



Angélica Cosenza
Camila Neves Silva
Emanuelle dos Reis
(orgs)



Agroecologia escolar: quando professores/as e agricultores/as se encontram





2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Agroecologia escolar [livro eletrônico] : quando
professores/as e agricultores/as se encontram /
organização Angélica Cosenza , Camila Neves
Silva , Emanuelle dos Reis. -- 1. ed. --
Rio das Ostras, RJ : Nupem/UFRJ, 2021.
PDF

ISBN 978-65-87507-23-1

1. Agroecologia 2. Educação ambiental I. Cosenza,
Angélica. II. Silva, Camila Neves. III. Reis,
Emanuelle dos.

21-90984

CDD-304.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação ambiental 304.2

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Agroecologia Escolar: Quando Professoras/es e Agricultoras/es se Encontram

Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua.

Sabia que na lua cheia se planta quase tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara.

Sabia que para um pé crescer forte tinha que se fazer a limpeza todos os dias, para que não surgisse praga. Precisava apurar ao redor do caule de qualquer planta, fazendo montículos de terra. Precisava aguardar da mesma forma, para que crescesse forte.

Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar.

Como um médico à procura do coração.

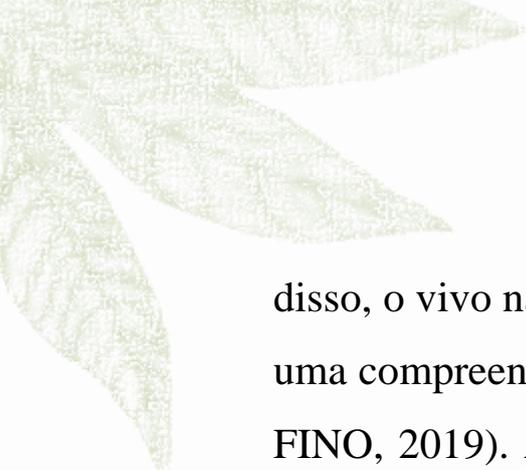
(Itamar Vieira Júnior, Torto Arado, p. 99)



Entre gritos, gretas e sementes de vida: A Agroecologia se aponta

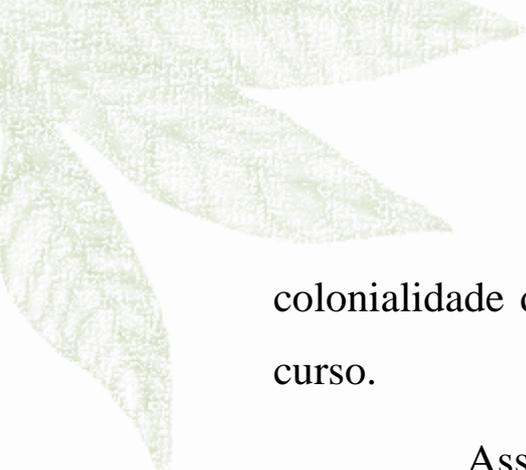
A epígrafe acima, em trecho extraído do romance de Itamar Vieira Júnior, dá sentido às experiências daquelas e daqueles que, embora viventes da terra, são sujeitos historicamente destituídos de sua posse legal. Torto Arado nos convida ao universo de uma família de humildes trabalhadores/as rurais, descendentes de escravos, que, em suas tramas vivas junto da natureza e do árduo trabalho no sertão baiano, constroem o território através dos saberes e fazeres envolvidos em muitas gerações nesse modo de viver. É junto da possibilidade da vida em comum entre humanos, bichos e plantas, chãos, águas, entre o visível e o invisível das tradições religiosas afro-brasileiras (tradicionalidade/ ancestralidade), que Itamar vai tecendo a identidade de comunidade tradicional do campo em seus personagens. Aqui a consideração dos saberes inscritos nos corpos dos personagens (que espelham vidas reais e dores plantadas na terra), nos territórios e nas alianças entre as espécies, torna-se matéria da produção de um saber que se dá, no dizer de Almada e Venâncio (2021), em uma educação multiespécie.

O romance ilustra bem a compreensão de que a esfera do vivo não está limitada à esfera do humano e que, além



disso, o vivo não é meramente aquilo que está delimitado em uma compreensão de vida enquanto conceito biológico (RUFFINO, 2019). A vida está assim expressa na ordem daquilo que não pode ser esquecido e que dá força vital para a experiência comunitária. É desse modo que Torto Arado nos ajuda a compreender o passado escravocrata no Brasil e como este ainda se faz presente em outras formas de colonialismo que persistem em invisibilizar/subalternizar modos de vida tradicionais (e modos de praticar o saber) e apagar a diversidade biocultural dos espaços rurais em nome de um suposto progresso excludente e violento. Nos lembra a necessidade de uma política de vida que contrarie a política do esquecimento, em uma perspectiva de escuta atenta a outros modos de produção de saberes e de existência.

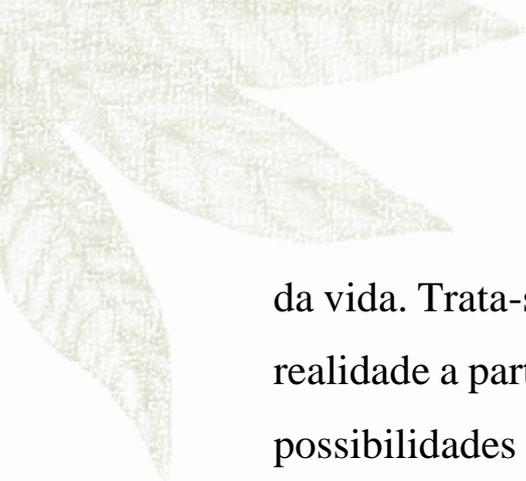
Para Walsh (2012) há três tipos de colonialidade, enquanto projeto iniciado com a invasão do território americano, e perdurado por meio do controle do modelo econômico capitalista globalizado, tipos esses que atuam na destituição eco-ontológica: **a do ser**, que inferioriza pessoas; **a do saber**, a qual se dá quando há a legitimação de certos saberes, enquanto outros são considerados “subalternos”; e **a do poder**, que remete às relações de exploração, dominação e conflito. Esses três tipos de colonialidade, em conjunto, fundem-se na



colonialidade da natureza, tomada no capitalismo como recurso.

