



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LARISSA FERREIRA

PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA DE AGRICULTURA URBANA
DAS MULHERES DO GAU: DIÁLOGOS NA ZONA LESTE DE SÃO
PAULO



São Carlos - SP

2025

LARISSA FERREIRA

PROCESSOS EDUCATIVOS NA PRÁTICA DE AGRICULTURA URBANA DAS
MULHERES DO GAU: DIÁLOGOS NA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iraí Maria de Campos Teixeira

São Carlos - SP

2025

Ferreira, Larissa

Processos educativos na prática de agricultura urbana das Mulheres do GAU: diálogos na zona leste de São Paulo / Larissa Ferreira -- 2025. 207f.

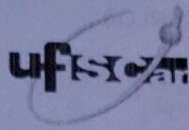
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Iraí Maria de Campos Teixeira
Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza Júnior, Maria Cristina dos Santos, Débora Monteiro do Amaral
Bibliografia

1. Processos educativos. 2. Agricultura urbana. 3. Mulheres. I. Ferreira, Larissa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Larissa Ferreira, realizada em 29/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Iraí Maria de Campos Teixeira (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral (UFES)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
– Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que
cotidianamente (re)existem e cultivam o
encantamento pela vida.

AGRADECIMENTO

São tantas pessoas que contribuem para a minha formação, enquanto pessoa e pesquisadora, e assim, possibilitaram a realização dessa pesquisa, que ao recordá-las para escrever esse agradecimento, sou preenchida por um sentimento de amor e um pensamento de “que sorte a minha”.

Começo agradecendo as mulheres do coletivo Mulheres do GAU, que desde os nossos primeiros encontros, no meio da correria das inúmeras tarefas que realizam diariamente, me acolheram e me acolhem. Agradeço por terem aceitado construir essa pesquisa junto a mim, pela amizade, risadas, confiança, amorosidade e por serem inspiração! Obrigada Bruna, Elaine, Gabi, Jô, Kelly, Leninha, Maria Conceição, Maria, Preta, Rafa, Vilma e Vizinha. Agradeço também ao Alê, Bino e Cris. E à Júlia Kaori, por compartilhar a convivência com as Mulheres do GAU, pelas conversas, reflexões e pela amizade.

Agradeço à minha família, por todo o amor e por estarem comigo em cada passo dessa caminhada, que se faz possível por causa de vocês. Agradeço por serem minha base e porto seguro.

À minha mãe, Sonia, que me apoia e acolhe em meio às inquietações da vida, por ser inspiração de força e cuidado. Com quem aprendo sobre encantamento e admiração. Pelas flores deslumbrantes em meio ao solo árido do Cerrado, pelo engenhoso trabalho de um molusco para construir sua concha, por árvores anciãs que insistem em ficar de pé. Ao meu pai, Cláudio, que sempre aponta para outras perspectivas. Com quem aprendo a pular de rocha em rocha, escalar mais um pouco para ver o que antes estava fora de alcance dos olhos. À minha irmã, Ana Lara, que me ensina tanto sobre defender os valores pelos quais a gente acredita. A vida é mais leve, divertida e repleta de significado com você. Ao meu irmão, Yuri, por saber que sempre posso contar com você. Que me ensina sobre determinação e coragem. Agradeço às minhas tias e tios, primas e primos. Em especial, agradeço à tia Dalva, pela escuta atenciosa e conselhos durante o processo da pesquisa. Agradeço à Vó Cida, por toda a sua imensidão de ser, pela sua sabedoria, fortaleza e amor. Sou eternamente grata por ser sua neta.

Agradeço à minha namorada, Soraya, que tem um coração gigante e tamanha sensibilidade com as dores e belezas do mundo. Agradeço a todas as amigas e todos os amigos que fazem parte da minha vida, que independente da distância e do tempo, sei que vibram por mim e me querem bem, assim como, eu vibro por vocês e as/os quero bem. Vocês são parte fundamental de quem eu sou. Em especial, agradeço à Lívia Gioia, pelo carinho e

generosidade de sempre, e por ter realizado a ilustração da capa dessa pesquisa. E às amigas e aos amigos que contribuíram em tantos momentos para a realização deste mestrado: Amanda, Anna Laura, Jessé, Maria Vitoria, Vanessa e Za.

