam a romper as fronteiras disciplinares e auxiliam na percepção dos diversos aspectos que compõem o hábito alimentar e as relações humanas com outros elementos do ambiente (ARAÚJO et al., 2017). No que diz respeito a essas temáticas (horta escolar, agroecologia, alimentação e relação humano-natureza) não existe orientação para o trabalho das escolas e professores/as na BNCC, tão pouco sobre o modo de produção de alimentos defendido pelo atual governo, o agronegócio. Governo esse que nomeou ministra da Agricultura a líder da defesa dos agrotóxicos no Brasil, Tereza Cristina, além de extinguir o Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA).

Com o CONSEA extinto e a maior defensora dos agrotóxicos no Brasil como ministra da Agricultura, a indústria do agronegócio ganhará ainda mais força politicamente. Isso significa que as lutas dos povos tradicionais e de coletivos socioambientais será fortemente desqualificada e retirada das pautas políticas. Este aumento da força do agronegócio, em detrimento das causas socioambientais, se concretiza logo no início de 2019. Em apenas 47 dias do atual governo houve o licenciamento de 54 novos agrotóxicos, além da criação da exigência que movimentos populares possuam Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para serem recebidos pelo Incra. Essa exigência, posta pelo ouvidor agrário desse instituto, coronel do Exército João Miguel Souza Aguiar Maia de Sousa, prejudica a maioria dos movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois os mesmos não possuem personalidade jurídica, sendo portanto invisibilizados pelo governo.

Tais ações dizem muito a respeito do atual governo e nos ajudam a entender o interesse em manter fora dos holofotes a discussão sobre temáticas socioambientais, principalmente as que denunciam o modo ‘pop e tech’ do agronegócio produzir alimentos e anunciam outros modos de vida, que se preocupam com a segurança e soberania alimentar.

Essa invisibilidade das questões socioambientais está presente na questão educacional brasileira, visto que a BNCC se contradiz ao que está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), já que essa última tenciona discussões sobre segurança e soberania alimentar e modos de produção de alimentos relacionados aos povos tradicionais.

As DCN foram criadas em 2013, já a BNCC foi apresentada em 2015 e homologada em 2018, passando pelo governo de Dilma Rousseff e de Michel Temer. A presença das discussões socioambientais foram se perdendo de acordo com esse caminho, desde as DCN até a versão final da BNCC. Essas temáticas, de acordo com Silva et al. (2015), têm permanecido invisíveis

no dia a dia da alimentação escolar e nas propostas pedagógicas para a educação nutricional e alimentar, sobretudo as que são realizadas por meio das hortas.

Apesar da importância do desenvolvimento das hortas escolares, atualmente não fazem parte da matriz curricular do Ensino Fundamental. As recomendações para o trabalho com as hortas nas escolas advêm de documentos oficiais e fóruns de EA e Educação em Saúde. Nos processos educativos com as hortas, a exclusão da reflexão sobre as desigualdades nos processos que envolvem o alimento, acarreta um esvaziamento político que fortalece a dimensão ecológica da problemática ambiental em detrimento das dimensões ética, política e econômica (ARAÚJO et al., 2017).

Através de tal esvaziamento a escola atua para um apagamento curricular de problemáticas sociais agudas, incoerentemente ao mesmo tempo em que estudantes de condições socioambientais vulneráveis entram nas escolas, colocando políticas públicas e práticas pedagógicas em conflito (ARROYO, 2011). Uma política pública que busca o reconhecimento de atores sociais ligados à agricultura e sua relação com o alimento é a prioridade legal da agricultura familiar para a obtenção de alimentos para a escola em todo o país (BRASIL, 2009). Essa política tem um potencial de impacto econômico, social e ambiental já que a comida advinda da agricultura familiar no cotidiano escolar proporciona que as discussões do fazer pedagógico se ampliem. Uma possibilidade é fazer com que a comida seja contextualizada em seu sistema produtivo baseado no trabalho com a horta (SILVA, et al. 2015).

Em relação às políticas públicas brasileiras, Lamosa e Loureiro (2014) dizem que é possível identificar um cenário contraditório gerado pela precariedade que as caracteriza. As Secretarias de Educação têm que garantir elementos indispensáveis à qualidade da escola pública, tais como formação de professores, material didático e projetos educacionais. No entanto, ao fazerem acordo com o segmento empresarial, as Secretarias consentem com a introdução de um programa de iniciativa privada que exclui a chance de autonomia e a natureza pública da escola. A docência passa a ser direcionada por interesses privados e há a reprodução da ideologia do desenvolvimento sustentável capitalista, fazendo com que cresça o mito dessa ser a única opção, sem interposições críticas e historicidade na análise do modelo de produção e suas consequências para o mundo do trabalho e para a relação sociedade-natureza (FOLADORI, 2001).

Lamosa e Loureiro (2014, p. 537) denunciam essa invasão empresarial na educação que faz com que a escola se acomode e acabem atuando a partir dos interesses do capital. Os autores esclarecem que a

“escola desinteressada”, defendida por Gramsci (2011), como modelo de escola pública fica, então, impedida por um projeto de “escola interessada”, tendo seus interesses confundidos com o mercado. Consequentemente, o necessário sentido universalista de políticas públicas de educação fica reduzido a uma apropriação particularista do Estado, cujos interesses restritos de uma classe ou fração desta se afirma como interesses de todos, legitimando e naturalizando a apropriação privada do espaço escolar.

Nessa sentido, de acordo com Lamosa e Loureiro (2014, p. 545) as escolas públicas e a EA, através de projetos mercadológicos, são usadas como meio para difundir um ideário da classe dominante, dessa forma os professores são assimilados ao modelo societário hegemônico. Essa estratégia de colocar as escolas em um programa de EA do Agronegócio pretende enautecer a imagem do mesmo. De acordo com os princípios da ABAG esse tipo de estratégia objetiva “educar jovens, filhos de trabalhadores, apresentando o ideário da responsabilidade social e ambiental do agronegócio, enquanto caminho moderno e viável para a sustentabilidade, em uma região marcada pelo conflito social e ambiental”.

A ABAG justifica seu investimento para que o Agronegócio seja trabalhado nas escolas através de sua compreensão de que “um dos instrumentos mais eficazes para promover a valorização da imagem do Agronegócio é a educação.” A evidenciação da imagem do Agronegócio é feita por meio da ampliação da “consciência dos estudantes sobre as atividades agroindustriais da região” (LAMOSA e LOUREIRO, 2014, p. 545).

A incorporação da escola pública e seus intelectuais ao projeto hegemônico destitui desta escola seu caráter público, ao passo que seu projeto político pedagógico sofre com a mediação da ambição privada. Dessa maneira, não é a comunidade escolar que constrói seu projeto político pedagógico e seus processos internos de criação do planejamento escolar e curricular. Mas quem o faz, em primeiro lugar, são interesses que têm em vista benefícios materiais, e em segundo são as persuasões ideológicas que são intrínsecas ao ingresso de projetos privados de EA no âmbito escolar público (LAMOSA, 2010). Segundo Lamosa e Loureiro (2014, p. 550), esta conduta pretende

ora formar os dirigentes e quadros intermediários dos associados da ABAG, ora difundir o novo padrão de sociabilidade do patronato rural, que se afirma em ações e estratégias políticas de responsabilidade social e de educação ambiental, em uma perspectiva pragmática e focada no comportamento individual.

Silva et al. (2015) e Araújo et al. (2017) sugerem que haja o estabelecimento de critérios para o planejamento e execução das hortas escolares a fim de aproveitar educativamente ao máximo essa prática, pois defendem que a compreensão da atividade agrícola na escola pode ser executada reforçando ou denunciando os aspectos do agronegócio e do sistema alimentar

como um todo, e infelizmente a reflexão de tais aspectos é comumente desconsiderada na implementação das hortas nas escolas. No próximo capítulo discutirei sobre as estratégias metodológicas do trabalho escolhidas para alcançar os objetivos da pesquisa.

## 5 CAMINHOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Uma vez que as perspectivas ontológicas e epistemológicas da pesquisa foram definidas, e as questões que irão direcionar a pesquisa foram anunciadas, é necessário refletir sobre estratégias que serão utilizadas para que tais questões consigam ser devidamente respondidas. Vieira e Resende (2011, p. 80) argumentam que as estratégias metodológicas precisam ser coerentes com as perspectivas ontológicas e epistemológicas, e precisam relacionar as questões da pesquisa aos métodos que serão escolhidos. As autoras, baseando-se em Mason (2002), sugerem que o/a pesquisador/a considere as seguintes perguntas para decidir sobre as estratégias metodológicas:

Que fontes e métodos para geração de dados são potencialmente válidos ou apropriados? O que essas fontes e métodos podem me ensinar? Que processos e componentes ou propriedades da realidade social essas fontes e métodos podem me ajudar a perceber (ontologicamente)? Como ou sobre que base eu acho que eles podem fazer isso (epistemologicamente)? Quais das minhas questões de pesquisa eles podem me ajudar conhecer?

Faz parte do planejamento das estratégias metodológicas a reflexão sobre o tratamento analítico que os dados da pesquisa irão receber, e não se trata apenas de escolher se será uma abordagem de análise estatística ou se será uma análise discursiva. É necessário decidir como os dados serão gerados, depois disso organizá-los para então serem analisados de acordo com o método analítico escolhido (VIEIRA e RESENDE, 2011).

De acordo com o que apresentei ao longo do trabalho, o caminho teórico-metodológico escolhido foi o da Análise Crítica do Discurso faircloughiana e os dados foram coletados através dos Encontros Formativos com as professoras das escolas que possuem hortas, além das entrevistas. Os EF foram explicados com detalhes capítulo 3 - Contexto social de produção discursiva: os encontros formativos sobre as hortas escolares. Participei de todos os EF ao mesmo tempo em que os mesmos foram minha fonte de dados de análise para a pesquisa, significando que a coleta de dados teve carácter de observação participante (tanto durante os encontros formativos, quanto as visitas às escolas), isso porque segundo Vieira e Resende (2011, p. 85) “a observação participante consiste não apenas em estar presente no contexto a ser pesquisado, mas em participar das atividades observadas, tornar-se um ‘membro do grupo’”.

A observação participante tem sua origem na antropologia social e cultural, segundo Becker e Geer (1957) apud Gaskell (2002, p. 72) ela é “a forma mais completa de informação sociológica” e seu contexto social pesquisado é abordado de ‘dentro para fora’, ou seja, ela possui um olhar interno do que será investigado “em que o/a pesquisador/a envolve-se diretamente nas atividades dos/das participantes da pesquisa”, atividades estas que são,

especificamente para esta pesquisa, os encontros formativos (VIEIRA e RESENDE, 2011, p. 85).

Borda (1999, p. 60) defende que a potencialidade da pesquisa participante se encontra no deslocamento das universidades para o “campo concreto da realidade”. Esta metodologia, ao reduzir as diferenças entre o objeto e sujeito de estudo, modifica as bases da estrutura acadêmica tradicional, ou seja, “ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos”.

Para Flick (2004) a observação participante deve ser considerada como um processo onde a pesquisadora, cada vez mais, deve atuar como participante e conquistar o acesso ao campo e às pessoas. Outro ponto destacado pelo autor é que este método precisa passar por um processo de afinação, para que a pesquisadora realize uma observação cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos primordiais da questão de pesquisa. Esse aspecto processual e de constante construção/revisão da observação participante também é defendido por Jorgensen (1989). O referido autor argumenta que o método em questão deve ter uma lógica de investigação flexível, carecendo de uma redefinição constante do problema da pesquisa, além de ser empregada juntamente com outras metodologias de coleta de dados.

Tendo em vista a importância de uma associação entre métodos de coletas de informações Denzin (1989, p. 157-8 apud FLICK, 2004, p. 152) define a observação participante como sendo “uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas, e a introspecção”.

Nesse sentido, Ladeira (2007, p. 44) diz que a “observação participante, as anotações de campo e a narrativa descritiva” podem ser considerados métodos etnográficos. Por Etnografia, pode-se entender “como um processo de ‘documentar o não-documentado’”, sendo o pilar deste processo o “trabalho de campo e a subsequente elaboração dos registros e do diário de campo” (ROCKWELL, 2009, p. 48).

Para Ladeira (2007, p. 45) os etnógrafos buscam “aprender o significado de objetos, pessoas e eventos em diferentes situações, papéis, grupos ou sociedades (...) baseado no que as pessoas dizem ou fazem, bem como nos artefatos que elas produzem”. Esse processo de aprendizagem em contato com os sujeitos da pesquisa tem como essência a constante observação e interação, das quais são fontes de muitas das mais ricas e significativas informações que uma etnógrafa pode alcançar.



Em relação à essas informações que são levantadas, é comum que exista um ‘problema’ de grande produção de acervo (notas, registro, transcrições e materiais que resultam do trabalho de campo). Talvez a saída mais simples para isso seja caracterizar todo tipo de registro, ou seja, para cada entrevista, nota de campo, fotografia, desenho ou qualquer dado, a etnógrafa deve fazer uma observação sobre a essência do material, para que no posterior processo de análise, se saiba onde procurar informações para responder às questões de pesquisa (ROCKWELL, 2009).

Desde o início do trabalho de campo, passando pelo registro, até o processo de análise, a construção se dá a partir do olhar da investigadora. É importante destacar a influência do olhar e da presença da etnógrafa no local onde se está realizando a pesquisa, e mais ainda, reconhecer que esse contato à realidade local é limitado. Esse contato não torna a etnógrafa uma nativa, mas por outro lado, é a forma mais pertinente de se investigar um contexto, os sujeitos nele inseridos, ou o que se produz dele (ROCKWELL, 2009). Em relação à investigação do uso da linguagem em determinado contexto, Ladeira (2007, p. 46) afirma que “não é possível analisar o significado se não conhecemos detalhes socioculturais locais e institucionais”, e acrescenta que só é possível alcançar uma compreensão completa ao fazer análise do discurso, se esta interagir com o uso da observação participante.

Em relação ao registro do discurso e do que se observa, a forma mais efetiva de fazê-lo segundo Ladeira (2007, p.50) é por meio da gravação de áudio e imagem, pois como afirma a autora “A vantagem da gravação seria a possibilidade de ouvi-la e estudá-la quantas vezes for necessário. O material gravado não registra todos os acontecimentos de um evento, mas constitui uma boa representação dos acontecimentos”.

Para Ladeira (2007) é possível ainda que pesquisadores possam somar outras estratégias a fim de entender melhor o olhar dos sujeitos de pesquisa, evitando uma interpretação errada e se preservando de ‘colocar palavras na boca’ das pessoas envolvidas no processo de investigação. Nesse sentido usarei a entrevista focalizada para conseguir dados de pesquisa que me permitam responder às questões de pesquisa do presente trabalho. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontra no apêndice A e o roteiro da entrevista no apêndice B. Durante a análise e discussão dos dados obtidos por meio dos EF e das entrevistas o anonimato das professoras foi garantido.

A partir dos EF, 4 professoras foram escolhidas para a realização de tais entrevistas que foram feitas nos dias seguintes do último encontro. A escolha dessas professoras foi baseada na frequência e participação delas nos EF. Todas 4 estiveram presentes em pelo menos 2 encontros, e quando estavam presentes participaram ativamente. Isso quer dizer que as professoras

interagiram com o grupo por meio dos dispositivos dialógicos permitindo que fosse possível conhecê-las, bem como o trabalho que fazem em suas escolas relacionado à horta.