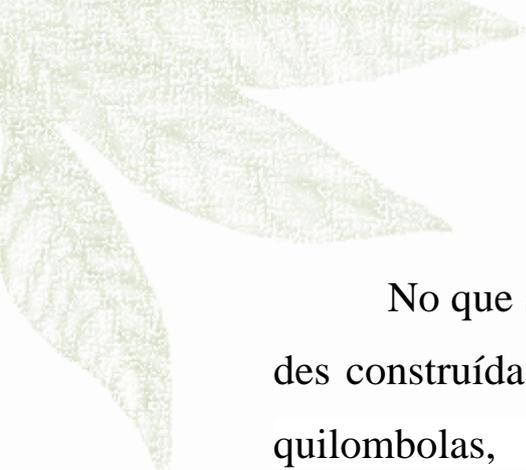
Assim, os seres e suas relações ecológicas, ecossistêmicas, biodinâmicas e ecossociais - características de sociedades com a natureza -, ao serem submetidos ao colonialismo entram no dizer de Rufino, Camargo e Sanchez (2020, p.4) “em uma disputa contra o desencanto”. Tais autores também consideram o colonialismo como um contínuo que ergue como obra e efeito de uma constante perda de potência que não trata apenas da perda da terra e do território, mas também “da destituição da condição eco-ontológica dos sujeitos - ou seja, a perda daquilo que podemos chamar de terrexistência”.

Pensamos que essa condição eco-ontológica é constitutiva das experiências e saberes de sujeitos do campo, atingidos (as) pela expropriação da terra. Suas histórias e vivências remetem a um estado de contínua atenção e permanente tensão pelos riscos eminentes de desterritorialização, ao passo em que revelam sentidos e horizontes de realidades desde seu ponto de vista. Sujeitos que têm sido mortos, pressionados, quando não expropriados de seus territórios, segundo Acelrad e Mello (2009), por um tipo de capitalismo extrativista que promove a acumulação de riqueza pelas corporações engajadas na expansão de atividades e que situa o lucro acima



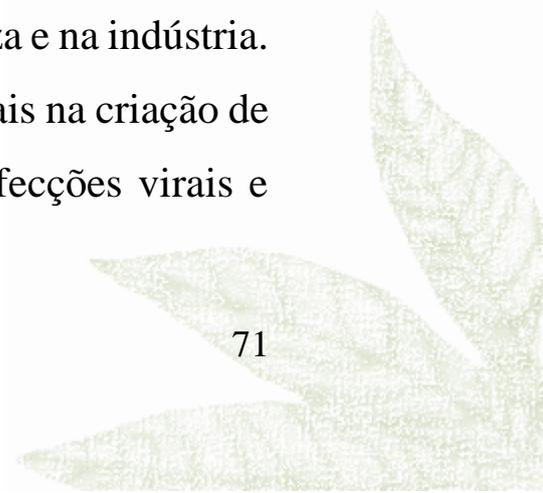
da vida. Trata-se de um sistema que impõe seus horizontes de realidade a partir do apagamento e do silenciamento de outras possibilidades de existência discursiva e espacial.

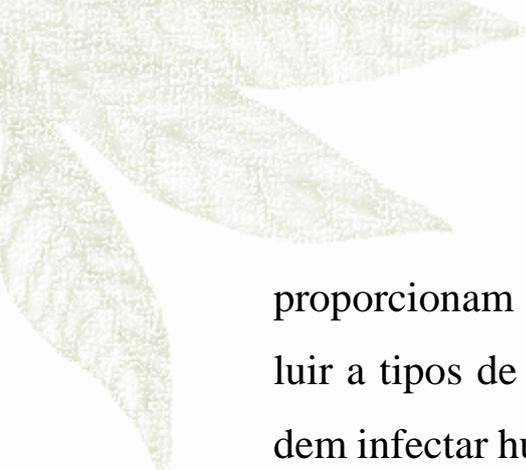
Os efeitos integrais de impactação, remoção, morte e eliminação às comunidades em vulnerabilidade social podem ser exemplo do que Layrargues (2018) denomina como anti-ecologismo no cenário neoliberal brasileiro contemporâneo, enquanto política de fragilização de leis ambientais e aparatos de gestão ambiental produzida pelo Estado. Quiñonez (2018, p. 13), considerando aspectos etnicoraciais, propõe a noção de “ecogenoetnocídio” para discutir a destruição neoextrativista que está ocorrendo no Pacífico colombiano, destacando a necessidade da defesa ambiental das comunidades afro-colombianas, como parte dos direitos humanos e direitos étnicos coletivos, na demanda por reparações históricas abrangentes e na construção de uma paz intercultural. Para este autor, integrar conceitualmente ecocídio, genocídio e etnocídio enquanto ecogenoetnocídio, possibilita uma reconstrução holística necessária à compreensão de um complexo padrão colonial integral capitalista que assola os (as) afrodescendentes a partir de massacres, deslocamentos internos, assassinatos, envenenamento de rios e lagos, destruição de fontes de alimentos, tecidos culturais e sociais.



No que se relaciona aos povos do campo (de identidades construídas na/com a natureza), agricultores, indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, atingidos por barragens, povos de terreiro, ciganos, pomeranos, pescadores, ribeirinhos, geraizeiros, caatingueiros, veredeiros, apanhadores de flores sempre vivas, dentre outros, têm denunciado, em inúmeros conflitos, que injustiças ambientais recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados. Nesse cenário, o antiecológismo entra em cena com o modelo do agronegócio (além, é claro, da mineração e das grandes barragens) na produção simbólica do pensamento hegemônico da classe dominante, difundindo o perfil desejável de que “ser agro é bom”, pois “o agro é pop”, “o agro é tech” e o “agro é tudo”.