Agradeço à Julia María Franco, pelo seu tempo, disposição e por ter me recebido para dialogarmos sobre o projeto *Huertas Urbanas de La Reina*.

Agradeço às pessoas que conheci e convivi nas organizações as quais tive a oportunidade de fazer parte, que ampliaram minhas leituras de mundo, possibilitando que junto com elas, construísse um pensamento mais crítico e a vontade de agir pela justiça socioambiental. Agradeço às pessoas do NAPRA, do FunBEA e da Associação Acorde. Agradeço também às pessoas da Fubá Educação Ambiental, que desde a graduação, possibilitam que eu atue com o que me traz sentido e realização, com o que me encanta e movimenta: a educação ambiental.

Agradeço às/os professoras/es que tive ao longo da minha formação, em especial o Profº Frederico Yuri Hanai, orientador da iniciação científica, que com seu compromisso e sensibilidade, me inspiraram para eu seguir na área da pesquisa.

Agradeço também, em especial, as/os professoras/es da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, por proporcionarem um ambiente de ensino-aprendizagem acolhedor, dialógico, respeitoso e com muitas reflexões necessárias.

Agradeço à minha orientadora, Iraí, pelo apoio e incentivo ao longo da realização da pesquisa, pelos momentos de diálogo, por fortalecer as minhas ideias e pela confiança.

Agradeço às professoras Débora e Maria Cristina, e ao professor Osmar, por terem aceitado o convite em fazer parte da banca examinadora, pela dedicação e contribuições valiosas.

Agradeço à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) pelo apoio com a bolsa de estudo, que foi fundamental para a realização da pesquisa. Também agradeço à Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter) da UFSCar e à Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) pelas experiências acadêmicas internacionais, na 31ª Jornadas de Jovens Pesquisadores e por meio do Programa Escala de Pós-Graduação.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por possibilitar a realização dessa pesquisa.

“(…) é preciso entender que o fortalecimento de todas as mulheres é a única via possível para construir caminhos de emancipação coletiva” Joice Berth (2023, p. 244).

RESUMO

A América Latina é marcada por diversas tentativas de homogeneização das interpretações de mundo, a partir de uma lógica dominante que reforça estruturas de opressão na sociedade. Na cidade de São Paulo, a periferia popular se consolidou em uma complexa realidade, na medida que o planejamento urbano não atendeu às suas demandas em diferentes momentos históricos. Esse contexto faz parte da realidade do coletivo Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana), com o qual essa pesquisa promove investigações e diálogos. Em diversos contextos latinoamericanos a Educação Popular consolida-se como práxis educativa, afirmando-se na luta pela justiça social. Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta como objetivo compreender e problematizar os processos educativos desvelados pela prática social da agricultura urbana realizada pelas Mulheres do GAU, buscando compreender as contribuições destes processos educativos e como as mulheres interpretam o espaço urbano em que atuam. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia adotada é a pesquisa participante, na qual a convivência dialógica com o coletivo foi fundamental. A produção dos dados se deu por meio da observação participante, entrevistas semi-estruturadas e rodas de conversa. As informações foram compiladas e interpretadas pela análise de conteúdo. Os resultados apontam o quanto as Mulheres do GAU, por meio da agricultura urbana, pautam situações-limites e desumanizantes, como, as discriminações de gênero e raça, a exclusão urbana e os desafios do ser agricultora na cidade. E assim, anunciam diversos processos educativos, tais como, o reconhecimento de suas vozes; a ampliação de suas leituras de mundo; o acolhimento; a cooperação; as trocas de conhecimentos; a compreensão de como lidar com os conflitos; o sentimento de pertencimento; o respeito e amorosidade com a natureza, que inclui seres humanos e não humanos; o reconhecimento do seu trabalho; e de como suas experiências de vida constituem os seus modos de serem agricultoras urbanas. Também ensinam e aprendem a serem esperançosas, no sentido de apontarem caminhos de fazer diferente, reivindicando possibilidades de humanização no trabalho. Com a conclusão dessa pesquisa, esperamos ter contribuído para a compreensão do universo da agricultura urbana na cidade de São Paulo, praticada por mulheres, em sua maioria, negras, aprofundando as discussões sobre as resistências e as lutas por qualidade de vida nas periferias populares.