A entrevista como estratégia metodológica permite que a interação entre a pesquisadora e sujeito se desenvolva de forma mais livre, mesmo sendo focalizada em pontos de interesse específicos, pois as perguntas são pensadas para que a entrevistada possa expressar seus conhecimentos, de modo que os torne acessível à análise (FLICK, 2004). A fala durante a entrevista deve ser essencialmente da entrevistada e não da entrevistadora. A grande vantagem dessa estratégia é a garantia de que o tema de interesse da investigação seja o foco da entrevista ao mesmo tempo em que a entrevistada tenha liberdade de expressão, o que é relevante para que sua identidade discursiva seja construída (VIEIRA e RESENDE, 2011).

Não é indicado para esse método que uma lista de perguntas seja feita, correndo o risco de engessar a interação entre as envolvidas. Porém é importante levantar os temas que serão abordados durante o processo da entrevista, ou seja, a entrevistadora terá que construir tópicos-guia principalmente para ter certeza do que e para quem serão feitas as perguntas (VIEIRA e RESENDE, 2011).

É preciso considerar ainda as estratégias para organização e análise dos dados da pesquisa, pois, geralmente, pesquisas quantitativas resultam em uma quantidade consideravelmente grande de dados. Todos os encontros formativos foram gravados e filmados, bem como as entrevistas focalizadas. Esses materiais foram ouvidos e assistidos para que os principais pontos fossem organizados, transcritos e analisados seguindo os critérios da ACD, para que as questões de pesquisa desse trabalho fossem respondidas. A transcrição deve ser feita por quem fará a análise, pois essa é uma importante etapa do processo analítico, já que “o processo de transcrição, depois de repetidas audições, permite focalizar fenômenos que podem fazer parte da explicação analítica” (LADEIRA, 2007, p. 50).

No presente trabalho, o foco analítico se encontra nos aspectos lexicais e semânticos dos discursos das professoras, e na dimensão analítica *intertextualidade*. Essa se faz presente por meio das seguintes categorias: representação discursiva, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia (FAIRCLOUGH, 2001).

O interesse ligado à representação discursiva está em explorar os modos como as hortas são representadas nos discursos dos sujeitos de pesquisa. De acordo com Resende (2012, p. 445) “os atores ou grupos sociais envolvidos em eventos e práticas sociais e as relações estabelecidas entre eles podem ser analisados, em textos e interações, de um ponto de vista representacional”. Os modos de representação não podem ser considerados como uma criação individual e isolada do texto analisado, pelo contrário, o texto materializa discursos socialmente

existentes, como modos um tanto quanto estáveis de representação, que são materializados nos discursos, com potenciais efeitos sociais, já que discursos são efeitos de práticas e eventos específicos, e também exercem efeitos sobre a sociedade. Analisar as representações pode ser útil para investigar a construção discursiva de identificações e relações sociais em discursos e interações (RESENDE, 2012).

A segunda categoria é a pressuposição, que é representada no discurso como algo estabelecido, sendo uma maneira do sujeito incluir outros textos, sejam esses produzidos ou não por outros sujeitos envolvidos na produção do discurso analisado. Fairclough (2001) explica que as pressuposições fazem parte da constituição ideológica dos sujeitos, podendo ser sinceras ou manipulativas. Isso quer dizer que o sujeito pode utilizar uma proposição estabelecida para manipular o leitor.

A terceira categoria, a negação, se faz presente no discurso quando sentenças negativas incorporam outros textos à medida que os negam ou os contestam. O metadiscorso é a quarta categoria, identificada quando o sujeito se distancia em seu discurso, se referindo à alguma coisa ou a alguém de forma distanciada, como um discurso produzido que não parte dele. O metadiscorso insinua que quem produz o discurso está acima ou fora de seu próprio texto. Esse distanciamento propicia ao falante condições de controlar ou manipular seu discurso, e ele pode ser expresso através de expressões evasivas, por exemplo ‘espécie de’, ‘tipo de’; expressões que indicam outro texto, por exemplo ‘como diria fulano’; expressões metafóricas, por exemplo ‘aquilo foi a ponta do iceberg’; ou usando paráfrases. A paráfrase consiste em utilizar outras palavras para transmitir o mesmo significado em determinado discurso já enunciado.

Fairclough (2001) ao tratar sobre metadiscorso, alerta sobre as implicações de seu uso em relação à representação de identidade, já que ao incorporar outro discurso o falante reverbera as definições textuais políticas e ideológicas do texto original. A quinta categoria é a ironia, que se apresenta quando um mesmo texto é usado para dar outro sentido ao discurso original. A ironia requer que o interprete do texto entenda a existência de uma reformulação do sentido, ou seja, a ironia exige interpretação do receptor do discurso, que a fará por meio de pistas no texto e da relação que constrói entre o significado e o contexto, baseando-se em seus valores, crenças e pressupostos.

Ramalho e Resende (2011, p. 133) explicam a intertextualidade como sendo “uma categoria analítica acional, pois é um traço textual moldado por gêneros. Gêneros específicos articulam vozes de maneiras específicas”. Segundo as autoras a intertextualidade pode ser produzida pela articulação de vozes

que podem ser, por exemplo, explicitamente delimitadas na representação por discurso direto; mescladas, por discurso indireto; assimiladas, em pressuposições; ou ainda ecoadas ironicamente, tende a ser disciplinadora ou transformadora em relação a lutas de poder. A análise do aspecto intertextual de textos, segundo Fairclough (2003, p. 41), deve ser orientada pela observação da abertura ou do fechamento da diferença, isto é, dos variados graus de dialogicidade com as vozes recontextualizadas.

Utilizar a categoria intertextualidade se faz imprescindível nessa pesquisa pois o contexto social de produção discursiva é constituído pelos encontros formativos, e isso faz com que os discursos analisados possuam intertextos com discursos outros. Através dessas categorias, os discursos das professoras foram analisados na busca pelo entendimento de: como ocorrem as representações discursivas relacionadas às hortas e como/quais são os intertextos feitos pelos sujeitos; como as experiências da trajetória pessoal e profissional se relacionam ao trabalho com as hortas nas escolas; e, como se materializam os discursos hegemônicos (por exemplo: do agronegócio e da EA conservadora) e contra-hegemônicos (por exemplo: da agroecologia, da soberania alimentar e da EA para a justiça ambiental) no discurso das professoras. A seguir o capítulo onde utilizo as categorias explicitadas anteriormente para analisar os discursos das professoras.

## 6 SIGNIFICAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE HORTAS ESCOLARES

A Análise Crítica do Discurso nesta pesquisa me dá suporte para entender como os discursos das professoras se materializam dentro dos espaços educativos, e de que forma eles enunciam os aspectos conjunturais da problemática ambiental. No que diz respeito à ACD, o enfoque não está simplesmente em descrever as estruturas do discurso, mas sim em explicar as propriedades de sua estrutura social e “os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade” (VAN DIJK, 2011, p. 115).

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, organizei e analisei os discursos de quatro professoras, tanto no momento das entrevistas quanto no momento dos Encontros Formativos, em 3 eixos temáticos. O eixo 1 – Vivências na/com a horta escolar – discute as significações sobre as experiências do trabalho envolvendo a horta escolar, no que diz respeito a finalidade que a horta possui no entendimento das professoras, o que é possível ensinar e aprender com a horta escolar, e como é o cuidado/cultivo da horta inserida na escola. No eixo 2 – Memórias docentes relacionadas à horta escolar – discuto as significações sobre memórias e trajetórias das professoras que se relacionam à horta escolar. E por fim, no eixo 3 – Saberes experienciados nos Encontros Formativos Encontros – discuto sobre o modo como as professoras significaram os Encontros Formativos e se os mesmos fizeram com que os discursos das professoras se deslocassem no que diz respeito ao uso da horta escolar e sua potencialidade pedagógica.

Após os EF, partindo dos critérios de frequência e participação, selecionei quatro professoras para realizar a entrevista, que serão apresentadas a seguir. Na tentativa de garantir o anonimato, me refiro a elas aqui através de nomes de PANC.

A professora Capuchinha nasceu e foi criada em Juiz de Fora, fez o magistério e pedagogia. Atua há 5 anos em uma escola municipal de Juiz de Fora, que atende crianças de 3 a 5 anos de idade. A professora Capuchinha trabalha com a horta da escola, retratada nas figuras 4 e 5 a seguir, desde o início de 2018.

Figura 4 – Horta da escola onde professora Capuchinha trabalha.



Fonte: Acervo da professora Capuchinha, 2018.

Figura 5 – Horta da escola onde professora Capuchinha trabalha.



Fonte: Acervo da professora Capuchinha, 2018.

A professora Beldroega também nasceu e cresceu em Juiz de Fora, possui o magistério e é Educadora Física. Atua no Ensino Fundamental I de uma escola municipal há 10 anos, e em 2018 começou a trabalhar em uma escola municipal que atende crianças de 3 a 5 anos. As duas escolas são muito próximas, com 300 metros de distância uma da outra. A escola que atende o



Ensino Fundamental I não possui espaço para implementação de uma horta, entretanto, a outra escola onde Beldroega atua possui um espaço (figuras 6 e 7) onde as duas escolas em parceria pretendem construir uma horta. Embora as escolas não possuam horta, a professora Beldroega foi escolhida para ser sujeito de pesquisa por sua atuação em um projeto escolar de alimentação saudável desde 2009, em que faz parte a ida à feira próxima às escolas, além de querer construir uma horta escolar que atenda as duas escolas onde trabalha.

Figura 6 – Espaço destinado para a construção da horta na área externa da escola onde a professora Beldroega trabalha.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

Figura 7 – Espaço destinado para a construção da horta na área externa da escola onde trabalha a professora Beldroega trabalha.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

A professora Serralha nasceu e cresceu em Juiz de Fora. É pedagoga e trabalha em uma creche desde 2012. Em 2017 começou a trabalhar com crianças de 3 anos de idade, mas a creche recebe crianças com idade de 4 meses até 3 anos. Nesta mesma creche, cuja horta pode ser vista na figura 8 a seguir, trabalha a professora Taioba, que foi criada na mesma cidade onde nasceu, Coronel Fabriciano, mas mora em Juiz de Fora desde 2015, ano em que começou a atuar na creche. Taioba possui magistério e está cursando pedagogia.

Figura 8 – Horta da creche onde trabalham as professoras Serralha e Taioba.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

As principais informações dos sujeitos de pesquisa então resumidas no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Cidade natal e formação dos sujeitos de pesquisa, etapa escolar que suas escolas atendem e presença/ausência da horta em cada uma delas.

	Capuchinha	Beldroega	Serralha	Taioba
Cidade natal	Juiz de Fora	Juiz de Fora	Juiz de Fora	Coronel Pacheco
Formação	Magistério e Pedagogia	Magistério e Educação Física	Pedagogia	Magistério e estudante de Pedagogia
Etapa escolar em que atua	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil	Educação Infantil



	Capuchinha	Beldroega	Serralha	Taioba
Possui horta na escola	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2018.

Os discursos das professoras apresentadas acima foram categorizados nos 3 eixos temáticos que me permitissem alcançar os objetivos e responder a questão de pesquisa (Como trajetórias formativas são significadas por professoras envolvidas em encontros formativos sobre hortas escolares e potencializam novos lugares pedagógicos para a horta na escola?) por meio das categorias analíticas da intertextualidade manifesta (representação discursiva, pressuposição, negação, metadiscorso e ironia) e por meio dos aspectos textuais – léxico (quais palavras as professoras escolheram usar, quais são os atores sociais que aparecem nos discursos), gramática (quais elementos elas usaram em seu discurso, como sujeito, predicado, verbos, preposições, etc.) e semântica (qual sentido elas deram às palavras, aos atores sociais, às sentenças e aos enunciados que utilizaram).

## 6.1 VIVÊNCIAS NA/COM A HORTA ESCOLAR

Neste primeiro eixo temático discuto quais são os sentidos que as professoras dão ao trabalho envolvendo a horta escolar em que atuam. Durante este subcapítulo, analiso excertos que dizem sobre a finalidade que a horta possui no entendimento das professoras, o que é possível ensinar e aprender com a horta escolar, e como é o cuidado/cultivo desse espaço. Por meio desse eixo busco discutir como se deslocam sentidos cogitados por professoras, em processo formativo, no diálogo com seus pares e com agricultores/as, sobre a utilização das hortas escolares; e como os discursos hegemônicos (por exemplo: do agronegócio e da EA conservadora) e contra-hegemônicos (por exemplo: da agroecologia, da soberania alimentar e da EA para a justiça ambiental), que surgem nos encontros formativos, se materializam no discurso docente sobre as hortas escolares.

Como dito anteriormente, as professoras, que são os sujeitos dessa pesquisa, trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, por isso é natural que sua enunciação esteja mais voltada para a relação das crianças com a horta e com o brincar. De acordo com Tiriba (2018) essa relação entre crianças e natureza é distante, pois a partir do século XV houve um processo de hierarquização muito intensa dos saberes, e os ligados à natureza foram e são

considerados primitivos, menos importantes. Ser natureza é o que menos importa no processo de formação humana dentro do sistema capitalista, por isso a distância entre humano e natureza, como se nós já não fossemos natureza, é bem quista desde a pré-escola. Em sentido oposto, ou seja, colocando como finalidade para a horta a aproximação entre as crianças e a horta, no segmento 1 a seguir, a professora Capuchinha diz que pretende fazer com que seus estudantes conheçam a terra, pois ela entende que não possuem proximidade com a natureza.

### SEGMENTO 1 - Capuchinha

1 Eles têm muitas curiosidades, eles trazem depois para roda de conversa muitas curiosidades, fazem  
2 muitas associações assim, legais, e meu objetivo maior é com esse trabalho, **em momento algum** eu  
3 **não pensei** na questão da alimentação saudável, eu acho que isso aí, alimentação saudável, é um  
4 conceito que vem depois de outros. Eu pensei a princípio deles estarem mesmo **conhecendo a terra**  
5 sabe? Tendo esse contato com a terra, vendo o que que é o trabalho com a terra, como as coisas nascem,  
6 como as coisas surgem, porque **para eles é tudo muito fácil**.

O segmento 1 foi retirado da entrevista da professora Capuchinha, em que ela fala sobre a relação dos alunos/as com a horta da escola. Nas linhas 2 e 3 do segmento acima as expressões em negrito (em momento algum; não pensei) marcam a presença da negação. A alimentação saudável foi discutida durante os EF e a professora faz o intertexto com esse assunto negando que a alimentação seria seu objetivo principal ao trabalhar na horta com seus alunos. Ao negar a alimentação como principal objetivo ela reforça que o fato de as crianças estarem conhecendo a terra é mais importante para ela, indo ao encontro do que Tiriba (2018) fala sobre o direito a natureza. A autora defende que é necessário desemparedar o processo educativo, principalmente o infantil, pois somos separados do mundo natural desde muito cedo e com isso nos tornamos adultos que vêm a natureza como lugar da doença, sujeira e perigo. Esse tipo de concepção da natureza faz com que crianças ‘emparedadas’ se tornem adultos que não se reconhecem como parte de um ecossistema, tornando mais fácil o desenvolvimento do espírito individualista e mais difícil o desenvolvimento da empatia e de um olhar atento às injustiças socioambientais.

Na linha 4 ela referencia a alimentação como um conceito que vem depois de outros e em seguida fala sobre o contato das crianças com a terra. Cultivar a intimidade com a terra aprendendo a falar a língua da natureza faz parte da essência da agroecologia, e no terceiro e quinto EF os/as agricultores/as Liz e Caseh falaram sobre isso, que ‘a natureza é nossa mestre, ali tá a simplicidade da vida acontecendo e ensinando tudo pra gente’ (discurso da Liz no 3º EF). Ou seja, isso indica o intertexto entre o discurso da professora Capuchinha e os discursos dos EF no que diz respeito ao aprender com a natureza.