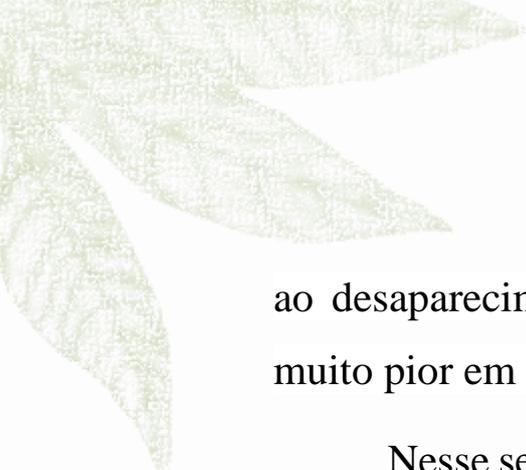
A desterritorialização de comunidades, a alta concentração de terras e a destruição dos biomas são inerentes a esse modelo de baixa diversidade ecológica, alta homogeneidade genética e crescente demanda pelo uso de agrotóxicos. Ao violar as leis básicas da ecologia em nome do lucro, o agronegócio e a agricultura industrial contribuem com zoonoses, advindas de animais contidos, criados na natureza e na indústria. Isso porque as práticas em operações industriais na criação de animais, geram maior susceptibilidade às infecções virais e





proporcionam condições pelas quais patógenos podem evoluir a tipos de vírus mais contagiosos e infecciosos, que podem infectar humanos. Nicholls e Altieri (2020) afirmam que a monocultura e o desenvolvimento capitalista tanto geram, quanto são susceptíveis a espécies de patógenos cada vez mais resistentes devido ao ecossistema artificial construído (NICHOLLS; ALTIERI, 2020).

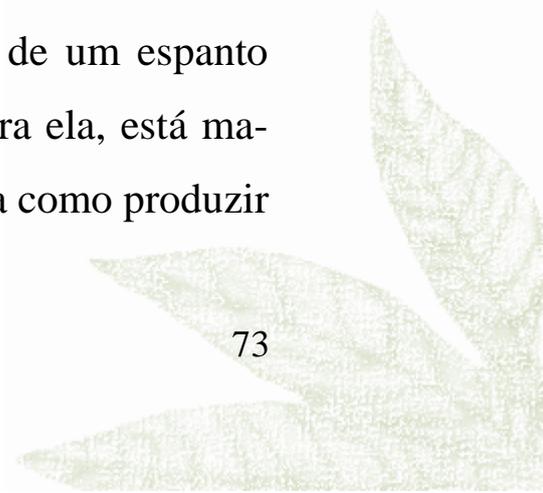
Partindo de uma lógica “moderna- colonizadora- capitalista- patriarcal- heteronormativa” (WALSH, 2017, p.2), no Capitaloceno (IGLESIAS-RÍOS, 2019), a humanidade foi convertida em uma força de destruição. A crise socioambiental manifesta na degradação das florestas e oceanos, na emissão dos gases de efeito estufa que causam colapsos climáticos transnacionais, atinge amplas dimensões da vida natural e social, mas a questão climática é, sem dúvida, uma ameaça dramática, ainda que tenha efeito mais lento do que a pandemia aguda experienciada. Como o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) nos explica, se a temperatura média subir mais de 1,5°C acima do período pré-industrial, é provável que um processo irreversível de mudança climática seja posto em marcha. Assim, cientistas e, recentemente, os adolescentes, vem repetindo e gritando que temos de mudar urgentemente a forma como vivemos ou seremos condenados

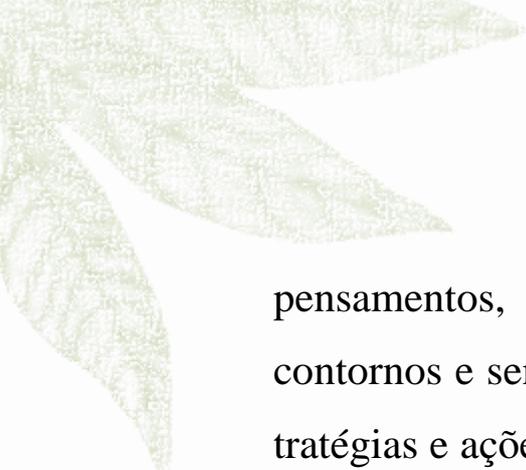


ao desaparecimento de parte da população ou à existência muito pior em um planeta hostil.

Nesse sentido, a pandemia do coronavírus é para Sousa Santos (2020) uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. Para o autor, é este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica, tendo uma de suas características essenciais a exploração sem limites da natureza. A pandemia está, assim, relacionada às vulnerabilidades socioambientais que se dão pelo modelo capitalista hegemônico, que gera morte, desigualdades e fragilidades.

O momento político, no qual emerge a pandemia, é, sem dúvida, complexo e obriga aos *gritos*, que empregados no sentido conferido por Walsh (2017) podem conformar rachaduras e rupturas na ordem e nos padrões de poder, transição e revolução para nos distanciarmos do neoliberalismo que afeta, sobretudo os países do Sul. Para essa autora, uma nova racionalidade emerge dos modos de ser, dos processos de luta, dos povos afro, ameríndios, subalternizados. Assim, desde o Sul, os gritos de que nos fala tomam parte de um espanto frente ao sistema capitalista/colonial que, para ela, está mantendo a todos, frente à desesperança, a que e a como produzir

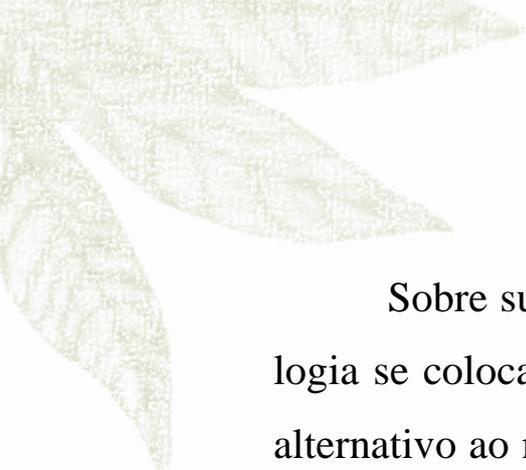




pensamentos, ações, lutas. Os gritos assim ganham novos contornos e sentidos pedagógicos enquanto mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão ante a condição imposta de silenciamento e silêncios. No dizer de Walsh: “Son estas “pedagogizaciones” y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar” (WALSH, 2017, p. 38).