Palavras-chave: Processos educativos; agricultura urbana; mulheres; periferias populares; humanização.

RESUMEN

América Latina se caracteriza por diversos intentos de homogeneización de las interpretaciones del mundo, a partir de una lógica dominante que refuerza las estructuras de opresión en la sociedad. En la ciudad de São Paulo, la periferia popular se ha consolidado en una realidad compleja, en la medida en que la planificación urbana no ha respondido a sus demandas en diferentes momentos históricos. Este contexto forma parte de la realidad del colectivo “Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana)”, con el que esta investigación promueve investigaciones y diálogos. En diversos contextos latinoamericanos, la Educación Popular se consolida como praxis educativa, afirmándose en la lucha por la justicia social. En esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo comprender y problematizar los procesos educativos revelados por la práctica social de la agricultura urbana realizada por las “Mulheres do GAU”, buscando comprender las contribuciones de estos procesos educativos y cómo las mujeres interpretan el espacio urbano en el que actúan. La investigación es de naturaleza cualitativa y la metodología adoptada es la investigación participante, en la que la convivencia dialógica con el colectivo fue fundamental. La producción de datos se realizó mediante la observación participante, entrevistas semiestructuradas y círculos de conversación. La información fue recopilada e interpretada mediante el análisis de contenido. Los resultados muestran cómo las “Mulheres do GAU”, a través de la agricultura urbana, abordan situaciones límite y deshumanizantes, como la discriminación por motivos de género y raza, la exclusión urbana y los desafíos de ser agricultora en la ciudad. Y así, anuncian diversos procesos educativos, tales como el reconocimiento de sus voces; la ampliación de sus lecturas del mundo; la acogida; la cooperación; los intercambios de conocimientos; la comprensión de cómo lidiar con los conflictos; el sentimiento de pertenencia; el respeto y el amor por la naturaleza, que incluye a los seres humanos y no humanos; el reconocimiento de su trabajo; y cómo sus experiencias de vida constituyen sus formas de ser agricultoras urbanas. También enseñan y aprenden a ser esperanzadas, en el sentido de señalar caminos para hacer las cosas de manera diferente, reivindicando posibilidades de humanización en el trabajo. Con la conclusión de esta investigación, esperamos haber contribuido a la comprensión del universo de la agricultura urbana en la ciudad de São Paulo, practicada por mujeres, en su mayoría negras, profundizando las discusiones sobre las resistencias y las luchas por la calidad de vida en las periferias populares.

Palabras clave: Procesos educativos; agricultura urbana; mujeres; periferias populares; humanización.

ABSTRACT

Latin America has been marked by various attempts to homogenise interpretations of the world, based on a dominant logic that reinforces structures of oppression in society. In the city of São Paulo, the popular periphery has consolidated into a complex reality, as urban planning has failed to meet its demands at different historical moments. This context is part of the reality of the “Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana)” collective, with which this research promotes investigations and dialogues. In various Latin American contexts, Popular Education has consolidated itself as an educational praxis, asserting itself in the struggle for social justice. From this perspective, the research aims to understand and problematise the educational processes revealed by the social practice of urban agriculture carried out by “Mulheres do GAU”, seeking to understand the contributions of these educational processes and how women interpret the urban space in which they operate. The research is qualitative in nature and the methodology adopted is participatory research, in which dialogical coexistence with the collective was fundamental. Data was produced through participant observation, semi-structured interviews, and conversation circles. The information was compiled and interpreted through content analysis. The results show how the collective “Mulheres do GAU”, through urban agriculture, address extreme and dehumanising situations, such as gender and racial discrimination, urban exclusion, and the challenges of being a female farmer in the city. And so, they announce various educational processes, such as the recognition of their voices; the broadening of their worldviews; acceptance; cooperation; knowledge exchange; understanding how to deal with conflicts; a sense of belonging; respect and love for nature, which includes humans and non-humans; recognition of their work; and how their life experiences shape their ways of being urban farmers. They also teach and learn to be hopeful, in the sense of pointing out ways to do things differently, demanding possibilities for humanisation at work. With the conclusion of this research, we hope to have contributed to the understanding of the universe of urban agriculture in the city of São Paulo, practised by women, mostly black, deepening the discussions about resistance and the struggles for quality of life in the popular peripheries.