Ainda na linha 4 a professora fala sobre seu objetivo com a horta quando usa o gerúndio *conhecendo* e dessa forma marca a dimensão analítica pressuposição já que toma como verdade que seus alunos não conhecem a terra. Na linha 6 também há pressuposição no trecho em destaque, pois, a professora estabelece como fato que *para eles* (as crianças) o trabalho com a terra é algo fácil. Devido a esta pressuposição é que a professora busca através da aproximação com a natureza fazer com que as crianças valorizem a terra e as pessoas que nela trabalham, agregando valores como empatia e respeito ao processo educativo.

Tiriba (2018, p. 139-140) chama atenção ao fato de que apenas o contato com a natureza, conhecer a terra e como os alimentos crescem, por si só é contra-hegemônico na educação infantil, já que “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar a natureza com a qual não se identifica nem convive”. Reforçando a importância de estar em contato com a natureza através da horta escolar a professora Capuchinha fala no segmento 2 abaixo sobre a importância de conceitos outros, para além da alimentação saudável, que a horta escolar pode proporcionar.

## SEGMENTO 2 - Capuchinha

1 E aí eles têm que **esperar** os tomates madurar. Então eu acho assim que **esses** conceitos mesmo, eles  
2 são muito mais importantes. Tanto é assim que em momento **nenhum** eu falei ‘ó, todo mundo vai ter  
3 que comer alface, alface é gostoso’. **Não!** Vamos lá, colhemos, então vamos lá para cozinha, vai  
4 preparar e tal.

Na linha 1, ao falar sobre o cultivo dos tomates, ela utiliza o verbo *esperar* indicando que a horta oportuniza o aprendizado sobre o respeito ao tempo da natureza. Na mesma linha ela utiliza o pronome demonstrativo *esse* para falar que o conceito da espera é um exemplo de aprendizado que ela considera ser muito importante.

Nas linhas 2 e 3, ainda do segmento 2, o pronome indefinido *nenhum* e o advérbio *não* marcam a presença da negação no discurso da professora Capuchinha, onde ela nega que utiliza os alimentos produzidos na horta para fazer as crianças se alimentarem bem. Ou seja, para a professora, despertar o desejo de se alimentar bem deve ser algo natural que venha como consequência do contato com a terra e da experiência de se aprender com a natureza, pois este é seu principal objetivo ao trabalhar na/com a horta escolar.

Sobre o processo de aprender com a natureza Liz e Caseh discutiram bastante no terceiro EF, onde eles destacaram a importância do saber escutar a natureza. No segmento 2 acima há o intertexto com essa ideia trazida por Liz e Caseh, pois a professor Capuchinha traz em seu discurso a essência do respeito ao tempo da natureza, tanto da horta (em relação ao tempo de

maturação dos tomates) quanto das crianças (em relação à liberdade dessas por optar comer os tomates ou não).

Para Larrosa (2001), experienciar algo nos traz a possibilidade de sermos tocados pelos detalhes, de podermos escutar, ver e sentir com intensidade. O autor defende que a essência humana está no saber da experiência, e que esse só se faz possível quando de fato se vivencia os conhecimentos e sentimentos, quando olhamos, tocamos, ouvimos, sentimos cheiros, os gostos, as texturas, quando vivemos, interagimos, nos relacionamos e refletimos. Portanto, sem o saber da experiência não há humanidade. Sem vivências nos tornamos superficiais, cheios de informações que não são saberes, pois não foram experienciadas. Nesse sentido, a horta é espaço de vivências, onde o saber da experiência pode ser construído, portanto ela pode ser um caminho para sermos mais sensíveis em relação à natureza e dessa forma despertar a vontade de se ter uma alimentação saudável, além de despertar sentimentos como empatia, respeito e solidariedade, fundamentais para a construção de um mundo justo e igualitário.

No segmento 3 a seguir a professora Taioba fala sobre o impacto da horta na creche sobre a alimentação das crianças. Na linha 1 os pronomes pessoais *nós* e *eles* indicam os atores sociais envolvidos com a horta na creche (as professoras, a cozinheira e as crianças), entretanto, ao utilizar verbos que indicam ação direta relacionada à horta (colheram, participam, levam) a professora utiliza o pronome pessoal *eles*. Isso demonstra que as crianças participam ativamente do processo de colheita dos alimentos na horta da creche. Essa participação, segundo o que a professora Taioba diz na linha 3, é o que faz com que as crianças aceitem melhor o alimento que vem da própria horta do que a comida que *já vem prontinha lá*. Essa metáfora se refere à comida que é comprada, e que as crianças não sabem a procedência. Ou seja, para ela a comida cujo a procedência é conhecida pelas crianças, pois foram as próprias que participaram do cultivo, é bem quista no prato.

### SEGMENTO 3 - Taioba

1 **Nós** já percebemos que o dia que **eles** vão lá colher é o dia que eles comem melhor entendeu? Porque  
 2 o que eles colheram, eles sabem que foram eles que colheram. Então assim, na hora de comer eles  
 3 aceitam melhor do que a que **já vem prontinha lá**, vamos falar assim. Então assim, eles participam  
 4 mais, eles mesmo colhem, eles que levam na cozinha, a menina da cozinha recebe eles. Porque ela é  
 5 muito... A nossa cozinheira, eu acho assim, o trabalho dela é muito legal porque ela puxa muito as  
 6 crianças, quer que eles participem da preparação, ela acredita que com isso eles vão comer melhor, e  
 7 **realmente**.

Ainda no segmento 3 acima, o professora Taioba dá destaque a um ator social que está relacionado ao trabalho com a horta na creche, que é a auxiliar de serviços de educação básica

(ASB), especificamente a cozinheira. Além da melhoria na alimentação das crianças devido ao cultivo dos alimentos na horta da creche, a professora Taioba admite, por meio da expressão *realmente* na linha 7, que essa melhoria se deve ao fato das crianças participarem da preparação da comida. Ou seja, a alimentação saudável é uma consequência de um processo que permite com que as crianças sintam vontade de se alimentar bem, pois conhecem o ‘caminho’ do alimento, desde seu plantio, até preparação e consumo. Esse aspecto da horta relacionado à alimentação também é levantado pela professora Serralha (lembrando que ela e a professora Taioba trabalham juntas com a mesma turma) no segmento 4 a seguir.

#### SEGMENTO 4 - Serralha

1 Igual hoje, **a gente** foi lá, **a gente** plantou tem um mês e pouco mais ou menos, a Vivi trouxe umas 2 mudas e **a gente** plantou com eles várias mudinhas, e hoje **a gente** foi lá colher rabanete, trouxe pro 3 almoço. Aí tem **essa sustentabilidade** aqui na creche **também, a gente** usa pra poder inserir nas 4 refeições.

Nas linhas 1, 2 e 3 a professora Serralha utiliza a locução pronominal *a gente*, indicando o trabalho em conjunto, assim como fez a professora Taioba no segmento 3. Na linha 3, ainda do segmento 4, há a dimensão analítica pressuposição já que a professora Serralha pressupõe que inserir alguns alimentos nas refeições das crianças quer dizer que a creche possui sustentabilidade. Ainda na linha 3 o advérbio *também* está indicando a presença da intertextualidade, já que este advérbio tem a função de comparar e expressar condição de equivalência com outro discurso. Ou seja, ao usar o advérbio *também* a professora faz referência à sustentabilidade discutida nos EF.

Isso quer dizer que a significação da sustentabilidade, para a professora Serralha, está ligada à finalidade da horta de suprir alguns alimentos para a creche, embora durante os EF a sustentabilidade tenha sido relacionada à EA crítica, entendendo que sustentabilidade vai além da função de suprir um determinado tipo de alimento. Pelo contrário, em uma perspectiva crítica a sustentabilidade está ligada ao cultivo que respeita a natureza, os diversos modos de vida, as gerações futuras sem prejuízo a atual.

Embora a professora Serralha tenha feito o intertexto com os EF trazendo uma significação para sustentabilidade apenas no sentido de sustento (a horta como fornecedora de alimento), Fairclough (2001) diz que a intertextualidade possui potencial para gerar efeitos de abertura ou fechamento do sujeito, para contestação e reestruturação de discursos. Isso quer dizer que a intertextualidade pode fazer os discursos dialogarem e com isso gerar reflexão. Entretanto, sobre sustentabilidade a professora Serralha fez o intertexto no sentido de se fechar

para reflexões, pois ela não significou a sustentabilidade voltada para uma perspectiva de EA crítica.

Como podemos perceber nos segmentos anteriores (1, 2, 3 e 4) as professoras falaram sobre quais objetivos a horta possui na escola/creche, sendo esses proporcionar o contato das crianças com a natureza e complementar a merenda escolar.

A professora Beldroega também falou sobre seu objetivo com a construção da horta no segmento 5 abaixo. As escolas onde trabalha, como expliquei na introdução deste capítulo, não possuem horta ainda, mas há intenção de fazer com que o atual projeto de alimentação saudável inclua a horta escolar. Na linha 1 a professora demonstra incerteza ao falar do objetivo da horta, já que utiliza de *repente* e o pronome indefinido *algumas* para falar sobre a função da horta de prover alimentos para a escola. Ainda na linha 1 a categoria analítica negação se faz presente por meio do uso do advérbio *não* e do adjetivo *só*, negando que a horta serve apenas para o fornecimento de alimentos básicos, mas também para fornecer condimentos. Na linha 2 o verbo *auxiliando* reforça o que para a professora também é objetivo da horta: a horta pode fornecer alimentos básicos para merenda além de temperos que ajudam no preparo da mesma.

#### SEGMENTO 5 - Beldroega

1 O que for plantado de **repente** vai entrar complementando em **algumas** situações, **não só** a merenda,  
2 mas assim, **auxiliando** nos alimentos utilizados pela escola né, isso sem deixar de fora o **entorno** da  
3 escola que às vezes a gente pode buscar **parcerias** né, porque bem ou mal a gente vai gastar na  
4 confecção desse espaço né.

Nas linhas 2 e 3 a professora fala sobre o entorno da escola e sobre parcerias que podem ser feitas para auxiliar no fornecimento de alimentos. Durante minha visita para conhecer as escolas, tive a oportunidade de participar de uma atividade em que a professora Beldroega levou seus alunos e alunas para uma feira, que acontece em uma rua entre as duas escolas onde ela trabalha. Na ocasião, ela me explicou que existe uma parceria entre as escolas e alguns feirantes, pois eles doam alimentos para a turma que faz a visita à feira. Acredito que no segmento 5 acima ela se refere à esse tipo de parceria quando fala do entorno das escolas. Além da finalidade de fornecer alimentos para a escola, a professora Beldroega fala no segmento 6 a seguir sobre o que ela entende ser o principal objetivo da horta.

#### SEGMENTO 6 - Beldroega

1 A proposta de se fazer um projeto de alimentação saudável, são em **criar bons hábitos** nas crianças,  
2 e nada mais justo do que a gente ter uma horta, os alunos participando na montagem, não sei se eu tô  
3 falando certo, mas na produção e tudo, vendo como são os alimentos, como crescem e tudo mais, eles

4 **vão ter** uma **consciência maior**. Volto a dizer, partindo primeiramente do “**prevenir é melhor do que remediar**”. Não sei se eu estou sendo muito clara, mas essa é a ideia, **criar bons hábitos**. Através 6 disso tudo, e independente de qualquer coisa né, eles **vão ser** alunos **mais conscientes**.

Nas linhas 1 e 5 ela utiliza o verbo *criar* para falar que sua ideia com a horta é fazer surgir nas crianças novos hábitos alimentares. Nas linhas 4 e 6, quando ela se refere à consciência alimentar, está presente a dimensão analítica pressuposição, pois a professora pressupõe que os alunos já têm certa consciência sobre a importância de se ter bons hábitos alimentares e também pressupõe que criando uma horta com os alunos essa consciência irá aumentar.

Essas pressuposições trazem uma contradição, pois inculcar hábitos de alimentação não é o suficiente para sensibilizar os/as estudantes e proporcionar que criem consciência sobre os modos de produção de alimentos, bem como sobre os problemas socioambientais, e assim possam optar por hábitos alimentares saudáveis condizentes com essas questões socioambientais. Ou seja, colocar a horta como uma ferramenta para criação de hábitos alimentares favorece a manutenção do sistema capitalista, visto que esse tipo de trabalho com a horta funciona como um adestramento ambiental, formando crianças para a reprodução do *status quo* neoliberal. Tal adestramento não permite que os sujeitos se entendam como natureza, mas sim como seus exploradores.

Dessa forma, educar para a criação de bons hábitos é no mínimo ineficiente, já que sua essência é apenas a remediação do problema por meio de um enfoque técnico. Para Brugger (2004, p. 83) a “educação ambiental vista dessa forma não ultrapassa as fronteiras da velha educação conservacionista e não faz jus portanto ao adjetivo a que se propõe”. Cabe aqui lembrar que Layrargues e Lima (2014) diferenciam a educação ambiental em conservacionista, pragmática e crítica (macrotendências explicadas na sessão 4.3 – Educação Ambiental e sua potencialidade contra-hegemônica). Brugger (2004) se refere a primeira delas quando o processo educativo se aproxima mais de um treinamento, do que de uma abordagem crítica das questões socioambientais.

Nas linhas 4 e 5, ainda do segmento 6, a metáfora está marcada pelo ditado popular *prevenir é melhor do que remediar*, pois Beldroega utiliza este ditado para representar a horta como um meio de criar bons hábitos alimentares e assim prevenir doenças ligadas a má alimentação. Tiriba (2018) chama a atenção para como a natureza é colocada como lugar da doença pelo discurso neoliberal, entretanto, a professora Beldroega faz significação contra-hegemônica ao dizer que com a horta fará um trabalho de prevenção de doenças, ou seja, representando a horta como um lugar da saúde.

Embora a professora Beldroega não tenha falado sobre a relação com a natureza que a horta pode proporcionar, ela acredita que os alunos se alimentarão melhor ao saber como os alimentos são produzidos. Esse entendimento de que a horta pode influenciar a alimentação dos alunos e alunas por meio do contato com a natureza também está presente nos discursos das professoras Capuchinha (segmentos 1 e 2) e Taioba (segmento 3).

Tiriba (2018, p. 10) argumenta que é necessário reconhecer que a natureza “palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” que “ainda está vivo nas crianças, expresso em alegria quando são deixadas livres”. Esse reconhecimento está evidente no discurso da professora Taioba, pois no segmento 7 abaixo ela utiliza a expressão *a gente sentiu*, dando a entender que a locução pronominal *a gente* se refere a ela e a professora Serralha pois trabalham juntas na mesma turma, e que elas tiveram a sensibilidade de reconhecer que as crianças queriam estar na área externa. Embora ela utilize o verbo *tivemos*, demonstrando que houve alguma obrigatoriedade por parte da escola para que elas executassem algum projeto, a professora Taioba diz na linha 2 que *nós decidimos* (indicando novamente a decisão em conjunto com a professora Serralha) fazer a horta pois a área externa era o que chamava a *atenção deles* (das crianças).

### SEGMENTO 7 - Taioba

1 Foi o ano passado **nós tivemos** cada uma escolher um projeto e como **a gente sentiu** o que as crianças  
2 chamavam **atenção deles** a área externa **nós decidimos** fazer a horta, aí começou pequenininho.

No segmento 7 acima a professora Taioba fala sobre ter sentido que a área externa atrai as crianças. Tiriba (2018, p. 107) explica que essa atração pela natureza faz parte da essência humana, mas que logo na infância é inibida e condenada, principalmente no ambiente escolar, onde as paredes cercam as crianças como se apenas o ambiente interno fosse capaz de proporcionar aprendizagens. A autora acredita que o emparedamento traz um sensação de controle às professoras em relação às crianças, pois no ambiente interno é mais fácil monitorar cada aluno/a. Ou seja, a natureza é tida “como lugar do incontrolável”, já que a atenção individual a cada criança se torna muito difícil.