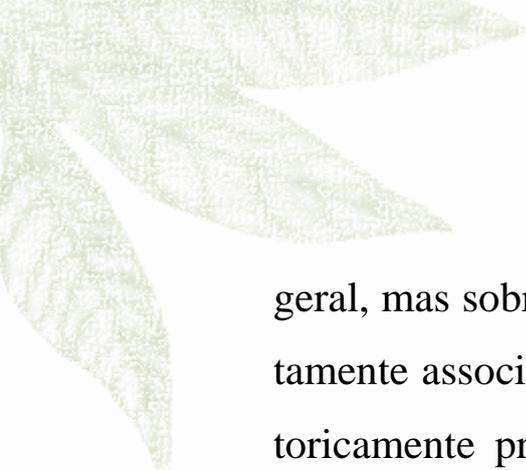
Nesse sentido, é que se faz urgente a produção de gritos em campos desguarnecidos de proteção social pelo grande capital. Por isso, de encontro a esta agricultura instaurada pelo agronegócio, pensamos a agroecologia, em toda a sua potencialidade no campo, na cidade e também na escola. A Agroecologia é uma ciência, uma prática agrícola e um movimento social. Segundo Caldart (2019)

A agroecologia é matriz de produção que desenha uma forma de agricultura, de raiz ancestral, indígena e camponesa. E ao mesmo tempo é expressão das iniciativas atuais de superação de sua forma industrial capitalista, responsável pela depredação da natureza e pelo adoecimento do ser humano[...]. E se realiza como um modo de vida, como *cultura* (CALDART, 2019, p.3).



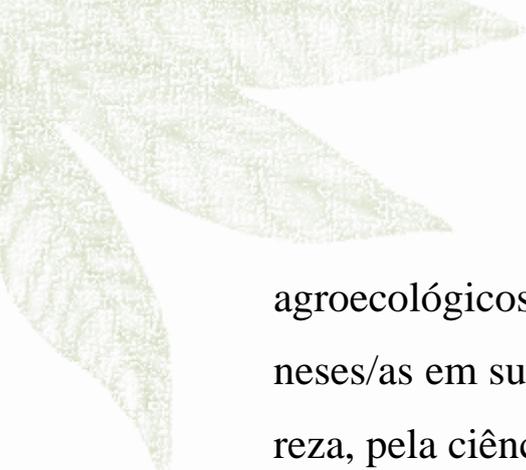
Sobre sua definição como prática agrícola, a agroecologia se coloca como um modelo de produção de alimentos alternativo ao modo de produção atual, defendendo o direito de cada nação ou região a preservar e aperfeiçoar sua possibilidade de produzir colheitas de alimentos básicos com a variedade de cultivos equivalente, sendo esse direito a base da soberania alimentar. A agroecologia também é um movimento social pois defende a independência do/a produtor/a e consumidor/a em relação ao sistema capitalista, associando-se à luta contra as injustiças ambientais, que inclui a luta pela reforma agrária e pela soberania alimentar (ALTIERI, 2010). Para além da segurança na produção e oferta de alimentos saudáveis, o conceito de soberania alimentar, por sua vez, enfatiza o acesso dos/as agricultores/as à terra, às sementes e à água em meio a um processo de autonomia dos mercados locais, dos ciclos locais de consumo e produção, da soberania energética e tecnológica e das redes de agricultores/as.

A agroecologia também tem coincidido em diálogos e práticas interdisciplinares com o feminismo. Ambas as perspectivas, de um modo geral, compreendem que a destruição da natureza evidencia a ligação entre capitalismo e patriarcado, os dois com efeitos muito negativos na população em



geral, mas sobretudo para as mulheres, já que essas são diretamente associadas à reprodução da vida por terem sido historicamente provedoras no cotidiano de alimentos, água e energia. Também, ambas as perspectivas - agroecologia e feminismo - buscam melhores condições para vida, e sua defesa intransigente prevê a restauração e preservação da natureza, a gestão integral dos territórios e a transformação das relações de gênero (SÁNCHEZ; CATAORA-VARGAS; SILIPRANDI, 2018). Para Guevara (2018) o valor atribuído pelas mulheres à natureza envolve cuidado enquanto bem (e não recurso) necessário à vida, mas também envolve protagonismo em defesa dos territórios contra a hegemonia do neoextrativismo predatório, bem como contra relações de poder desiguais no nível familiar que limitam a gestão ambiental dos espaços dos quais depende a sua sobrevivência.

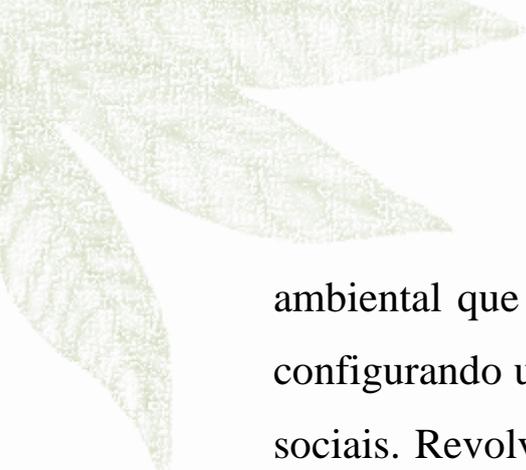
No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEA) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) apostamos na ideia de que a agricultura que contempla os pressupostos da agroecologia, ao ser transposta para a escola urbana como uma experiência educativa estruturada coletivamente, pode fomentar o conhecimento sobre modelos alternativos de produção alimentar apoiados nos conhecimentos



agroecológicos construídos historicamente pelos/as camponeses/as em sua relação próxima (e constitutiva) com a natureza, pela ciência e pelos movimentos sociais do campo.

Ao trazer práticas agrícolas para a cidade, a escola urbana também pode trazer o campo para a cidade, e investir assim em um intercâmbio cultural (e de saberes), que permite a emergência de novas educabilidades que informam a agrobiodiversidade, as memórias, os saberes e as práticas, os seres não humanos e elementos que as constituem. Assim como Silva, Almada e Oliveira (2019, p.228), que investigaram quintais para além de sua produção agrícola, salientamos a possibilidade da horta escolar enquanto espaço “produtor de sentimentos, conhecimentos e cosmologias” presentes nas motivações que permeiam sua manutenção.