Keywords: Educational processes; urban agriculture; women; popular peripheries; humanization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos espaços de atuação das Mulheres do GAU.....	37
Figura 2 - Plantios no Viveiro-Escola.....	38
Figura 3 - Plantios no Polo de Educação Ambiental.....	39
Figura 4 - Bruna.....	74
Figura 5 - Vizinha.....	75
Figura 6 - Preta.....	76
Figura 7 - Elaine.....	77
Figura 8 - Joelma.....	78
Figura 9 - Júlia Kaori.....	79
Figura 10 - Kelly.....	80
Figura 11 - Larissa.....	81
Figura 12 - Maria Conceição.....	82
Figura 13 - Maria de Fátima.....	83
Figura 14 - Leninha.....	84
Figura 15 - Rafa.....	85
Figura 16 - Vilma.....	86
Figura 17 - Roda de conversa no Polo de Educação Ambiental.....	90
Figura 18 - Encerramento da roda de conversa no Polo de Educação Ambiental.....	91
Figura 19 - Prática de relaxamento antes da roda de conversa no Viveiro-Escola.....	92
Figura 20 - Roda de conversa no Viveiro-Escola.....	92
Figura 21 - Códigos elaborados pela análise do material.....	94
Figura 22 - Vizinha e Larissa no plantio das mudas.....	101
Figura 23 - Vilma, Vizinha e Larissa na colheita da cúrcuma.....	101
Figura 24 - Vilma, Bruna e Elaine no preparo das cestas de hortaliças.....	102
Figura 25 - Jô em uma oficina educativa com a comunidade.....	102
Figura 26 - Preta, Leninha, Larissa e Júlia realizando compostagem.....	105
Figura 27 - Leninha, Preta, Larissa e Jô no Polo de Educação Ambiental.....	105
Figura 28 - Vizinha na comercialização dos produtos em evento realizado na Faculdade de Saúde Pública da USP.....	106
Figura 29 - Alimentos colhidos da horta.....	106

SUMÁRIO

1. CIDADES PARA QUEM?.....	14
1.1 São Paulo, a cidade que nasci e cresci.....	14
1.2 Estruturas da colonialidade na América Latina.....	20
1.3 São Paulo de muros e de injustiças históricas.....	24
1.4 Uma cidade toda feita contra - pautando raça e gênero nos espaços urbanos.....	29
1.5 Resistências na cidade - brotando como flor nas fendas.....	33
1.6 O coletivo Mulheres do GAU - um esperar de colheitas possíveis.....	35
2. OBJETIVOS.....	41
3. APORTES TEÓRICOS.....	42
3.1 Educação Popular.....	42
3.2 Práticas Sociais e Processos Educativos.....	45
3.3 Agricultura urbana.....	48
3.4 Mulheres e Agroecologia.....	60
4. CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	64
4.1 A produção de conhecimentos em disputa.....	64
4.2 O campo das ciências sociais.....	67
4.3 O pesquisar com, e não sobre ou para.....	70
4.3.1 A pesquisa participante.....	70
4.3.2 As pesquisadoras participantes.....	72
4.3.3 A produção e análise dos dados.....	87
5. A CONVIVÊNCIA COM O COLETIVO MULHERES DO GAU.....	96
6. RESULTADOS.....	107
6.1 Diálogos entre produtoras/es de conhecimento.....	107
6.2 Categoria I) Vozes de mulheres necessárias.....	110
6.3 Categoria II) Trabalho coletivo em confluência.....	124
6.4 Categoria III) Biointerações com a Terra.....	145
6.5 Categoria IV) Interlocação entre os tempos.....	156
6.6 Reivindicar a humanização no trabalho.....	172
7. CONSIDERAÇÕES.....	176
REFERÊNCIAS.....	180

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Adendo ao TCLE

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas realizadas com integrantes do coletivo Mulheres do GAU

APÊNDICE C - O projeto “Huertas Urbanas de La Reina” em Santiago, Chile

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética da UFSCar

ANEXO B - Livro autografado por Nêgo Bispo

1. CIDADES PARA QUEM?

1.1 São Paulo, a cidade que nasci e cresci

Essa pesquisa parte da compreensão das dinâmicas de poder, opressão e exclusão que permeiam os espaços urbanos brasileiros. Cidades que sustentam a narrativa de serem feitas para todas as pessoas, porém, compreendo como este discurso está encoberto pela lógica dominante: da supremacia branca, capitalista, racista, machista, LGBTfóbica e capacitista.