Para as professoras Taioba, Serralha e Capuchinha, o ambiente externo é sinônimo de insegurança, de falta de controle, enquanto que para as crianças significa liberdade. Isso se deve ao fato de que as paredes limitam, tanto fisicamente, quanto didaticamente (em relação aos tipos de atividades e materiais) as alternativas pedagógicas (TIRIBA, 2018). Ao contrário, o lado de



fora apresenta maiores possibilidades, é onde as crianças têm mais liberdade justamente porque os adultos não conseguem controlar tudo o que acontece a todo momento com todas as crianças.

A relação de liberdade entre os/as alunos/as e a natureza é representada pela professora Serralha no segmento 8, como uma exaltação negativa por parte das crianças, pois elas ficam demasiadamente agitadas, ansiosas e eufóricas. No segmento 8 a seguir essa representação está marcada pelos adjetivos *eufóricos*, *ansiosos* e *agitados* ao longo de todo discurso.

A categoria analítica pressuposição é utilizada pela professora na linha 6 para justificar que esse comportamento se deve ao fato de que o meio externo é novidade para as crianças. Ou seja, ela pressupõe que seus alunos não têm contato com a natureza e por isso ficam exaltados quando vão/estão na horta da creche. A categoria analítica negação está presente nas linhas 1, 4 e 6 através do advérbio *não*, que é utilizado para reforçar a pressuposição de que as crianças não possuem intimidade com a natureza, e por isso ao estarem na horta se exaltam bastante. Em contrapartida a essa liberdade, a professora demonstra que houve a intensão de monitorar as crianças quando ela utiliza o verbo *teve* para falar que ela e a professora Taioba precisaram intervir na interação das crianças com a horta da creche.

### SEGMENTO 8 - Serralha

1 Acho que em casa como **não** tem muito esse contato, quando a gente vai lá eles ficam meio **eufóricos**.  
 2 Dá última vez eles ficaram tão **eufóricos**, eles enfiam na terra, pisavam assim no canteiro, a gente **teve**  
 3 que fazer todo um entorno. Mesmo a gente falando eles ficam muito **ansiosos** com o momento, que  
 4 eles **não** têm muito contato, ele ficam assim bem **eufóricos** com o cultivo. A gente leva eles, plantamos  
 5 mudinhas, cultivou, cada um plantou uma mudinha, mas assim, eles ficam bem **agitados** lá, porque  
 6 acho que **não** é muito do meio deles, então quando é **novidade** né, eles ficam **ansiosos** né.

Além da natureza ser taxada como lugar do incontrolável, Tiriba (2018, p. 84) discute que é comum professores/as assumirem o ambiente externo “como lugar da doença, da sujeira, do perigo”. A autora relaciona essa imagem feita da natureza, à organização social imposta pelo sistema capitalista, pois se no ambiente externo escolar o controle diminui como discutido anteriormente, as crianças irão interagir mais com a natureza, e isso significa maiores chances de se sujarem, caírem, se machucarem, etc.

Na organização social capitalista, os pais geralmente trabalham muitas horas por dia, portanto, caso alguma coisa aconteça com a criança pode ser que os pais não possam dar suporte, ou então terão que deixar de trabalhar para cuidarem da criança. Em um sistema onde tempo é dinheiro, é melhor evitar a qualquer custo que os pais, que são a mão de obra do capital, parem de trabalhar por conta de qualquer ‘infortúnio’ que venha acontecer com a criança por conta do contato com a natureza.

Nessa lógica, as paredes representam segurança, e a natureza representa insegurança, onde tudo pode acontecer. Essa insegurança se faz presente no segmento 9 a seguir, onde a professora Capuchinha diz, na linha 2, ter ficado com *medo* de deixar as crianças mexerem na horta depois de ter notado a presença de percevejos no ambiente.

### SEGMENTO 9 - Capuchinha

1 Aí eu **não** deixei **eles mexerem** mais, eu até levei luva para quando precisasse de mexer em alguma  
2 coisa, mexer com a luva, que eu fiquei com **medo**, e depois os percevejos né, na hora que você acerta  
3 algum o **cheiro** fica o resto do dia né. Aí eu fiquei, eu fiquei impregnada.

Na linha 3 do segmento 9 acima a professora fala sobre o *cheiro* que os insetos podem deixar durante todo o dia e isso é algo negativo, pois na lógica capitalista dita anteriormente, é preciso evitar qualquer infortúnio, inclusive os que podem sujar as crianças e as deixarem mal cheirosas. Por isso, na linha 1 a categoria analítica negação está presente através do advérbio *não* relacionado ao contato direto das/as alunos/as, onde a professora diz que permitiria esse contato apenas com o uso de luvas.

Entretanto, a professora Capuchinha explica neste excerto “*Então durante o tempo que a gente está na horta eles estão tempo todo falando, interagindo e mexendo. Eu só **parei de deixar mexer** quando começou aparecer umas lagartinhas assim, preta com amarela.*” que sempre permite que seus alunos e alunas interajam com/na horta, e que esse contato se restringe apenas quando algo que ela considera perigoso acontece. A interação no/com o meio externo, colocada pela professora, pode ser tão pedagógica quanto às atividades cercadas por paredes. Acredito que sejam até mais, pois como disse anteriormente, as possibilidades de interação aumentam do lado de fora, e como seres sociais aprendemos por meio de interações, tanto com outros sujeitos, quanto com o meio onde estamos.

Tiriba (2018, p. 98) fala sobre a potencialidade pedagógica que tem a natureza, pois “as crianças também aprendem conteúdos quando estão distanciadas do papel, da cola, enfim, dos materiais que permitem sistematização das aprendizagens”. Quando, durante a entrevista, perguntei sobre as aprendizagens que a horta possibilita, a professora Capuchinha falou sobre o que consegue levar para o trabalho envolvendo a horta da escola. No segmento 10 abaixo, na linha 2, ela diz que por meio da horta consegue trabalhar conteúdos tais como matemática, linguagens e ciências (linhas 3 e 4).

Em relação a aprendizados outros, que vão além de conteúdos disciplinares, Capuchinha diz nas linhas 1 e 2 que trabalha com elementos da convivência dos alunos, com músicas, histórias, falas e vivências. Dessa forma, Capuchinha faz com que seu trabalho com a horta se

aproxime de Paulo Freire (1996), pois valoriza os conhecimentos dos/as alunos/as no processo educativo. Essa aproximação com as vivências das crianças durante o processo educativo é essencial para uma formação que deseja ser emancipatória.

### SEGMENTO 10 - Capuchinha

1 Eu trago **convivência**, ou uma **música** que eles gostam, ou uma **história** que eu contei, alguma **fala**  
2 da horta, às vezes dá oportunidade de trabalhar algum **conteúdo** e as **vivências** na horta. Nossa, eu  
3 tenho trabalhado com tudo, tanto na **matemática** quanto na área de **linguagens**, e nas outras áreas  
4 também **ciências**, dá para trabalhar muita coisa, **a gente** traz tudo. **Nós** fizemos a **eleição** do que  
5 **a gente** vai plantar na horta. Eu trabalho com as palavrinhas lá da horta.

Nas linhas 4 e 5, ainda do segmento 10 acima, a professora coloca como sujeito dos verbos trazer, fazer e plantar, pronomes plurais (*nós* e *a gente*) indicando que as crianças também são atores sociais ativos na horta. Para Larrosa (2001) quando se é o sujeito ativo de sua própria ação, o saber da experiência é construído. Esse saber é diferente do saber científico e do saber da informação, é um saber da vivência, que se dá na relação entre vida e conhecimento. Em busca desse saber da experiência, é que a horta pode ser uma ferramenta para proporcionar que as crianças entrem em contato com a natureza e com valores democráticos e solidários.

Tiriba (2018) diz que as aprendizagens que tomam parte da formação humana se relacionam com o estado de espírito dos/as alunos/as, pois colocam os sentimentos de bem-estar das crianças em sintonia. Nesse sentido, podemos perceber que a professora Capuchinha parece querer ir além dos conteúdos disciplinares. Na linha 4 ela cita um exercício democrático feito por ela e pelas crianças, que foi o processo de eleição dos alimentos a serem plantados na horta pela turma. Esse tipo de exercício permite que as crianças possam aprender a participar e a respeitar a vida coletiva em democracia.

Também em relação ao potencial pedagógico da horta, relacionado às disciplinas, a professora Serralha, no segmento 11 abaixo, dá vários exemplos de conteúdos que trabalha através da horta na creche. Nas linhas 2, 3, 4, 5 e 6 os substantivos em destaque (*tamanhos, formas, cores, folhas, árvores, frutas, verduras e legumes*) mostram conteúdos que são trabalhados por meio da horta pelas professoras Serralha e Taioba. Digo que são pelas duas pois Serralha se refere a ela mesma juntamente à professora Taioba, pois durante todo o segmento a locução pronominal *a gente* aparece como sujeito ativo das ações relacionadas à horta.

### SEGMENTO 11 - Serralha

1 A gente consegue ensinar muita coisa. Igual hoje com o rabanete, a gente perguntou pra eles, teve uns  
2 que se envolveram mais, tem outros que não. A gente consegue trabalhar com **tamanhos, formas**, as

3 **cores**, também dá pra a gente aproveitar bastante também no sentido pedagógico, dá pra gente levar, 4 igual a gente tá trabalhando as **folhas**, a gente coloca nossas mesas direcionadas lá pra horta, a gente 5 conseguiu assim **mostrar** pros nossos alunos o verde, as cores das **árvores**, das **frutas** que são verdes, 6 a gente consegue alcançar eles, trabalhar **tamanho** com eles, através das **verduras** e **legumes** que tem 7 na horta.

Na linha 5 do segmento acima, a professora Serralha utiliza o verbo *mostrar* para falar que quando as crianças não vão para a horta, elas direcionam as mesas para a janela, pois essa fica de frente para a horta (como é possível ver na figura 9 a seguir, a janela ao fundo fica de frente para a horta). O documento do MEC de 2009 ‘Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças’ fala sobre o direito ao contato com a natureza e trata sobre as janelas nas creches. As janelas devem ter a altura adequada para o tamanho das crianças e seus vidros devem ser transparentes para que seja possível olhar para fora. Portanto, quando não é possível ir para a horta, embora acredito ser ideal que esse contato com a natureza seja diário, as professoras conseguem utilizar ambiente externo como ferramenta pedagógica através da janela.

Figura 9: Horta da creche das professoras Taioba e Serralha, com a janela da sala de frente para a horta.



Fonte: Acervo da própria autora, 2018.

A professora Beldroega, embora não possua a horta na escola, também falou sobre as possibilidades pedagógicas que a horta pode ter. No segmento 12 a seguir ela exemplifica o que pode ser trabalhado na área das *ciências*. A professora fala na linha 2 sobre a possibilidade da horta ser uma ferramenta para falar de plantas medicinais, inclusive das que servem como

tempero. Para Beldroega, o trabalho pedagógico na/com a horta deve acompanhar os conteúdos da sala de aula, ou seja, a horta é vista como um complemento didático, como uma atividade fim, quando na verdade deveria ser uma atividade-meio (LAYRARGUES, 1999). Ou seja, deveria ser uma atividade onde a prática significa a teoria e a teoria ressignifica a prática. Segundo Layrargues (1999) a educação ambiental trabalhada como uma atividade-fim, incentiva erroneamente a percepção de que os problemas ambientais possuem uma solução técnica e que não fazem parte de um sistema de causa e efeito, que é o sistema capitalista.

Na linha 4 o substantivo *realidade* indica que a professora pensa que o trabalho com a horta deve vir a partir de demandas específicas de cada turma. Isso quer dizer que os conteúdos relacionados à horta dependerão das vivências e conhecimentos dos/das alunos/as, indo ao encontro da perspectiva educacional Freiriana.

#### SEGMENTO 12 - Beldroega

1 Então dá para a gente trabalhar muita coisa, por exemplo **ciências** também, de repente pode trabalhar  
2 a partir de alguns alimentos que servem como **remédio**, a gente tem o próprio hortelã, romã, algumas  
3 coisas que servem como **tempero** também, então tudo isso vai ser mediante aos **conteúdos** também  
4 trabalhados em sala de aula, de acordo com a **realidade** de cada turma.

Nos últimos dois segmentos, 11 e 12, a horta foi colocada como um suporte didático para os conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma mais utilitarista. Indo no sentido oposto, no segmento a seguir 13 a seguir, a professora Capuchinha fala sobre o potencial que a horta tem de despertar sentimentos nas crianças e dessa forma trabalhar uma formação mais humana e cuidadosa. Na linha 1 ela diz ter observado que o trabalho com a horta ajudou a desenvolver nas crianças *sensibilização* e *conscientização*, e que isso refletiu no *cuidado* que os/as alunos/as passaram a ter com a natureza na escola.

#### SEGMENTO 13 - Capuchinha

1 Aí o **cuidado** com as flores também, eu observei que tem uma **conscientização**, uma **sensibilização**  
2 deles assim com relação as outras, aos outros espaços verdes que tem na escola também, aos vasos  
3 de planta.

No segmento 13 acima a professora Capuchinha falou sobre o impacto que ela pode notar da horta sobre as crianças. A professora Beldroega, como ainda não possui a horta na escola, falou no excerto a seguir sobre um impacto que ela acredita que a horta terá sobre os/as alunos/as, que está relacionado à alimentação saudável: “(...) é **mais** uma maneira da gente ter e falar com os alunos sobre a importância de uma boa alimentação que começa desde o **plantio** dos alimentos e até chegar na **mesa** e tal”. Para ela, ter a horta na escola é mais um caminho

para despertar o desejo nos/as alunos/as de se alimentar bem. Ela utiliza o advérbio *mais* pois na escola já existe o projeto para incentivar a alimentação saudável, e para ela a horta irá auxiliar o projeto.

No excerto destacado anteriormente, a professora Beldroega especifica que para se ter de fato uma boa alimentação, os alimentos devem ser saudáveis desde o *plantio* até o processo de preparação do alimento para ser colocado à *mesa*. Com essa metáfora, ‘chegar na mesa’, ela quis dizer que todo o caminho da comida deve ser saudável desde o plantio até o instante em que o alimento for ingerido. Ou seja, a professora Beldroega parece acreditar que para que o alimento seja saudável desde seu plantio, deve-se evitar o uso de agrotóxico no cultivo.

Entretanto, em um sentido oposto, a professora Beldroega sinaliza no segmento 14 a seguir a possibilidade de trabalhar com um cultivo da horta escolar que utilize veneno. Essa possibilidade está presente na linha 1 por meio da expressão *mais natural possível*, nas linhas 2 e 3 por meio do verbo *depende* e da conjunção *mas* (que denota oposição à ideia de ter um cultivo natural da horta). Esses elementos indicam uma inconsistência no discurso da professora, pois no excerto destacado anteriormente ela afirma que a alimentação saudável começa no plantio. Entretanto, no segmento 14 a professora utiliza os elementos indicados acima que sugerem a possibilidade do uso de agrotóxicos na horta escolar.

#### SEGMENTO 14 - Beldroega

1 A ideia é ser o **mais natural possível**, mesmo assim porque a gente preza pela nossa parte de  
2 **reciclagem** né, tudo nessa **tendência**. **Mas** vai **depende** do que eu vou ter disponível no momento,  
3 não só os funcionários, **mas** assim, tem lojas de agropecuária no bairro, vai **depende** de tudo isso,  
4 de como vai ser.