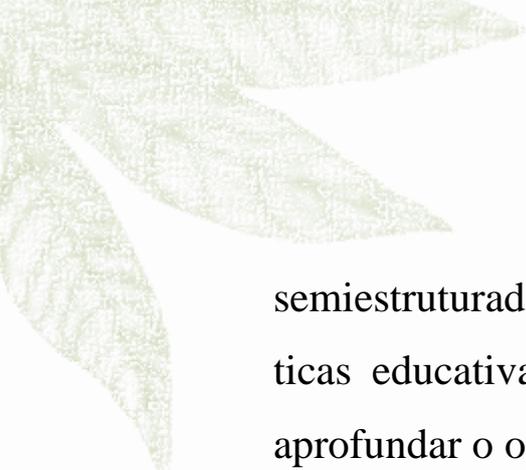
Articulado à perspectiva acima, o trabalho com as hortas escolares, partindo dos pressupostos agroecológicos, ganha outros contornos, uma vez que o trabalho educativo com a horta na escola pode estar embasado pelas críticas históricas produzidas pelo movimento do campo ao processo que culminou com o atual modelo agroalimentar predatório ligado ao agronegócio instalado no Brasil. Ao abarcar dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas da agricultura, a agroecologia na escola coaduna-se a uma educação



ambiental que se opõe a uma visão hegemônica de mundo, configurando um viés transformador para ações educativas e sociais. Revolver este trabalho educativo com temas sociais agudos e vivos convida a pensar novas maneiras a partir das quais professores/as e estudantes podem romper com práticas formativas neutras, apartadas de compromisso social, em direção à formação de sujeitos ecopolíticos. Nas palavras de Layrargues (2020, p. 60) este sujeito “não é só aquele que incorpora novos comportamentos ecológicos no seu ambiente doméstico ou de trabalho, mas também luta pelos direitos ambientais”. Em sua defesa, o desafio do/a educador/a ambiental não é somente de enfrentar a ignorância, contribuindo com o desenvolvimento de uma consciência ecológica; é também o de enfrentar a ganância.

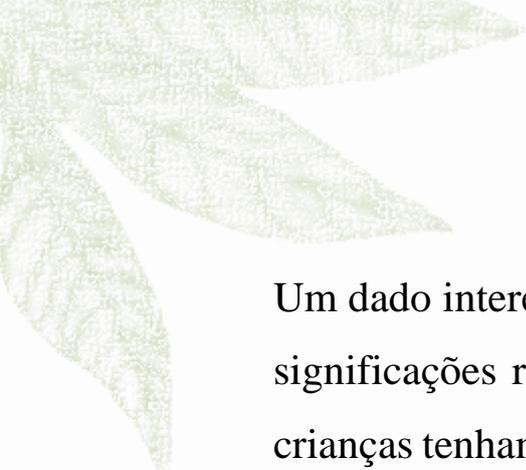
Entre a Pesquisa e a Extensão, a Horta como caminho para a Agroecologia Escolar

Com os aportes discutidos acima, empreendemos investigações sobre as hortas das escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, MG, seus usos e finalidades, suas potencialidades e limites. Tais investigações foram realizadas na cidade entre os anos de 2016 a 2018, em escolas municipais e estaduais que possuíam hortas. Nestas, foram feitas entrevistas

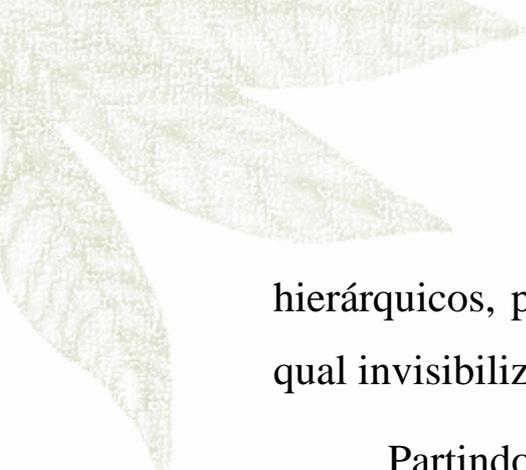


semiestruturadas com 25 professores/as produtores/as de práticas educativas relacionadas a esses espaços, objetivando aprofundar o olhar sobretudo para o aspecto pedagógico destas hortas. De um modo geral, as significações dos/as professores/as sobre as hortas revelaram uma Educação Ambiental frágil em denunciar desigualdades e quadros de degradação ambiental no campo e na relação campo-cidade e, ainda, em problematizar os modelos predatórios do agronegócio na produção de alimentos. Ao levantar a bandeira da conscientização individual sobre “conhecer a natureza” em seus aspectos naturais, minimizar uso da água ou ainda diminuir geração de resíduos, os/as professores/as entrevistados/as contribuem com ideologias hegemônicas, uma vez que não associam o trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido nas hortas a conteúdos sociocríticos relacionados às lutas por soberania alimentar, pelo feminismo, por justiça ambiental e em suma pela agroecologia (NUNES; ROTATORI; COSENZA, 2020; COSENZA; SILVA; REIS, 2021).

Também Nunes (2019), em dissertação de mestrado, defendida no âmbito dos trabalhos do GEA/UFJF, investigou discursos de professoras de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Juiz de Fora, em formação continuada, sobre as hortas escolares.



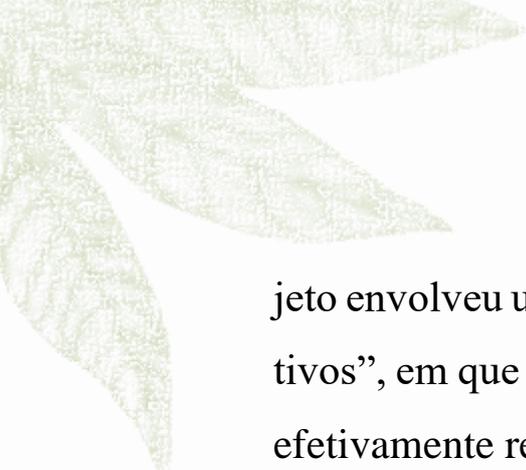
Um dado interessante do trabalho da autora foi a presença de significações relativas ao direito à natureza: garantir que as crianças tenham contato com a natureza por meio da horta. Os discursos das professoras se aproximam muito da ideia de “ComVivência Pedagógica” proposta por Guimarães e Granier (2017), que admite a perspectiva do “reencontro com o natural”, em possibilidades de reaproximação do ser humano à sua essência natural, seu ambiente vital, restaurando a capacidade ancestral de sentir-se em comunhão com o todo e naturalmente “ouvir” a natureza. Nesse sentido, o trabalho de Nunes nos aponta a dimensão sensitiva, o reencantamento com a força conectiva da amorosidade com outros seres e elementos com quem coabitamos o planeta. Isso alimenta o sentimento que Tiriba (2017) chama de biofilia, enquanto condição humana que permite sentir-se parte da natureza, em uma busca pela relação com os outros seres vivos e com os processos naturais. Tal sentimento pode, ainda, levar ao que vem sendo tomado, cada vez mais, como algo urgente: o desejo de proteger o planeta e o cultivo de senso de justiça ambiental e de indignação ética perante processos de injustiças ambientais. Essa proposta evoca um estado de conexão e de libertação por meio do diálogo de saberes contra-hegemônicos e não