Espero elucidar nos próximos parágrafos como a temática da pesquisa foi sendo elaborada, posicionando-me a partir do meu lugar de fala, das minhas experiências e da defesa de que não existe neutralidade no planejamento urbano, e nem, na produção de conhecimento científico.

Nasci e cresci na cidade de São Paulo, no bairro Jardim Marajoara, próximo da região de Interlagos e Santo Amaro, zona sul da cidade. Escrevo a partir das experiências de uma mulher cisgênero, branca e de classe média. Destaco o lugar que ocupo socialmente pois é necessário enfatizar, como aponta Djamila Ribeiro, que esse lugar faz com que as pessoas tenham experiências e perspectivas diferentes (Ribeiro, 2017). Por exemplo, mulheres negras, indígenas, trans e das classes populares possuem experiências distintas da minha, visto que raça, gênero e classe se entrecruzam resultando em maneiras diferentes de experienciar as opressões (Ribeiro, 2017).

Ainda, posicionar-se a partir da minha localização social é fundamental para desvelar as hierarquias que são produzidas a partir desse lugar e como em uma sociedade racista, como a sociedade brasileira, me benefico dos privilégios da branquitude (Ribeiro, 2017). Ou seja, a maneira como experienciei minha infância, adolescência e vida adulta na cidade de São Paulo está relacionada com a minha localização social de gênero, classe e cor.

Minhas experiências na infância e adolescência se deram dentro de condomínios fechados. Até os 11 anos, vivi em um condomínio fechado, e depois, dos 11 anos aos 17 anos, em outro, localizado ao lado do primeiro. Como aponta Teresa Caldeira, esses empreendimentos começaram a ser construídos na cidade de São Paulo por volta dos anos 1970, concentrados nos bairros centrais, e na década de 1990, passaram a localizar-se em áreas mais distantes do centro (Caldeira, 2000).

Condomínios com vários edifícios, com o acesso das pessoas e veículos controlados por sistemas de seguranças, áreas verdes e equipamentos para uso coletivo, foram vendidos para as classes médias e altas como desejáveis para garantir a segurança e evitar os perigos da

cidade (Caldeira, 2000). Cresci boa parte da minha vida com a ideia de que São Paulo é um lugar perigoso, mas quando criança e adolescente, ainda não compreendia quem eram as pessoas consideradas “perigosas” e “suspeitas” na cidade.

Na educação básica, estudei em colégios particulares próximos a onde eu morava. Colégios particulares pequenos, conhecidos mais por pessoas da região, e que reforçaram uma convivência social homogênea, ou seja, também com pessoas, em maioria, brancas e de classe média. No ensino médio, tive algumas professoras e alguns professores progressistas que promoviam reflexões críticas, inclusive, sobre questões de exclusão urbana e direito à cidade.

Foi em um projeto escolar no ensino médio, que integrava as aulas de história, geografia e literatura, chamado de “Geografia Literária”, que refleti como as cidades não são feitas para todas as pessoas. Fazia parte do projeto a leitura e discussão do livro “A Hora da Estrela”, escrito por Clarice Lispector. O livro conta a história de uma moça nordestina, Macabéa, que vai morar na cidade do Rio de Janeiro. Em dado momento, a autora usa a expressão de uma “cidade toda feita contra ela” (Lispector, 1998, p. 15). E se a cidade não era feita para Macabéa, para quem era então?

Concluí o ensino médio com mais perguntas do que respostas. E em 2016, entrei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* de São Carlos, para cursar o Bacharelado em Gestão e Análise Ambiental. Dentre tantos significados que estudar em uma universidade pública teve em minha vida, destaco a convivência e a criação de vínculos de amizade com pessoas com distintas localizações sociais e experiências de vida. Para bell hooks (2021), apesar de prevalecer a lógica hegemônica nas estruturas das universidades, ou seja, da supremacia branca, capitalista, machista, LGBTfóbica, capacitista e elitista, as universidades ainda são espaços que possibilitam ensinar e aprender no contexto da diversidade, e assim, desenvolver uma consciência crítica.