Na linha 2 do segmento 14 acima a professora Beldroega significa o que é ser natural como aquilo que envolve reciclagem. Acredito que ao falar da lida com a horta ela tenha feito essa significação pensando na reciclagem de resíduos orgânicos, para utilizar adubo orgânico no cuidado com a horta que irão fazer na escola. Sobre esse tipo de adubo as professoras Taioba, Serralha e Capuchinha falam nos segmentos 15, 16, 17 e 18 a seguir.

#### SEGMENTO 15 - Taioba

1 **Esterco** de boi mesmo, as sementes **a gente** aqui traz. Eu já trouxe, o rapaz que ajuda a gente e as  
2 meninas trouxe semente, os tomatinhos.

#### SEGMENTO 16 - Taioba

1 **Não, não! Não usa nada não**. Como a gente tira da horta e **serve** para as crianças, então a gente tem  
2 esse **cuidado** de não jogar nada.

### SEGMENTO 17 - Serralha

1 **Não**, o cultivo é assim, antigamente a coordenadora, que mudou a gestão, a outra coordenadora trazia  
2 muito **esterco** daquele de vaca né? Pra cá pra gente, mas **nunca** usamos **nada** de agrotóxico **não**, é  
3 mais **natural** mesmo.

### SEGMENTO 18 - Capuchinha

1 A Cláudia vai comprar um saco de **esterco** para deixar lá. Aí eu levei a turma de 3 anos para plantar  
2 cebolinha, fui falar que ‘depois a gente vai colocar aqui um **pozinho** para planta crescer que é feito do  
3 cocô da vaca’.

A utilização de *esterco* como adubo no cultivo da horta é colocado pela professora Taioba no segmento 15 (linha 1), pela professora Serralha no segmento 17 (linha 2) e pela professora Capuchinha no segmento 18 (linha 1). As professoras Taioba e Serralha, que trabalham juntas, utilizaram a categoria analítica negação por meio do advérbio *não* para negar, nos segmentos 16 e 17, o uso de agrotóxicos na horta. A professora Taioba significou essa negação do uso de veneno por meio do substantivo *cuidado* na linha 2 do segmento 16, ou seja, elas não utilizam agrotóxicos pois têm um cuidado específico. Para ela esse cuidado se deve ao fato de que os alimentos produzidos na horta são servidos para as crianças, ou seja, alimentos cultivados com agrotóxicos não serviriam para alimentar os/as alunos/as da creche.

Sobre as parcerias que as professoras podem fazer para conseguir adubo, Beldroega falou sobre lojas de agropecuária no segmento 14, enquanto as professoras Taioba (no segmento 15), Serralha (no segmento 17) e Capuchinha (no segmento 18) falaram sobre outro tipo de parceria. Parceria essa que é feita entre professoras, funcionários e gestão que conseguem o adubo orgânico e sementes para doar para a horta da escola. Em relação ao esterco utilizado nas hortas, ele foi representado de duas formas pelas professoras Serralha e Capuchinha. A primeira utilizou o adjetivo *natural* na linha 3 do segmento 17 para se referir ao uso do esterco, indicando que para ela o uso de agrotóxico não é natural, ao contrário do uso do esterco. A segunda se referiu a esse adubo usando uma metáfora na linha 2 do segmento 18 através do substantivo *pozinho*. Essa metáfora foi utilizada pois a professora retoma, no segmento em questão, um discurso que ela teria feito para explicar para as crianças como seria o cultivo dos alimentos na horta da creche. Esse tipo de cultivo natural colocado pelas três professoras (Capuchinha, Taioba e Serralha) é um aspecto positivo do trabalho com a horta na escola pois pode ser um ponto de partida para discussão sobre diferentes modos de lidar com a terra e produzir alimentos.

Apesar do uso da horta ter sido evidenciado pelas professoras de uma forma mais demonstrativa, no sentido de que ela é uma atividade-fim, e não uma atividade-meio, pode

perceber que há uma preocupação em garantir que as crianças tenham contato com a natureza por meio da horta, principalmente pela professora Capuchinha. Além de possuir essas duas finalidades (demonstração de conteúdos e contato com a natureza) as professoras colocaram que a horta também possui o objetivo de fornecer alimentos de boa qualidade e estimular uma alimentação saudável, que inclua legumes, verduras e frutas. Essa finalidade da horta foi colocada principalmente pela professora Beldroega, e acredito que isso se deva a existência do projeto escolar de alimentação saudável há 10 anos, e ao fato de que as escolas onde ela trabalha não possuem horta. No próximo subcapítulo discutirei sobre as memórias construídas pelas professoras e narradas durante as entrevistas, memórias estas que se relacionam com a horta escolar.

## 6.2 MEMÓRIAS DOCENTES RELACIONADAS À HORTA ESCOLAR

Segundo Bosi (2012) o vínculo com as memórias é vital, pois as memórias sociais, históricas e coletivas fazem parte da bagagem para o futuro e que, por meio dessas, a identidade é formada. Nesse sentido, os sujeitos que utilizam a horta em seu cotidiano escolar trouxeram para os EF e para as entrevistas, memórias afetivas relacionadas ao cultivo da horta. Bosi (2012) destaca que a fala emotiva, carrega significações que aproxima quem a ouve da verdade de quem fala. Portanto, compreendemos que as memórias constituem um suporte firme para a transformação do presente e construção de um futuro. Entretanto as memórias para existirem precisam antes terem sido vividas, experienciadas. Ou seja, não há memórias sem experiências.

Segundo Larrosa (2001, p. 12) a experiência é por definição algo que nos acontece, não é algo que se passa ou se acontece, a experiência exige um sujeito, é algo se passa com alguém. Para o autor vivemos em uma sociedade onde experimentar se torna cada vez mais raro devido ao excesso de informação e falta de tempo. Ter a informação é diferente de ter experimentado. Posso descrever a alguém o gosto de uma fruta, ou toque de uma folha. Ela terá a informação, saberá quais palavras traduzem o que eu disse, mas não terá a experiência. Para o autor, a informação é o inverso da experiência, é a ‘antiexperiência’.

Vivemos em uma sociedade da informação, onde a experiência vai se tornando impossível, e os sujeitos dessa sociedade são sujeitos da informação. Sujeitos esses que são facilmente manipulados pela mídia por terem excesso de informações, muitas vezes incompletas, mas pouca sabedoria (LARROSA, 2001).



A experiência também é rara devido à falta de tempo, pois tudo o que acontece na sociedade neoliberal é cada vez mais urgente, cada vez mais depressa. E esse ritmo acelerado, onde tempo é dinheiro, nos fornece o acontecimento em forma de ‘estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada’. Esse aspecto faz com que os sujeitos tenham dificuldade de fazer uma conexão significativa entre os acontecimentos, o que é interessante para um sistema que manipula a população (LARROSA, 2001, p. 20).

A experiência possui a capacidade de formação/transformação. Pois é aquilo que nos passa e que nos toca, que irá nos formar e transformar. É a partir desse aspecto que a memória é constituída, pois é feita de experiências que fundamentam quem somos. Ou seja, falar sobre as próprias memórias é falar sobre si. É falar sobre o que nos aconteceu e sobre o que nos tocou.

Para Arroyo (2014, p. 308), o exercício de relembrar nossas memórias nos ajuda a entender melhor a centralidade de nossas experiências em nossa formação. Quando buscamos identificar quais experiências foram essenciais para nossa formação, podemos conhecer melhor a nós mesmos. Dessa forma, podemos refletir sobre quais experiências são importantes para nossa constituição humana, e assim, enquanto docentes, pensarmos o que seria positivo ou negativo na formação dos educandos tendo como perspectiva um mundo igualitário, solidário e democrático. Segundo esse autor “lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes” e dessa forma fazer com que nossas memórias sejam ferramentas para refletir sobre nossa formação e exercício docente.

A partir do momento em que educadores/as refletem sobre sua própria trajetória e decidem quais conhecimentos e valores podem ser compartilhados com seus/suas alunos/as o processo educativo se torna mais eficaz, e pode ir além dos conteúdos disciplinares. Antes dos conteúdos serem trabalhados é preciso que os/as alunos/as aprendam a apreciar, a interagir e a amar o ambiente e seus seres vivos (TIRIBA, 2018). Nesse sentido, a horta não poderia ser utilizada apenas como apoio demonstrativo de conceitos abstratos, ela deveria ser o ponto de partida na prática escolar. Se a horta for trabalhada como dispositivo gerador de diálogo e construção de conhecimento será mais fácil para que os/as alunos/as façam desse tipo de prática escolar uma experiência e uma memória que marcarão suas vidas e farão parte de sua constituição humana. Nesse subcapítulo pretendo discutir sobre as memórias e experiências presentes nos discursos das professoras sobre a horta.

Ao conversar com a professora Beldroega sobre seu interesse no trabalho com a horta escolar ela relaciona sua motivação em construí-la com sua experiência no projeto de alimentação saudável existente na escola. Na linha 2 do segmento 19 a seguir a professora diz

que ter a horta na escola é um *sonho* antigo, provavelmente por conta da duração do projeto de alimentação saudável, que já possui 10 anos de existência. Ela atribui esse sonho à escola como um todo e no tempo presente, pois a escola ainda realiza o projeto da alimentação saudável mas não concretizou a horta. Diferente da professora Taioba, que na linha 1 do segmento 20 a seguir, não atribui o *sonho* à instituição onde trabalha, mas sim à ela e à cozinha. Ela se refere ao substantivo sonho no passado pois a horta já existe na creche.

### SEGMENTO 19 - Beldroega

1 o movimento de ir à feira eles já gostaram bastante, e a importância de uma horta na escola,  
2 independente de qualquer coisa, ter uma horta na escola é um **sonho antigo do Amélia Pires**.

### SEGMENTO 20 - Taioba

1 Assim, a horta é um **sonho**, sempre **foi** um sonho **meu** e **da cozinha**. Então hoje assim vendo isso  
2 eu fico louca para trazer o pessoal do curso aqui para falar para todo mundo, para as meninas também,  
3 para ver **se**, para ver **se** levanta o **ânimo**. Porque é muito igual eu já te falei lá no curso, me lembra  
4 muito a minha **infância**.

Para a professora Beldroega ter a horta na escola é um sonho pois ela acredita que por meio da horta o projeto da alimentação saudável será mais efetivo. Enquanto que para a professora Taioba a horta era um sonho por dois motivos sentimentais. O primeiro ela explica no segmento 7, localizado no subcapítulo anterior, onde diz que sentiu nas crianças a vontade de estar na área externa. O segundo motivo é que a horta possui para ela um valor afetivo ligado às suas memórias de infância, conforme destacado na linha 4 do segmento 20 acima.

Na linha 3, ainda do segmento 20, a conjunção subordinativa *se* marca a presença da categoria analítica pressuposição, pois a professora Taioba pressupõe que com o GEA realizando um EF na creche onde trabalha as outras professoras e funcionárias irão, como a própria professora diz, ter *ânimo* para se envolverem no trabalho com a horta. Em relação às memórias de infância, no segmento 21 a seguir, a professora Taioba é mais específica ao descrever como era o quintal e a horta onde foi criada. Na linha 1 ela utiliza os adjetivos *separadinho*, *ajeitadinho* e *arrumadinho* para dizer o quão organizado era o espaço externo onde morava quando criança, e o uso do diminutivo intensifica essa ideia. Ela compara essa imagem que tem da horta de sua infância com a área externa da creche antes da horta ter sido construída, representando esse espaço como um *desperdício* sem a horta. A professora Taioba demonstra satisfação em ter conseguido realizar seu sonho, já que na linha 3 ela utiliza o adjetivo *bom* e o advérbio *muito* para expressar o quanto se sente feliz ao ver as plantas crescendo na horta da creche.

## SEGMENTO 21 - Taioba

1 Então assim, era tudo **separadinho**, tudo **ajeitadinho**, e era muito **arrumadinho**. Então isso me  
2 fazia muita falta e a gente olhava esse espaço aqui, meu Deus, que **desperdício!** E agora abrir a janela  
3 e ver que está tudo plantadinho, as coisas estão crescendo, **é muito bom!** Nossa, eu fico doida para  
4 ver daqui até lá embaixo plantado!

Esse sentimento de satisfação que a professora Taioba demonstra no segmento 21 é explicado por Tiriba (2018, p. 229) como resultado do “encontro do humano com o mundo” já que esse encontro “não é desencantado, não é isento de paixões, afetos, sensibilidade”. Pelo contrário, a interação com o mundo é feita de sentimentos. Para Larrosa (2001, p. 24) experimentar essa interação, dependendo da receptividade e da abertura do sujeito que vivencia, produz o saber da experiência, que é feito “de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção”.

No segmento 22 abaixo a professora Capuchinha fala nas linhas 1 e 2, através dos substantivos *gosto*, *paixão* e *troca*, e do verbo *sentir*, sobre essa interação com a natureza baseada em sentimentos. Apesar dela dizer que a relação com a terra deve ser feita através de uma troca, ela se refere a essa interação como sendo uma invasão do espaço da natureza, como se o ser humano não fosse parte da natureza. Ou seja, a professora Capuchinha se vê como algo que não é natureza e ao trabalhar com a horta considera estar invadindo um espaço que não é o dela.

A professora argumenta que a relação com a terra, embora ela ache que seja uma relação de invasão, deve ser bonita e respeitosa. Isso porque na atualidade essa relação está demasiadamente superficial e mercadológica. Nas linhas 3, 4 e 5, Capuchinha utiliza adjetivos (*comercial*, *industrial*, *industrializados*) que remetem a características do sistema capitalista para comparar a infância de seus alunos com a infância que ela viveu. Nesse sentido, Capuchinha considera que as crianças não possuem o mesmo contato com a natureza que ela teve, pois segundo ela, sua infância foi vivida no quintal, onde tinha contato íntimo com a terra. A professora Taioba também viveu esse contato com a natureza em sua infância e fala no segmento 23 sobre técnicas caseiras de cuidado com a horta que aprendeu com seu avô.

## SEGMENTO 22 - Capuchinha

1 Eu acho que a terra é isso, a gente tem que ter, tem que ter **gosto**, tem que ter **paixão**, tem que sabe?  
2 **Sentir** a terra, tem que ter esse, essa **troca** né. Você está **invadindo** o espaço dela né. Acho que tem  
3 que ter essa relação bonita com a terra né, porque hoje é tudo tão, tão **comercial**, plantar colher e  
4 vender, plantar colher e vender né, e tudo tão **industrial** para as crianças, tudo tão, tão **industrializado**,

5 os brinquedos todos muito **industrializados**. E aí quando eu penso nisso eu me remeto lá na minha  
6 **infância** que a gente não tinha brinquedo e a gente **fazia tudo**, minha vida aconteceu naquele **quintal**,  
7 meu balanço, meus bonequinhos, era tudo ali de **terra**, de madeira né.

Na linha 2 do segmento 23 a seguir a professora Taioba fala sobre a memória de *receitas caseiras* para o cuidado com a horta. Essas receitas caseiras se tratam do uso de produtos químicos industrializados (detergente e sabão em pó) na horta a fim de realizar o controle de pragas. Apesar da professora dizer que utiliza essas receitas com produtos industrializados para fazer o controle de pragas na horta da creche, ela utiliza a categoria analítica negação para negar que há utilização de veneno na horta. Isso significa que para ela o uso de detergente e sabão em pó nos alimentos da horta é natural, ou seja, ela não enxerga esses produtos como veneno. Para ela, esse tipo de técnica caseira não é sinônimo de uso de agrotóxicos, principalmente porque ela argumenta que os produtos são lavados dos alimentos no dia seguinte e só são colhidos dias depois, não havendo problema em serem ingeridos.