hierárquicos, pondo em questão a colonialidade do saber, a qual invisibiliza modos de viver, sentir e pensar.

Partindo dos resultados destas investigações é que o Projeto de extensão “Percurso sustentáveis em busca de novas possibilidades para as hortas escolares: quando professores/as e agricultores/as urbanos/as se encontram” foi criado em 2019 e percorreu 2020 e 2021, visando a formação de professores/as, a melhoria da gestão das hortas, do trabalho pedagógico nelas realizado e de reflexões mais amadurecidas em torno das contribuições do projeto à prática docente. Aqui é preciso reforçar o grande campo da educação, constituidor da educação ambiental, e nele, a formação de professores/as. As ameaças à educação brasileira, incorporando àquelas atualíssimas advindas das estratégias de controle da pandemia, exigem a publicização e o debate públicos; exigem, portanto, que gritemos. A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas, e com liberdade de ensinar, depende de tais gritos para defender projetos radicalmente democráticos, ante ao desmonte que, no dizer de Cássio (2019), ganha contorno de barbárie enquanto impulso destrutivo.

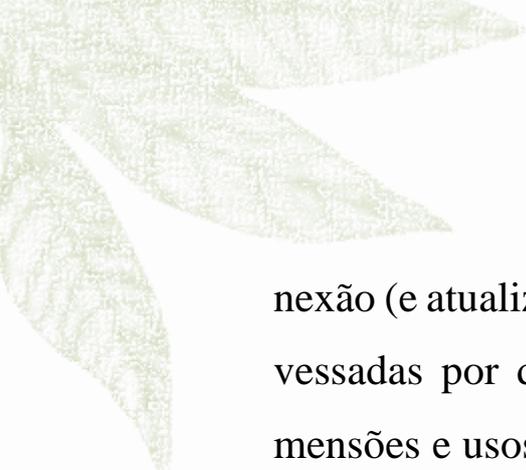
Justificado pelas demandas de formação que os/as próprios professores/as enunciaram na pesquisa, em 2019, o pro-



jeto envolveu um curso que denominamos “Encontros Formativos”, em que seis escolas públicas de Juiz de Fora estiveram efetivamente representadas por sete professoras, junto de seis agricultores/as e integrantes do GEA/UFJF. Duas propriedades rurais da região, o Jardim Agroecológico da Faculdade de Educação da UFJF e o Jardim Botânico da UFJF, também foram pontos de encontro para o curso. Assim, o projeto envolveu em 8 encontros o deslocamento dos/as participantes entre as escolas e as propriedades rurais da cidade de Juiz de Fora, sendo mediado pelos/as agricultores/as.

Já em 2020 fomos surpreendidos/as pela pandemia COVID-19, que revela e ensina sobre a crise socioambiental, demandando ao campo da Educação Ambiental (EA) novos contornos epistêmicos e teóricos (COSENZA et al, 2020). Do mesmo modo, demandou outras estratégias de continuidade e vivacidade ao projeto: encontros virtuais e a escrita coletiva deste livro envolvendo professoras participantes do curso e agricultores/as, narrando valores e experiências construídas na vida cotidiana e/ou naquelas advindas dos Encontros Formativos.

O diálogo entre saberes se aponta nos capítulos em que professoras e agricultores/as escrevem juntos. Se trata da co-



nexão (e atualização) entre duas distintas práticas sociais atravessadas por dinâmicas comuns, embora em diferentes dimensões e usos, sem que uma se reduza a outra: a de sentir a natureza, plantar, colher, coletar, produzir com ervas (algumas medicinas), transformar alimentos e cultivar a humanização do ser na/com a natureza.

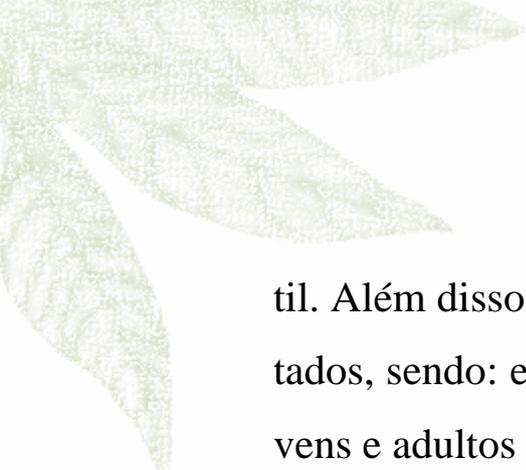
Este livro conta sobre esses percursos, diversos, mas em conexão, na busca do que qualificamos como “Agroecologia Escolar”. Suas autoras e seus autores são participantes do projeto, algumas professoras, outras/os agricultoras/es, algumas/uns inseridos nele desde 2016, porque sujeitos das pesquisas que deram sustento à proposta de extensão; outras/os como participantes dos Encontros Formativos e ainda outros/as agregados mais recentemente, em parcerias que o projeto construiu e alargou ao longo dos 3 anos de existência.