Enquanto cursava as disciplinas acadêmicas para me formar gestora e analista ambiental, me formava politicamente e ampliava minha leitura de mundo nos espaços da universidade fora das salas de aula e nos projetos de extensão/voluntários os quais participei. Como aponta Carlos Rodrigues Brandão (1981), compreendi que os conhecimentos não são construídos apenas nos ambientes escolares/acadêmicos, mas também na própria convivência com as pessoas.

Essas experiências ampliaram as discussões e reflexões geradas a partir de diferentes temáticas, tais como, a importância das áreas verdes urbanas para a qualidade de vida, direitos dos povos indígenas, educação ambiental popular e a extensão universitária a partir

da perspectiva dialógica. Também me aproximaram do campo da Educação Ambiental Crítica e Popular, que compreende que as relações socioambientais são historicamente construídas e envolvidas por conflitos de interesses, e assim, adota o contexto da transformação da sociedade também pelas práticas sociais de formação de cidadania (Carvalho, 2001). Me interessava compreender como as pessoas, em suas diversidades, significam o mundo e atuam a partir dele.

Porém, por mais que me aproximasse de uma leitura de mundo crítica em relação às temáticas socioambientais, ainda tratava com superficialidade os atravessamentos relacionados à raça. Superficialidade esta que, agora identifico como uma reação que é naturalizada entre as pessoas brancas quando deparam-se com as pautas sobre raça e racismo, justificadas pelo medo de “errar” ou que discutir isso não é seu lugar de fala, mas que no fundo, mascara a convivência com a supremacia branca e a lógica hegemônica. Cida Bento (2022), trabalha o conceito do “pacto da branquitude”, que está relacionado a um silêncio da branquitude em relação aos seus privilégios e sobre o seu passado escravagista/colonialista, que até hoje geram relações hierárquicas e desiguais entre pessoas brancas e não-brancas.

Me aproximei das discussões sobre raça, racismo e branquitude no final da minha graduação, ao fazer parte do NAPRA - Núcleo de Apoio à População Ribeirinha da Amazônia. O NAPRA é uma organização privada sem fins lucrativos que atua com populações ribeirinhas no Baixo Rio Madeira (RO). A maior parte das pessoas que integravam o grupo eram universitárias, brancas e de classe média. Estava em um grupo de pessoas com posições sociais semelhantes às minhas, com a proposta de atuar com populações que foram historicamente marginalizadas. Assim, aprofundamos os estudos e as discussões a respeito de raça, racismo, branquitude, aproximando-nos do campo da Educação Popular.

Concluí a graduação em plena pandemia da Covid-19. Enfim, gestora e analista ambiental, e de volta para São Paulo, na casa dos meus pais, no bairro onde passei minha infância e adolescência. Durante os dois primeiros anos da pandemia (2020 e 2021) tive o privilégio de poder ficar em casa e cumprir as medidas de isolamento social necessárias para evitar a disseminação do vírus da Covid-19. Assim, dediquei boa parte do meu tempo ao trabalho remoto e atividades virtuais, incluindo, cursos, *lives* e projetos. Participei de um curso de extensão *online* que era sobre bacias hidrográficas e uma das temáticas abordadas foi a realização de um diagnóstico socioambiental da microbacia hidrográfica que cada pessoa morava.

A ideia era caminhar pela região onde eu morava, identificando potencialidades e desafios. O condomínio em que morava situava-se bem na divisa entre um bairro de classe média e outro de classe alta, com casas de alto padrão. De máscara, sai pelas ruas caminhando por essas duas regiões com características distintas. Principalmente no bairro de classe alta, identifiquei várias potencialidades em relação aos aspectos ambientais, tais como, um espaço da associação de moradores com hortas e compostagem, bairro com uma ampla arborização urbana e espaços para caminhada. Porém, apesar de ser uma região bem arborizada, com serviços de limpeza urbana assíduos e iniciativas de cuidado com o bairro por parte das/os moradoras/es, sentia um incômodo de estar naquele espaço.