### **SEGMENTO 23 - Taioba**

1 É o que faz o verdinho, que eles falam né ‘ah vamos comer o verdinho’ e às vezes quando tem algum  
2 bichinho, alguma coisa, a gente usa as **receitas caseiras** mesmo. A água com **detergente** e depois  
3 lava. Meu **avô** usava **sabão em pó**, jogava de noite, no outro dia ele enxaguava, mata os piolhos, aí  
4 fica uns dias sem tirar a couve, por exemplo uma semana, duas sem tirar, porque jogou o **detergente**  
5 **ou sabão**. Essas **receitas caseiras** mesmo, **não tem veneno não**.

Os segmentos vistos neste subcapítulo que retomam memórias relacionadas à horta dizem sobre as lembranças e experiências que se tornaram sonhos (ter a horta na escola/creche), sobre a infância vivida em meio a natureza e sobre como cuidar da horta. O discurso das professoras Beldroega e Taioba apresentam a relação entre memórias e sonho. Essa relação é feita como se as memórias fossem matéria-prima para o surgimento dos sonhos. A horta para Beldroega se tornou um sonho devido a memórias da trajetória profissional, enquanto que para Taioba esse sonho está relacionada à sua trajetória pessoal.

A relação entre a horta escolar e as memórias de infância está fortemente marcada nos discursos das professoras Capuchinha e Taioba, justamente as professoras que no subcapítulo anterior falaram sobre a horta como um meio de fazer com que as crianças entrem em contato com a natureza. Esse processo de reflexão das professoras sobre a própria trajetória influencia na forma com que elas lidam com a horta escolar. Essa influência, segundo Arroyo (2014), se deve ao fato de que o/a docente reflete sobre quais experiências foram importantes para sua constituição humana, e assim, enquanto educadores, pensam o que seria positivo ou negativo na formação dos educandos.

Para Larrosa (2001) só se pode ter memórias daquilo que se experienciou, ou seja, do que foi vivido e tocou o sujeito para que fizesse parte de sua constituição humana. Nesse sentido, o exercício de lembrar as memórias faz parte de um processo de resgate do passado e de reflexão sobre o presente. Durante os EF buscamos realizar esse processo e no subcapítulo a seguir discuto por meio dos discursos das professoras, como os encontros deslocaram ou não suas percepções sobre a horta escolar.

### 6.3 SABERES EXPERENCIADOS NOS ENCONTROS FORMATIVOS

Os Encontros Formativos que tomam parte da presente pesquisa foram realizados entre dezembro de 2017 e setembro de 2018 na perspectiva do Diálogo Cogenerativo. Objetivamos proporcionar aos participantes – professoras da rede pública de Juiz de Fora, agricultores/as do MOGICO e integrantes do GEA/UFJF – uma troca de saberes, para que experiências, sucessos, frustrações, desafios e sonhos relacionados ao trabalho com/na horta escolar fossem compartilhados. No ano 2019 os EF terão continuidade através do projeto de extensão intitulado “Percurso sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos se encontram”.

Conforme expliquei no capítulo 3 – Contexto social de produção discursiva – foram realizados cinco EF. No primeiro, fizemos um diagnóstico do interesse das professoras para pensarmos como seriam os próximos EF e discutimos sobre as hortas em cada realidade escolar a partir de questões sobre as hortas, seus usos e interesses/motivações dos/as que com/nela trabalham.

O segundo EF teve como tema Agroecologia, saberes tradicionais e científicos. Nesse encontro discutimos sobre a relação entre o tema e as hortas nas escolas, no sentido do quanto as hortas que conhecemos se afastam e se aproximam da Agroecologia. O tema do terceiro EF foi Agroecologia e Produção orgânica, e debatemos sobre como os temas desse e do segundo encontro podem ser vividos no cotidiano escolar. O quarto EF, cujo tema foi Soberania Alimentar, foi realizado na feira orgânica do MOGICO<sup>20</sup>, onde participamos da oficina de suco verde, caminhamos pela feira, pudemos conversar com os/as feirantes e comprar alimentos. Isso nos permitiu discutir sobre diferentes modos de produção e consumo de alimentos,

---

<sup>20</sup> A Feira do MOGICO da qual participamos acontece aos sábados de 8h as 12h na Praça Bom Pastor em Juiz de Fora, MG. Aos primeiros e terceiros sábados do mês, durante esse mesmo horário, o coletivo realiza no espaço da feira a Oficina do Suco Verde.

relembrar memórias familiares sobre alimentos que estavam na feira, o modo de prepará-los e come-los, e também sobre como podemos trabalhar essas questões por meio da horta.

O quinto EF foi realizado na escola de uma das professoras participantes dos encontros, e lá construímos 2 canteiros agroecológicos na horta da escola. Esse encontro foi extremamente importante devido ao seu caráter teórico/prático. Essa relação entre teoria e prática é chamada por Paulo Freire (1987) de práxis, onde a prática dá sentido à teoria e a teoria ressignifica a prática. Durante esse encontro as professoras puderam tirar dúvidas sobre a forma de trabalhar conteúdos através da horta, sobre o cultivo dos alimentos e sobre os cuidados com as crianças no ambiente externo. Após esse último encontro entrevistei as professoras, que são sujeitos de pesquisa dessa dissertação, e pedi para que elas me falassem sobre os encontros. Neste subcapítulo, analiso segmentos do discurso de cada professora sobre os EF e discuto sobre os sentidos produzidos por elas relacionados aos temas dos encontros.

A agroecologia foi um tema que perpassou todos os encontros, e sobre o modo agroecológico de se relacionar com a natureza Liz e Caseh falaram bastante no terceiro EF. Os dois destacaram a importância de aprender com a natureza a falar sua linguagem, respeitando seu tempo, espaço e necessidades, para que dessa forma seja possível lidar com a terra sem a utilização de qualquer agrotóxico.

Sobre esse aspecto agroecológico, de respeitar as necessidades da natureza e aprender o que é preciso fazer na horta, Taioba faz intertexto com o discurso da Liz e do Caseh, no segmento 24 a seguir quando fala sobre a beleza da horta. A professora utiliza na linha 4 a expressão *horta bonita tem que estar limpa* para se referir à maneira com que enxergava a horta antes dos EF. Para a professora a horta bonita era aquela em que o solo estivesse descoberto, com a terra ‘limpa’, a vista. Mas depois dos encontros ela fala sobre um processo de desconstrução de mitos, e um deles é sobre a forma de escutar a natureza e entender que o solo descoberto não é o ideal para um cultivo agroecológico e por isso a horta bonita é aquela cujo solo está protegido e coberto.

#### SEGMENTO 24 - Taioba

1 Nossa foi  **muito bom!** Porque um monte de coisa, aqueles mitos que a gente tinha foi se  **desfazendo**  
 2 né, de limpar, de fazer isso, descobrir, de tampar, como aguar, como cuidar da terra. Os  **aprendizados**  
 3 a gente traz para o dia  **da gente, da creche.** Para casa da gente mesmo, nossa, eu estou... cada vez que  
 4 eu vou é uma coisa diferente que você vai  **tirando** os mitos, de que a  **horta bonita tem que estar**  
 5  **limpa,** que isso pode plantar, isso não pode plantar, então foi bem interessante.

Nas linhas 1 e 4, ainda do segmento 24, os verbos no gerúndio *desfazendo* e *tirando* remetem a ideia processual de desconstrução que me referi acima, pois a professora Taioba

utiliza esses verbos para falar dos mitos que os EF permitiram que ela desconstruísse. Além desse aspecto dos encontros a professora utilizou na linha 1 o adjetivo *bom*, precedido do advérbio de intensidade  *muito*, para falar o que achou dos EF. Na linha 2 o substantivo *aprendizados* foi utilizado pela professora para falar sobre a utilização dos conhecimentos construídos e compartilhados tanto na lida com a horta da creche, quanto em sua própria casa.

A professora Serralha, que trabalha junto com Taioba, também utilizou a expressão *muito bom*, na linha 3 do segmento 25 abaixo, para falar sobre os encontros. Essa expressão, bem como o adjetivo *proveitoso* na linha 3, é utilizada por Serralha para falar sobre a opinião da professora Taioba sobre os EF que aconteceram do lado de *fora* (linha 2). Esse advérbio é utilizado por Serralha para se referir aos encontros que não aconteceram dentro da SME, mas sim em outros locais, como na feira do MOGICO e na escola da professora Capuchinha, enquanto que, para se referir aos encontros realizados na SME, Serralha utilizou o advérbio *dentro* (linha 3). Em relação aos encontros do lado de fora, Serralha se apoiou nos adjetivos que ela diz terem sido mencionados por Taioba, e em relação aos de dentro ela também utiliza o adjetivo *proveitoso*, além do substantivo *troca* (linha 4). O uso do léxico permite entender que, para a professora Serralha, os EF alcançaram a essência da perspectiva do DC, que de acordo com Tobin (2010) defende a colaboração mútua entre os/as participantes dos encontros.

#### SEGMENTO 25 - Serralha

1 Assim, o **negativo** foi é que a gente **não** conseguiu ir muito mais, eu **não** consegui ir em todos, mas  
2 quem foi, assim nos encontros de **fora** de onde tava acontecendo, o que foi, explorado por **fora**, Vivi  
3 falou que foi **muito bom**, foi **muito proveitoso**. E lá **dentro**, os encontros que eu consegui participar,  
4 teve aquela **troca**, a gente aprendeu um pouco mais, o que pode, o que não pode, foi **bem proveitoso**  
5 assim.

A professora Serralha utiliza na linha 1 do segmento 25 acima a categoria analítica negação, através do adjetivo *negativo* e do advérbio *não*, para falar sobre o aspecto ruim que os EF tiveram para ela. Esse aspecto diz respeito ao fato dela não ter conseguido ir em todos os encontros, visto que o 4º e 5º foram realizados aos sábados e ela não pode comparecer, por isso ela se apoia na opinião da professora Taioba para falar sobre os encontros que ela não pode participar, que foram os que ela representou como os encontros de fora. Em relação aos EF, a professora Taioba utiliza, na linha 3 do segmento 26 a seguir, o adjetivo *interessante* para se referir ao aprendizado dos encontros realizados na SME. Entretanto, na linha 4, ela utiliza o advérbio *mais*, intensificando o adjetivo *interessante*, para se referir aos encontros práticos, que foram os realizados na feira do MOGICO e na escola da professora Capuchinha.

## SEGMENTO 26 - Taioba

1 **Aqui** e até na casa da gente, até nos vasos da gente, eu tenho muita planta em casa. Então às vezes eu  
2 olho para **ela** e falo assim ‘o que será que aquele matinho quer **dizer**, eu tenho que arrancar ou não  
3 tenho que arrancar, o que será que ele está querendo **dizer**?’ Então o aprendizado é **interessante**,  
4 muito, agora quando começou a se encontrar, práticas, e aí que ficou **mais interessante**.

No segmento 26 a professora Taioba utiliza o advérbio *aqui* para se referir a creche, já que a entrevista foi realizada dentro da sala de aula onde ela e a professora Serralha trabalham. Na linha 2 o pronome *ela* se refere à horta/natureza, fazendo intertexto com o discurso da Liz e do Caseh no 3º EF, onde ela fala sobre a comunicação com a natureza, sobre olhar para a natureza e buscar entender a sua linguagem. A professora Taioba personifica os elementos da natureza, pois quando ela se refere ao matinho, ela atribui o verbo *dizer*, personificando dessa maneira os matos presentes na horta ou na casa dela.

Assim como a professora Taioba, que deu destaque aos EF de caráter prático, Capuchinha ao falar sobre os encontros no segmento 27 a seguir lembrou o que aconteceu na feira do MOGICO. Ela utiliza na linha 1 o advérbio *também* para comparar os encontros em que ela foi com o encontro da feira. A professora Capuchinha descreve os encontros por meio do adjetivo *legal*, isso quer dizer que para professora todos os encontros foram legais, mas ela dá um destaque ao encontro realizado na feira. Ao se referir aos agricultores do MOGICO, a professora utiliza a expressão *pessoal dos orgânicos*, dizendo que ao conversar com os/as agricultores/as e com os/as feirantes, as professoras (digo no plural pois Capuchinha utiliza *a gente* como sujeito dos verbos das linhas 1 e 2) sentiram vontade de *ser, fazer e alimentar melhor* (linha 2). Ou seja, o encontro na feira proporcionou a identificação de sentimentos entre as professoras, aspecto importante no processo dos encontros visto que foram realizados na perspectiva do DC. Além dos sentimentos do grupo de professoras, colocados por Capuchinha, ela também fala sobre uma emoção própria marcada nas linhas 3 e 4 pelo verbo *adoro*, se referindo aos aspectos afetivos que para ela a lida com a terra possui.

## SEGMENTO 27 - Capuchinha

1 Aquele encontro lá na feira **também** foi muito **legal**, a gente estava conversando com **pessoal dos**  
2 **orgânicos**, a gente **sente** vontade de **ser melhor**, de **fazer melhor**, de **alimentar melhor**. E ver gente  
3 falar alguma fala de amor pela terra, eu **adoro** quando eu vejo alguém falando que plantou alguma  
4 coisa, ou contam caso que tem roça, eu **adoro**!

Assim como as professoras Taioba, Serralha e Capuchinha, Beldroega também deu destaque ao 4º EF ao falar de todos os encontros. No segmento 28 a seguir, Beldroega se recorda do encontro realizado na feira do MOGICO. Ela utiliza o adjetivo *excelente* nas linhas



1 e 3 para falar que as professoras (no plural pois Beldroega utiliza *a gente* como sujeito) gostaram dos encontros. Na linha 2 ela fala sobre a realização dos EF como uma ponte entre as escolas e a universidade, utilizando na linha 3 o adjetivo *interessante* para se referir ao substantivo *aproximação*. Ressalto que ela foi a única professora a mencionar o contato entre universidade e escolas. A professora Beldroega utiliza novamente na linha 4 o adjetivo *excelente* para se referir ao aspecto de identificação de interesses entre as professoras.

### SEGMENTO 28 - Beldroega

1 Aquela **feira** lá do MOGICO a gente achou **excelente**. E com isso, estar fazendo um curso, foram 2 surgindo outras ideias. Bem ou mal também teve **aproximação** com a universidade, que é muito 3 **interessante**. Então assim, fazer o curso foi **excelente**, pela **troca** de experiências e aprender novas 4 coisas, e saber que tem muita gente interessada, também **isso é excelente**.

Assim como a professora Serralha no segmento 25, a professora Beldroega utiliza o substantivo *troca*, destacando o aspecto dos EF baseado na perspectiva do DC, que é justamente a troca de experiências, tanto entre as professoras, quanto entre essas e os/as agricultores/as. Sobre a troca de saberes entre professoras e agricultores/as Capuchinha dá um exemplo no segmento 29 a seguir, onde ela fala sobre uma conversa entre ela e a Liz. Essa conversa se trata do momento em que Liz ensinou para Capuchinha como fazer para replantar batatas-doces que já estavam na horta da escola. Capuchinha utiliza na linha 2 o pronome *nós* levando a entender que os alunos participaram desse replantio. Entretanto, ela utiliza a categoria analítica negação para falar sobre o contato dos alunos diretamente com a terra. A professora diz não ter permitido o contato com a terra, já que na ocasião do replantio havia *muito barro* (linha 3) na horta. Dessa forma, há uma incerteza da participação das crianças, já que ela admite não ter permitido o contato mas utiliza o verbo *plantar*, na linha 2, na primeira pessoa do plural (*plantamos*).