O projeto contou com profícuas parcerias, como a Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Estadual de Educação e movimentos e associações de agricultores/as locais. Destacamos aqui o potencial do projeto em contribuir com os princípios e anseios de agricultoras/es colaboradoras/es no que se relaciona ao alargamento de suas ações de caráter educativo, nesse caso no diálogo com professoras e escolas. São eles: 1) **Casa do Lago**, uma Associação de Bio



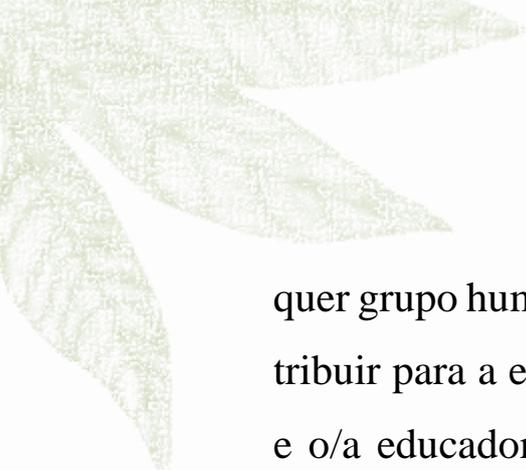
Cosméticos e Fitoterapia que cria seus produtos feitos integralmente com ervas medicinais orgânicas de cultivo próprio, 2) **MST**: Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra - Assentamento Dênis Gonçalves, Goianá, MG, 3) **NEPA**: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Agroecologia, uma organização civil sem fins lucrativos, que nasceu em 1996, e tem como missão promover sustentabilidade através da integração do ser humano com a natureza, criando e transferindo tecnologias sociais no âmbito da agroecologia biodinâmica, educação ecológica e saúde integral, 4) **EIDQUI**: Escolha Inteligente do Quintal, uma microempresa de produtoras rurais que tem como objetivo cultivar, comercializar e demonstrar o cultivo e uso das Pancs - Plantas Alimentícias Não Tradicionais - no dia-a-dia e, 5) **MOGICO**: Monte de Gente Interessada em Cultivo Orgânico – que é uma associação criada em 2013, em que consumidores e produtores trabalham juntos para fortalecerem a produção local, realizarem feiras, promoverem a certificação orgânica participativa e ações educativas no âmbito da Agroecologia.

As professoras participantes lecionam diferentes disciplinas escolares, sendo: Ciências, Português, Literatura e as que trabalham no Ensino Fundamental I e na Educação Infan-



til. Além disso, variados tipos de escolas estiveram representados, sendo: escola regular, escola especial, educação de jovens e adultos (EJA), centro socioeducativo (destinado a menores infratores) e educação infantil. A atuação na educação pública é ponto comum em todas as professoras aqui mencionadas. Além disso, no âmbito do GEA, todo o projeto, desde a pesquisa, envolveu 2 bolsistas de iniciação científica do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 3 bolsistas de extensão dos cursos de licenciatura em História, Geografia e Pedagogia, 4 estudantes da pós graduação em Educação, sendo 1 de mestrado e 3 de doutorado. Nesse percurso, uma agricultora parceira ingressou no Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF. Entendemos que tais parceiros/as, ao tomarem parte do percurso educativo, são todos/as produtores/as de educabilidades.

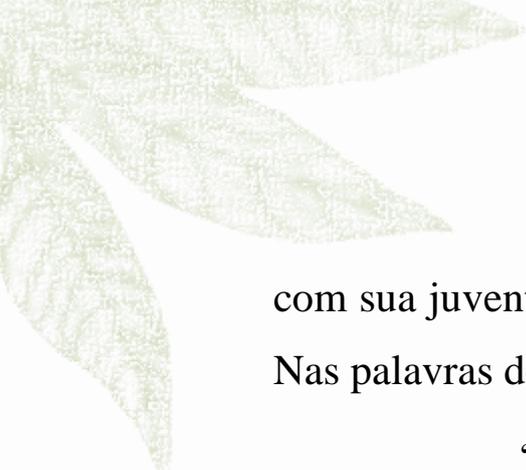
Portanto, foi na diversidade de sujeitos individuais e coletivos participantes que o projeto de extensão se fez, apostando em experiências educativas inspiradas em Lara (2010) que enfoca a educação numa perspectiva de superação dos dualismos humanidade/natureza, humanos/não humanos e vida/escola, e aponta como fundamental para o/a educador/a, o entusiasmo pela educação, tarefa primeira da vida de qual-



quer grupo humano. Para Lara, antes de se dizer capaz de contribuir para a educação, é importante que o espaço educativo e o/a educador/a interroguem-se sobre a sua capacidade de ver, ouvir, sentir e interpretar o que a humanidade está sendo ou, melhor como está acontecendo; como a humanidade está se questionando; quais anseios humanos se tornam crítica ao constituído. É essa diversidade que dá força à escrita deste livro como apelo a um porvir melhor, como desafio e tarefa.

Assim, com a tessitura das experiências e reflexões que surgiram no decorrer do projeto, algumas dimensões educativas da agroecologia escolar foram construídas a partir das análises interpretativas de todo o processo formativo e por meio de estratégias etnográficas de observação, entrevistas e análises discursivas. São elas: 1) Diálogos entre sujeitos e saberes; 2) Transgressões dos espaços pedagógicos, dos currículos rígidos e dos conhecimentos fragmentados; 3) Visibilidade às injustiças e às lutas sociais; 4) Relações entre comunidades, movimentos sociais e campo-cidade; 5) Defesa dos territórios e da soberania alimentar. Tais dimensões educativas podem ser melhor compreendidas em Cosenza; Silva; Reis (2021).

Tomamos as palavras de uma das professoras sobre como o projeto de extensão a reconectou com sua infância,

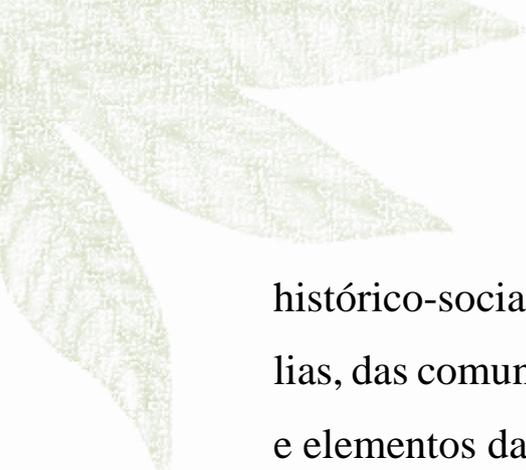


com sua juventude no meio rural, com seus laços familiares.