### SEGMENTO 29 - Capuchinha

1 a Liz me mostrou um monte de pezinho de batata-doce perdida por lá, aí ela me ensinou como é que 2 replanta, tava lá no cantinho das bananeiras e **nós** fomos lá e **plantamos**. **Não** deixei eles mexerem 3 porque estava **muito barro** e tava com muita folha de bananeira por cima, então ela falou ‘ó, aqui é 4 **perigoso** ter bicho, você mexe antes mas de longe com a enxada’, aí expliquei isso tudo para eles, aí 5 eles entenderam numa boa.

Ainda no segmento 29 acima, a professora Capuchinha retoma uma fala da agricultora Liz. Nessa fala pode-se entender que Liz utilizou o adjetivo *perigoso* (linha 4), porém é impossível ter certeza, já que o intertexto pode misturar diferentes discursos sem que os limites estejam demarcados, portanto o adjetivo *perigoso*, referindo-se ao contato com a horta, pode

ter sido colocado pela professora Capuchinha. Tiriba (2018) acredita que a insegurança dos/as professores/as em levar as crianças para os ambientes externos não está relacionada aos riscos reais, mas sim à imaginação do que pode ocorrer. Essa imaginação ou suposição do que pode acontecer na horta está presente no segmento 29, já que a professora Capuchinha diz que o perigo de mexer na horta está na possibilidade de ter algum bicho, ou seja, pode vir a acontecer algo com as crianças. Entretanto, mesmo que haja o medo de deixar as crianças em contato com a natureza é essencial não privar as crianças dessa aproximação. O importante é que as crianças aprendam quais cuidados devem tomar, mas sem perder a liberdade de produzirem o saber da experiência em contato com a horta, como mostra a figura 10 a seguir.

Figura 10: Crianças colhendo verduras na horta da escola da professora Capuchinha



Fonte: Acervo da professora Capuchinha, 2018.

Os segmentos 24, 25, 26, 27 e 28 presentes nesse subcapítulo trazem os discursos das professoras Taioba, Serralha, Capuchinha e Beldroega sobre os encontros. De acordo com os adjetivos por elas utilizados acredito que os EF foram realmente cogenerativos. O segmento 29 é o único que não possui um discurso direto sobre os encontros como um todo, mas permite avaliar que a interação entre professoras e agricultores/as pode ser muito enriquecedora, visto que a troca de saberes almejada durante o processo dos EF realmente aconteceu. Essa troca foi mais intensa nos encontros de caráter prático, que foram o 4º e 5º encontro, realizados respectivamente na feira do MOGICO e na escola da professora Capuchinha.

Por meio do subcapítulo 6.1 - Vivências na/com a horta escolar - pude perceber que há uma preocupação em garantir que as crianças tenham contato com a natureza por meio da horta,

principalmente pela professora Capuchinha, apesar do uso da horta ter sido evidenciado pelas professoras de uma forma mais demonstrativa, no sentido de que ela é uma atividade-fim, e não uma atividade-meio. As finalidades que a horta possui para as professoras são as de demonstração de conteúdos, contato com a natureza, fornecimento de alimentos de boa qualidade e estímulo para uma alimentação saudável, que inclua legumes, verduras e frutas. Essa última finalidade foi colocada principalmente pela professora Beldroega, e acredito que isso se deva a existência do projeto de alimentação saudável há 10 anos, e ao fato de que as escolas onde ela trabalha não possuem horta.

Os discursos analisados no subcapítulo 6.2 - Memórias docentes relacionadas à horta escolar - retomam memórias relacionadas à horta. Essas dizem sobre as lembranças e experiências que se tornaram sonhos (ter a horta na escola/creche), sobre a infância vivida em meio a natureza e sobre como cuidar da horta. Os segmentos do presente subcapítulo - Saberes experienciados nos encontros formativos – trouxeram os discursos das professoras sobre os encontros. Pude perceber, principalmente em relação as professoras Taioba e Capuchinha, os encontros proporcionaram uma mudança no olhar para a horta na escola/creche. Acredito que essas professoras tiveram suas percepções mais movimentadas, no sentido de enxergar um potencial pedagógico maior para a horta, pois participaram dos 4º e 5º EF, que proporcionaram o exercício da práxis – teoria e prática ressignificando uma a outra durante o processo formativo dos encontros.

Finalizo este capítulo com a figura 11, que é uma foto enviada a mim pela professora Capuchinha, 2 meses após o 5º EF. Na foto a seguir é possível ver o quanto a figueira da horta cresceu neste intervalo de tempo, em comparação com as figuras 1 e 2, nas páginas 40 e 41, onde ela está menor e com poucas folhas. Sinto gratidão em ver que não só a figueira se desenvolveu, mas que todos e todas envolvidos/as nos EF puderam crescer ao longo dos encontros. No capítulo seguinte trago minha considerações finais sobre a presente dissertação.

Figura 11: Figueira da horta da escola da professora Capuchinha.



Fonte: Acervo da professora Capuchinha, 2018.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei o processo investigativo da presente dissertação objetivando responder a seguinte questão: Como trajetórias formativas são significadas por professoras envolvidas em Encontros Formativos sobre hortas escolares e potencializam novos lugares pedagógicos para a horta na escola? Portanto busquei entender como os EF impactaram as professoras envolvidas, considerando suas trajetórias. Na busca por tal entendimento tracei os seguintes objetivos: Discutir como se deslocaram os sentidos cogrados pelas professoras, em processo formativo, no diálogo com seus pares e com agricultores/as, sobre a utilização das hortas escolares; compreender como experiências da trajetória pessoal e profissional do/a professor/a se relacionam ao trabalho com as hortas escolares; e analisar como os discursos hegemônicos (por exemplo: do agronegócio e EA conservadora) e contra-hegemônicos (por exemplo: da agroecologia, da soberania alimentar e da EA para a justiça ambiental), que surgem nos encontros formativos, se materializam no discurso docente sobre as hortas escolares.

Para conseguir enxergar o impacto que os EF tiveram na transformação do modo de ver e estar no meio-ambiente, utilizei a ACD. Por meio dela foi possível analisar os discursos das professoras para entender se a horta foi ressignificada como um caminho contra-hegemônico. A potencialidade de se trabalhar com a ACD na educação é justamente entender como os discursos contemporâneos se materializam dentro dos espaços educativos, e assimilar como a importância discursiva pode ajudar as práticas escolares a considerar a problemática ambiental intimamente ligada ao capitalismo.

A criticidade trazida por Fairclough (2010), através da ACD, almeja contribuir para a superação de relações de dominação (processo que pode ser facilitado através da horta) para que seja possível construir um processo educativo emancipatório, que possibilite relacionar o contexto escolar com as injustiças socioambientais. Dessa maneira, considero a horta escolar uma prática social onde é possível verificar quais são os discursos que anunciam ou denunciam esse modelo de desenvolvimento que constrói o atual panorama de desigualdades socioambientais. Nesse sentido, ao longo do capítulo 6 - Significações das professoras sobre hortas escolares – os discursos das professoras anunciam o discurso hegemônico ao colocar a horta como um lugar de perigo, sujeira e falta de controle. Esse discurso faz com que as professoras afastem os/as estudantes da natureza.

Tiriba (2018) alerta sobre como a imagem de uma infância afastada da natureza é construída pelo discurso hegemônico a fim de que as crianças não criem sensibilidade e

sentimentos que possam fazer com que elas se entendam como natureza. Pelo contrário, a autora mostra que interessante para o capital é que qualquer relação íntima com o meio ambiente seja apartada, para que a perspectiva do sistema capitalista seja facilmente reproduzida. Lutar para que a educação não seja imobilizadora e nem ocultadora é tarefa também dos educadores e educadoras. É preciso que esses saibam que a prática educativa está imbricada por uma relação de forças que se inicia nas creches, passando todo o processo educacional, e que a linguagem pode ser feita arma ideológica para ocultar e distorcer a realidade (FREIRE, 1996).

Os discursos das professoras, principalmente os da Taioba, Serralha e Capuchinha, se mostraram contra-hegemônicos ao dar a horta a função de proporcionar o contato das crianças com a natureza. O tipo de contato próximo e real com a natureza que a horta escolar pode proporcionar, faz com que as crianças interajam umas com as outras e com o ambiente. Através desse tipo de interação, as crianças podem entender que também são natureza, e a partir daí valores podem ser fortalecidos, como por exemplo a solidariedade, coletividade e respeito, e conteúdos sociocríticos podem ser trabalhados, como agroecologia, segurança e soberania alimentar, e justiça ambiental. Entretanto essa formação só é possível quando a participação dos/das alunos/as no cuidado com a horta é frequente e ativa, de forma que as crianças possam preparar o solo, plantar, regar, colher e se alimentar. Ou seja, de maneira que elas possam realmente viver e experimentar a horta na escola.

O saber da experiência proporcionado pela horta escolar pode se tornar parte constituinte do ser humano de cada aluno/a, pois segundo Larrosa (2001) é o saber da experiência que forma as memórias, e são essas que fazem parte da construção humana de cada sujeito. Segundo Bosi (2012) o vínculo com as memórias é vital, pois as memórias sociais, históricas e coletivas fazem parte da bagagem que forma a identidade de cada ser humano. Nesse sentido, o exercício de lembrar e compartilhar as memórias durante os EF faz parte de um processo de autoconhecimento, resgate do passado e de reflexão dialógica sobre o presente.

Guimarães (2015, p. 5835), apoiado em Paulo Freire, argumenta que a postura dialógica na práxis educativa “estabelece relações horizontalizadas e solidárias de trocas e interações nas ações educativas, superando o padrão relacional de dominação e exploração de um sobre o outro (entre indivíduos, classes sociais, entre sociedade e natureza)”. Para o autor, a práxis educativa que se motiva a partir de um movimento coletivo conjunto, vai além do ‘cada um faz sua parte’, pois há o incentivo pelo comprometimento do agir em conjunto e dessa forma a práxis educativa dialógica “potencializa e fortalece movimentos contra-hegemônicos, explicitando a dimensão política do ato educativo em uma convivência pedagógica”.

A práxis educativa dialógica pode ser entendida como o processo dos EF baseados na perspectiva dialógica e cogenerativa de Roth et al (2000). A julgar pelas análises apresentadas, os discursos das professoras se mostraram contra-hegemônicos no que se relaciona ao tipo de cultivo e técnicas de plantio. Elas denunciaram a utilização de agrotóxicos e anunciaram outro modo de cultivo por meio do uso de esterco. Tiriba (2018) defende que o contato das crianças com o plantio de alimentos sem agrotóxicos abre espaço para uma formação ética do cuidado com a terra, com o entorno, com o seu próprio corpo e com o dos outros.

Sobre o cuidado com a horta, um aspecto chama atenção no discurso da professora Taioba. Ela nega a utilização de veneno no cultivo da horta afirmando adubar a terra com esterco, entretanto acredita ser natural empregar sabão em pó e detergente no controle de pragas. Ou seja, ela significou essa prática caseira, que aprendeu com seu avó, como natural, embora não o seja, já que se tratam de produtos químicos industrializados voltados para limpeza doméstica. Esse tipo de situação discursiva onde há presença de elementos hegemônicos e contra-hegemônicos marcam a hibridização do discurso da professora. Essa hibridização ocorre também quando as professoras fazem intertexto com o discurso da Liz e do Caseh sobre o aprender a ouvir e falar a linguagem da natureza. Pois mesmo fazendo esse intertexto a horta é representada nos discursos: como um lugar do incontrolável, já que não se pode controlar todas as crianças o tempo todo no ambiente externo; como um lugar de sujeira, já que há barro; e de perigo, já que ali existem bichos e o risco de acidentes.

Retomando a questão de pesquisa, que me movimentou no sentido de entender como os EF impactaram as professoras envolvidas e potencializaram novos lugares pedagógicos para a horta na escola, pude concluir que os EF influenciaram na transformação do modo de olhar para a horta, para a natureza. Modo de olhar esse que se tornou mais atento, mais sensível, não só apenas por parte das professoras, mas por todos/as os/as envolvidos/as, inclusive por mim. Esse modo de olhar e de se relacionar com a natureza é o primeiro passo na busca para romper com a lógica capitalista, pois a mesma reconhece a natureza apenas como algo externo ao humano, que deve ser considerada somente como recurso para obtenção de lucro e acúmulo de riquezas.

Para Foladori (2018) é o nosso modo de nos relacionarmos com a natureza que faz com que as relações político-econômicas criem a crise socioambiental contemporânea. Dito isso, o modo de nos relacionarmos com a natureza deve ser o primeiro passo na busca de um mundo socioambientalmente justo e igualitário. Ou seja, os EF mostraram a importância da horta no processo educativo para uma transformação social. Por meio desses pude refletir que além de conteúdos sociocríticos, a horta possibilita o despertar da humanidade em cada criança.

Através dos discursos das professoras pude concluir que houve o desenvolvimento de um olhar mais amplo, em um sentido transdisciplinar, e mais sensível, sem desconsiderar a abordagem através da horta de conceitos considerados complexos (tais como soberania alimentar, justiça ambiental e agroecologia). A horta quando contempla tais conceitos e envolve aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ecológicos para construir um processo educativo voltado para a sustentabilidade socioambientalmente orientada, é uma horta que coloca em prática a agroecologia escolar.

A agroecologia escolar proporciona a experiência, a vivência com/na/pela natureza, que permite formar cidadãos e cidadãs reflexivos/as, emancipados/as, críticos/as e humanos/as. A possibilidade da formação mais humana, ética e solidária através da horta escolar, permite que os/as estudantes, bem como os/as educadores/as, fortaleçam princípios democráticos, que saibam enxergar as injustiças e as relações de poder. Essa possibilidade faz com que um sistema educacional alimentado pelo capitalismo não queira que as crianças tenham esse tipo de formação. Isso significa que para esse sistema é importante que as escolas não tenham horta, não tenham contato com a natureza e não experienciem saberes plurais, diversos e transdisciplinares.

O presente trabalho se mostra relevante ao campo da educação, mais precisamente ao da educação ambiental, pois demonstra o quanto a horta escolar pode ser contra-hegemônica. Os discursos enunciados por meio do trabalho com a mesma possuem grande importância para denunciar as injustiças socioambientais e anunciar outros modos de vida, quer sejam no campo ou na cidade. Nesse sentido, os Encontros Formativos superaram minhas expectativas, transformaram meu olhar sobre a horta, pois estava preocupada em enxergar os conteúdos que a mesma permite que sejam abordados. Entretanto, além do aspecto pedagógico (não que este não seja importante, pelo contrário, é indispensável para que a horta trate de conceitos contra-hegemônicos) há um aspecto social muito forte imbricado na lida com a horta escolar.

Essa relação com a horta na escola faz com que nos enxerguemos como natureza, portanto, nos ajuda a romper com os paradigmas do capital e nos oportuniza dialogar com diversos saberes e sujeitos que trabalham com a horta, seja ela escolar, no caso das professoras, seja ela parte do modo de vida dos/as agricultores/as do MOGICO. A horta escolar é lugar onde sentimentos e saberes podem ser cultivados e é um caminho para a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que se soma a luta por uma sociedade justa e igualitária.



## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro. In: **Conflito social e meio ambiente no estado do Rio de Janeiro**. 2004. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável / Miguel Altieri. – 4.ed. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.

ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres**. Rio de Janeiro: Contexto, 2009.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4º ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 120 p. 2004.

ALTIERI, Miguel A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 13, nº. 16, pp. 22-32, Jan.-jun. 2010.

ARAÚJO, J. C. et al. Mapeando as hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora, MG. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 9, 2017. Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, UFF e FFCLRP/USP. 2017.

ARBOLEDA, Santiago. Defensa ambiental, derechos humanos y ecogenocidio afrocolombiano. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 10-27, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

BAILEY, Robert. **Crescendo para um futuro melhor: Justiça alimentar em um mundo de recursos limitados**. Oxfam Internacional, 2011.

BECKER, Howard S.; GEER, Blanche. Participant observation and interviewing: a comparison. **Human Organization**, v.16, n.3, p.28-32. 1957.

BERNSTEIN, Henry. **Soberania alimentar: uma perspectiva cética**. Sociologias. vol.17, n.39, pp.276-336, 2015

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

BOSI, Eclea. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. [Entrevista concedida a] Mozahir Salomão Bruck. **Dispositiva**, v.1, n. 2, p.196-199, ago/dez, 2012.

BRASIL. Decreto n. 11.346, de 15 de set. de 2006. **Lei de Segurança Alimentar e Nutricional**, Brasília, DF, set 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sec. da Agric. Familiar**. Lei nº 11.947/2009.

BRAUNER, Maria Cláudia Crespo; GRAFF, Laíse. **SEGURANÇA ALIMENTAR E PRODUÇÃO AGRÍCOLA: REFLEXÕES SOB A ÓTICA DA JUSTIÇA AMBIENTAL. Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, v. 12, n. 24, p. 375-400, 2016.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

BRUGGER, P. Educação ou adestramento ambiental? Rev. **Chapecó: Letras Contemporâneas**, 2004.

BULLARD, R. Enfrentando o Racismo Ambiental no Século XXI. In: ACSELRAD, H; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: RelumeDumará: Fundação Ford. p. 41-68, 2004.

CAMPELO, Lilian. Com 57 mortes em 2017, Brasil é o país que mais mata ativistas ambientalistas. **Brasil de Fato**, Belém (PA), 31, jul, 2018. Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/07/31/com-57-mortes-em-2017-brasil-e-o-pais-que-mais-mata-ativistas-ambientalistas/>>. Acesso em: 05, ago, 2018.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**. Editora Cultrix, 2006.

CARMO, L. F.; COSENZA, A. Possibilidades Educativas de Práticas Agrícolas: O que dizem os Anais dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). In: IV Semana da FACED; IX Semana da Educação; XII Seminário anual de pesquisa em Educação do PPGE, 2018, Juiz de Fora. **Educação, Política e Sociedade**. Juiz de Fora: Rafaela Reis Azevedo Oliveira, Katuscia Vargas Antunes, organizadores, 2018. p. 315-324.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, RS de; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Vygotsky e Piaget: contribuições para a Educação Ambiental. **Tendência da Educação Ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

CASTRO, Ronaldo Souza de; et al. **Universidade, meio ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais**. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 2012.

CHONCHOL, Jacques. 2005. A soberania alimentar. **Estudos Avançados**, 19(55), 33-48. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000300003>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSENZA, A. **A Educação Ambiental e o Fazer Interdisciplinar na Escola**. Araraquara, SP: Editora Junqueira e Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. **Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente:** significando possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde). Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/doutorado/arquivos/tese-Angelica%20Cosenza%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_; KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In: SILVA, A. M. M. S.; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_; MARTINS, I. **Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente.** Anais do IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discursos e Desigualdades Sociais. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2016. ISBN: 978-85-7758-301-0.

\_\_\_\_\_; MARTINS, I. Os Sentidos de Conflito Ambiental na Educação Ambiental: uma Análise dos Periódicos de Educação Ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 5, p. 234-245, 2012.

CRIBB, S. A horta escolar como elemento dinamizador da educação ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: **Atas do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis-SC, 2007.

DELDUQUE, M. C. **O Direito à Alimentação, a Segurança Alimentar e Nutricional e a Justiça Alimentar.** Disponível em: <https://projettoreaja.org/2016/08/03/o-direito-a-alimentacao-a-seguranca-alimentar-e-nutricional-e-a-justica-alimentar/>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DENZIN, N. K. **The research act:** a theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine Publishing Company, 1989.

DOLLE, Jean-Marie. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade à luz da Epistemologia Genética. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 7, n.1, Jan-Jul/2015.

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

FAIRCLOUGH, N. Conversationalisation of Public Discourse and the Authority of the Consumer. In: ABERCROMBIE, N.; KEAT, R; WHITELEY, N. **The Authority of the Consumer.** London: Routledge. 1994

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Semiosis, ideology and mediation. **Lassen, I.; Strunck J.; Vestergaard T. Mediating Ideology in Text and Image.Ten Critical Studies**, p. 19-37, 2006.

\_\_\_\_\_. The dialectics of discourse. **Textus**, v. 14, n. 2, p. 231-242, 2010.

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Análise de discurso crítica: para leitura de textos da contemporaneidade**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

FIGUEIREDO, J. B. de A. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Tradução: Marise Manoel. Campinas, SP: editora da Unicamp, São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

FOLADORI, Guillermo. Educación Ambiental en el Capitalismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.13, n.1 – pags. 48-57, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento De Paulo Freire**, Editora Moraes, São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 36ª Edição, 1996.

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

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GUIMARÃES, Cleber Pacheco. Análise crítica do discurso: reflexões sobre contexto em Van Dijk e Fairclough. **Eutomia**, v. 1, n. 09, 2015.

GUIMARÃES, Mauro. Processos formativos do educador ambiental: a práxis de intervenção numa (com)vivência pedagógica. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Moreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria Socorro Lucena Lima. (Org.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1ªed.Fortaleza: Ed UECE, 2015, v. 2, p. 5829-5839.

HATHAWAY, David. A biopirataria no Brasil. **Seria melhor mandar ladrilhar**, p. 181-192, 2004.

JORGENSEN, Danny. **Participant observation: A methodology for human studies**. Vol. 15. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications 1989.

LADEIRA, Maria Inês. 2007. O caminhar sob a luz. Território mbya à beira do oceano. **Editora da UNESP, São Paulo**.

LAMOSA, R.; LOUREIRO, C.F.B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, abr./jun. 2014, p. 533-554.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. **Appris Editora**, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Leituras SME**. n 4, julho 2001, Campinas.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. "A crise ambiental e suas implicações na educação." **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2a ed. Brasília: Edições IBAMA (2002).

\_\_\_\_\_. Anti ecologismo no brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., MENDES, M., HANSEL, C.M., DAMIANI, S. (Org). **Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EDUCS. p.325-356. 2017.

\_\_\_\_\_. Determinismo biológico: o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra. II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. **Rio Claro: UFSCar**, 2003.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. ed. n°:14, agosto/dezembro, 2012.

\_\_\_\_\_.; LIMA, G.F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. Anais do VI Encontro **Pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto: USP. 2014.

LEFF, E. Saber Ambiental. Racionalidad, sustentabilidad, complejidad, poder. **Siglo XXI Editores**, Colección Ambiente y Democracia, México, 1998.

LLERENA, G.; ESPINET, M. Agroecología escolar en comunidades urbanas mediterráneas. El caso de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). In: **World Congress on Environmental Education**. 2013.

LLERENA, G.; ESPINET, M. **Agroecologia Escolar: estudi teòric i empíric del desenvolupament dels horts escolars amb el referent de l'agroecologia**. Tese de Doutorado. Tesis, Universidad Autónoma de Barcelona. 2015.

LLERENA, G.; ESPINET, M. El/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico:1. una nueva figura en la escuela. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan/jun. 2014.

LOPES, B. et al. A horticultura comunitária como ferramenta de aprendizagens múltiplas para o fortalecimento da capacidade adaptativa e da resiliência de sistemas socioecológicos sustentáveis. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia-SP, 2013.

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez. 2012.

LOUREIRO. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez. 2004.

MACHADO, A. T.; MACHADO, C. T. D. T. **Agricultura urbana**. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2002.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **Delta**, v. 21, n. especial, 2005.

MARTINEZ-ALIER, J. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

MIRANDA, P. N.; KLEIN, T. A. S.; MUCCIATO, M. Horta Escolar: Uma Experiência de Educação Ambiental na Barra do Superagui, PR. In: **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru-SP, 2005.

NEPA. Núcleo de Ensino e Pesquisa Aplicada - **Agroecologia e Desenvolvimento Social, 2018**. Disponível em: < <http://nepa.org.br/>>. Acesso em: 04, jul, 2018.

NEVES, Delma P. Agricultura familiar. In: Motta, M. (org.). **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 23-26.

POLITO, Bruno. **Meio ambiente e soberania alimentar: limites e possibilidades diante do modo de produção capitalista**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências humanas: Ensino Superior) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REIGOTA, M. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. A educação ambiental frente aos desafios contemporâneos. In: **II Congresso Mundial de Educação Ambiental**, Rio de Janeiro/RJ, 2004.

RESENDE, Viviane de Melo. Representação discursiva de pessoas em situação de rua no "Caderno Brasília": naturalização e expurgo do outro. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 439-465, ago. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151876322012000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322012000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 fev. 2018

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIGUETTO, Letícia; COSENZA, Angélica. O que dizem os anais dos encontros nacionais de pesquisa em educação em ciências sobre hortas?. In: IV Semana da FAGED; IX Semana da Educação; XII Seminário anual de pesquisa em Educação do PPGE, 2018, Juiz de Fora. **Educação, Política e Sociedade**. Juiz de Fora: Rafaela Reis Azevedo Oliveira, Katiuscia Vargas Antunes, organizadores, 2018. p. 1024-1033.

RIO DE JANEIRO. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Fórum internacional das ONGs. Rio de Janeiro, 1995.

ROCKWELL, E. La experiencia etnográfica. História y cultura en los procesos educativos. **Buenos Aires: Paidós**. 2009

ROSSET, Peter. **Soberania Alimentar: manifesto global dos movimentos camponeses**. Institute for Food and Development Policy, Food First Backgrounder, 2003.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003  
QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 113-140, 2004.

SANTOS, Milton. **Milton Santos: o espaço da cidadania e outras reflexões**. Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SCHLOSBERG, D. **Defining Environmental Justice: Theories, Movements, and Nature**. Oxford: Oxford University Press Inc., 2007.

SEMEC – Secretaria de Museus e Espaços de Ciência da UFV. Museus e Espaços de Ciência . **SEMEC**, 2013. Disponível em: <[http://www.semec.ufv.br/?page\\_id=15](http://www.semec.ufv.br/?page_id=15)>. Acesso em 19 set. 2017.

SILVA, E. et al. Considerações (e desconsiderações) sobre hortas em escolas urbanas e seus objetivos para a Educação em Ciências e a Educação em Saúde. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia-SP, 2013.

SILVA, E. C. R; FONSECA, A. B. C; DYSARZ, F. P; REIS, E.J . Hortas Escolares: Possibilidades de Anunciar e Denunciar Invisibilidades nas Práticas Educativas sobre Alimentação e Saúde. In: **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.1, p.265-288, maio 2015.

SILVA, E. C. R; FONSECA, A. B. 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**. Vol. 11, No 3, 2011.

SILVA, Maria de Fátima Santos; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A agroecologia e a educação ambiental transformadora: uma leitura para além de mudanças nas técnicas de produção agrícola. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.10,n.1, p.119-129, 2015.

SILVA, Marcio Gomes; SANTOS, Marcelo Loures. A prática educativa dos movimentos sociais na construção da agroecologia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa,V. 7, n.2, p.263-282, 2016.

SORRENTINO, Marcos; TRAIBER, Raquel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO, Luz Antonio Junior. Educação ambiental como política pública. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SPOLAOR, Fernanda Antunes. **O compromisso social da educação ambiental em contextos escolares**: um processo de ressignificação de saberes e fazeres na construção de projetos

socioambientais. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

STITH, I.; ROTH, W.M. Who gets to ask the questions: The ethics in/of cogenerative dialogue praxis. In: **Forum Qualitative Sozial for schung/Forum: Qualitative Social Research**. 2006.

TIRIBA, L. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares, libertárias. 1º ed. **Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra**, 2018.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIBIRA, Léa (Org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TOBIN, Kenneth. **Learning to teach and learn in diverse and dynamic classrooms**. 2005. Disponível em: <http://www.web.gc.cuny.edu/urbaneducation/tobin.htm>. Acesso em: 02, set. 2018.

TOBIN, Kenneth. Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias em un ambiente colaborativo. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 28, n. 3, p. 301-314, 2010.

VAN DIJK, Teun A . **Discurso y poder**. Editorial Gedisa, 2011.

VAN DIJK, Teun A. The interdisciplinary study of news as discourse. In: BRUHN-JENSEN, K.; JANKOWSKI, N. (Eds.). **Handbook of Qualitative Methods in Mass Communication Research**. London: Routledge, 1991. p. 108-120.

Veiga, J. E. **Delimitando a agricultura familiar**. Reforma Agrária, v. 25, n. 2-3, p. 128-141, mai.-dez. 1995.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Pontes Editores, 2011.

WANDERLEY, M. N. B. **A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção**. Reforma Agrária, v. 25, n. 2-3, p. 37-57, maio-dez. 1995.

WELLS, N. M.; LEKIES, K. S. Nature and the Life Course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. **Children, Youth, and Environment** 16 (1). 2006. p 1-24.

WITTMAN, Hannah; DESMARAIS, Annette; WIEBE, Nettie. The origins and potential of food sovereignty. **Food sovereignty: Reconnecting food, nature and community**, p. 1-14, 2010.

YOUNG, I. M . **Justice and the politics of difference**. New Jersey: Princeton University Press. 1990.



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

Pesquisador Responsável: Letícia Riguetto Nunes

Fone: (32) 9 9939-0452

E-mail: leticiariquettonunes@gmail.com

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES: O QUE SIGNIFICAM PROFESSORES/AS EM DIÁLOGOS COGENERATIVOS SOBRE HORTAS ESCOLARES”. Neste estudo pretendemos entender como trajetórias formativas são significadas por professores/as envolvidos/as em encontros formativos sobre hortas escolares e potencializam novos lugares pedagógicos para a horta na escola.

Tal estudo se justifica pelo potencial de contribuição para reflexões sobre a importância de uma formação orientada para a justiça ambiental e soberania alimentar nas atividades pedagógicas nas hortas, além de ser um possível incentivo para que outros docentes se interessem em utilizar a horta em seu trabalho na escola.

Para alcançar o objetivo deste estudo usarei a **Análise Crítica do Discurso (ACD)**, a fim de **analisar o material gerado através dos Encontros Formativos e das entrevistas individuais semiestruturadas.**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo se assim você exigir.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

A Sra. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, se assim você exigir.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informada dos objetivos do estudo “TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES: O QUE SIGNIFICAM PROFESSORES/AS EM DIÁLOGOS COGENERATIVOS SOBRE HORTAS ESCOLARES”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista**

DATA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

- 1) Qual é a sua história, onde nasceu e onde foi criada, sua formação, onde mora, onde trabalhou e onde trabalha, etc.
- 2) Trabalhar com horta foi uma escolha sua, que interesses te levaram às hortas.
- 3) Como foi/está sendo a construção da horta, como é o cultivo da horta (orgânico, agroecológico, com agroquímicos).
- 4) Existem parceiros no trabalho com a horta, como você acha que a horta é vista pela escola (em termos pedagógicos, burocráticos, práticos/logísticos).
- 5) Como é a participação dos alunos no trabalho com a horta, e da comunidade escolar.
- 6) Qual é o objetivo da horta na escola e quais são as possibilidades da horta no uso pedagógico.
- 7) Como os encontros formativos te ajudaram no seu trabalho com a horta, ou no seu entendimento de fazer a horta.
- 8) Comentários livres: Gostaria de acrescentar algo, ou falar sobre alguma coisa que não conversamos?