Nas palavras dela:

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

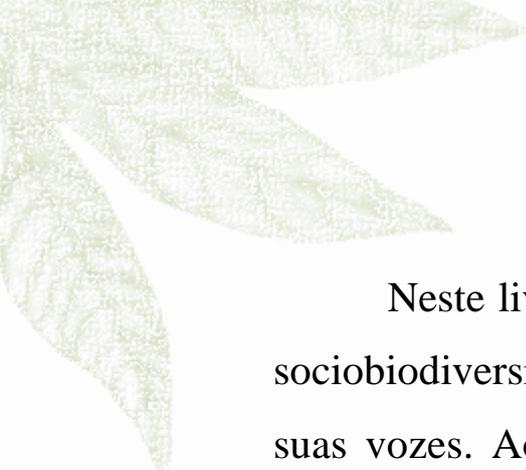
Usamos as palavras de Aurora para explorar o modo como essa professora se coloca em um movimento de ressignificar os saberes daqueles sujeitos que conviveram com ela na infância e na adolescência, retomando o passado para refletir sobre o presente. Esta troca de saberes, muitas vezes deslegitimados pela ciência moderna, permite visitar saberes tradicionais, que consideram as memórias e os afetos ligados à natureza. Nesse sentido, a memória, enquanto artefato de identidade, é um produto não acabado, é um campo de conflito e de permanente construção (MIRANDA, 2007). Em outras palavras, ela abriga o tempo-espço apropriado pelos sujeitos, seja em sua trajetória de vida, narrativas ou contexto



histórico-social em que está inserido. As histórias das famílias, das comunidades, dos sujeitos, da escola e de outros seres e elementos da horta, histórias e mundos gerados pelas alianças entre os seres, permeiam esse tempo-espço e se fazem presentes em modos de enunciar o projeto por meio de outro olhar.

As palavras de Aurora são aqui posicionadas como um sopro de esperança para pensarmos em horizontes e caminhos de uma educação ambiental na superação do viés antropocêntrico e, como na afirmação de Almada e Venâncio (2021), no reconhecimento de outros seres/entidades/ elementos que agem e produzem conhecimento no mundo.

Nos últimos 500 anos, o carrego colonial, como nos propõe Luiz Rufino (2019), tomou conta dos corpos humanos, mas como nos lembram Almada e Venâncio (2021), esse carrego se estende aos conhecimentos inscritos na diversidade dos viventes, não somente humanos. Ao reconhecer os saberes mais que humanos produzidos pelos sistemas vivos, a Educação Ambiental se constitui como espaço para construção de práticas educativas que consideram a decolonialidade por meio das vozes de identidades configuradas pela natureza, junto daquelas advindas de outros seres/entidades/elementos, abafadas pelo antropocentrismo ocidental.



Neste livro, estabelecemos o desafio de pensar com a sociobiodiversidade e com a natureza, escutar sensivelmente suas vozes. Ao apresentarmos reflexões e práticas sobre a Agroecologia Escolar em sintonia com a Educação Ambiental, colocamos em questão modos de ser, existir e resistir, entendendo a natureza em toda sua complexidade e sabedoria. É nesse caminho que tentamos seguir, na construção de outros mundos possíveis, em “gritos, grietas y siembras de vida” (WALSH, 2017, p.17), em diálogo com sabedorias guardadas, como na epígrafe deste capítulo, com o ouvido voltado ao interior, à procura do coração.

Referências Bibliográficas

ACSERALD, H.; MELLO, CCA. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond. 2009

ALMADA, E.; VENÂNCIO, B. Pode a natureza falar? Perspectivas para uma educação multiespécie. In: **REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR**, ano 04, número 9 - abril/2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5429> . Acesso em: 21 jun 2021.

ALTIERI, M. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. In: Tradução: Romier Sousa, **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 13, ed. 16, p. 22-32, 1.sem 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1362> . Acesso em: 21 jun 2021

CALDART, R. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa!. In: **VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST RS**. Nova Santa Rita, 30 e 31 de outubro 2019. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa> . Acesso em: mar. 3 mar. 2021

CÁSSIO, F. Apresentação – Desbarbarizar a Educação. In: CASSIO, F. **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, p. 15-24, 2019.

COSENZA, A. R.; NEVES, SILVA, C.; REIS, E. T. Dimensões educativas da Agroecologia escolar: Potencialidades através do encontro entre agricultores/as e professoras. In: **Revista Interdisciplinar Sulear**, (9), 30–49. 2021 Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5348>. Acesso em: 21 jun 2021.

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

GUEVARA, M. A. A. Experiencias agroecológicas amazónicas protagonizadas por mujeres en el Sudeste de Pará, Brasil. In: SÁNCHEZ, G. P. Z; CATACTORA-VARGAS, G.; SILIPRANDI, E. (ORG.) **Agroecologia em Femenino: Reflexiones a partir de nuestras experiências.** La Paz, Bolívia: Sociedade Latinoamericana de Agroecologia e CLACSO - Consejo Latino-Americano de Ciências Sociais, 2018.

GUIMARÃES, M.; GRANIER, N.B. Educação Ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 55, p. 1574-1596, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304>. Acesso em: 21 jun 2021.

IGLESIAS-RÍOS, R. **Capitaloceno: a era da barbárie.** Rio de Janeiro: Yellow Carbo Design e Publishing, 2019.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 44-88, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204> . Acesso em 21 jun 2021.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13481> . Acesso em: 21 jun 2021.

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

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

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

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

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

RUFINO, L.; CAMARGO, R. D.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. In: **Revista Sergipana de Educação Ambiental - REVISEA**, São Cristóvão, Sergipe, V. 7, Número especial, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520>. Acesso em: 21 jun 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra. EDIÇÕES ALMEDINA, S.A. 2020.

SÁNCHEZ, G. P. Z; CATAFORA-VARGAS, G.; SILIPRANDI, E. **Agroecologia em Femenino: Reflexiones a partir de nuestras experiencias.** La Paz, Bolívia: Sociedade Latinoamericana de Agroecologia e CLACSO - Consejo Latino-Americano de Ciências Sociais, 2018.

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

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

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: Walsh, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** TOMO II. Quit-Equadro: 1era. edición: Ediciones Abya-Yala, p. 17-48, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74,



2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 21 jun 2021.