Incômodo que me voltava à reflexão: para quem são feitas as cidades? Aquele bairro, em que as pessoas moradoras são predominantemente brancas, com câmeras de vigilância em cada casa, rondas de segurança realizadas por funcionários de carro e motos, uma placa informando que uma das vias públicas havia sido fechada e agora tinha o acesso controlado, outra placa escrito “não roube as plantas” e diversas placas que indicavam “alarme com registro de imagens - aviso à polícia”, evidenciava a segregação na cidade. Sendo que a mesma lógica está presente nos condomínios fechados de classe média e de classe alta.

Essa inquietação em relação ao acesso à cidade e como ela era planejada para segregar os distintos grupos sociais continuou me atravessando. Ainda, no contexto da pandemia da Covid-19, em que minhas breves saídas eram dentro do condomínio ou para fazer caminhadas no bairro, era evidente que praticamente todas as pessoas moradoras do condomínio e do bairro eram brancas. As pessoas negras e pardas estavam presentes, mas na posição de prestadoras de serviços, tais como, de limpeza ou manutenção.

Foi no final de 2021 que tive conhecimento sobre o coletivo de mulheres com as quais essa pesquisa propõe investigações e diálogos. Tinha me inscrito para fazer um curso virtual do Sesc sobre hortas, e cada aula tinha um grupo/coletivo que trabalhava com a temática para contar sobre sua atuação. E em um dos encontros, o coletivo convidado era o das Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana). Lembro que três agricultoras falaram naquele dia, no que depois viria a saber que eram a Vilma, a Vizinha e a Jô. Elas falaram que eram da zona leste de São Paulo, e que para elas a agricultura no meio urbano havia mudado suas vidas em muitos sentidos. Lembro de contarem que aprenderam sobre as plantas quando moravam no Nordeste, de onde vieram. E que trabalhavam com a produção de alimentos sem veneno. E escutar elas falarem foi ao encontro com minhas inquietações, no sentido de apontar outras possibilidades para a cidade. Possibilidades de uma cidade mais acolhedora e

democrática, que valorizasse o trabalho de pessoas que historicamente foram marginalizadas e atravessadas por distintas opressões (gênero, classe, raça e território).

Então, no início de 2022 entrei em contato com as Mulheres do GAU e perguntei se poderia conhecer o espaço delas. Elas foram receptivas e comentaram sobre um curso que iria começar, sobre permacultura e agroecologia, que seria realizado no Viveiro-Escola, local onde elas atuam. Na época, trabalhava como educadora ambiental em uma organização social de contraturno escolar, e tinha livre às segundas-feiras e terças-feiras, o que possibilitou que fizesse o curso nesses dias. De fato, tinha interesse em ampliar meus conhecimentos sobre permacultura e agroecologia, porém, percebi que também me movia o desejo de ampliar o meu universo social. Reconhecendo que o poder de classe e raça, na maior parte do tempo, vivendo na região onde morava, me colocava em uma realidade onde tinha pouca ou nenhuma proximidade com pessoas não-brancas, sobretudo com pessoas das classes populares, percebi que eu, com privilégios de classe e raça poderia buscar ativamente essas relações (hooks, 2021).

Convivi semanalmente com as mulheres integrantes do coletivo Mulheres do GAU de março a outubro de 2022. Encontros que foram regados de muitas trocas, reflexões e risadas. A cada semana, as oficinas do curso tinham uma determinada temática, e além das mulheres integrantes do coletivo, o curso foi realizado por um educador e uma educadora que não faziam parte das Mulheres do GAU. Minha mãe me acompanhou na realização do curso, e além de nós, as pessoas que estavam participando eram adolescentes do bairro de União de Vila Nova, bairro no qual está localizado o Viveiro-Escola.

Aprendemos sobre bioconstrução, poda, compostagem, técnicas de exsiccatas, planejamento e o manejo de hortas e plantas aromáticas/medicinais. Refletimos sobre o uso de agrotóxicos no Brasil e alimentação saudável. Acompanhamos a ampliação do espaço das Mulheres do GAU, que antes tinham apenas o espaço do Viveiro-Escola, e naquele ano, conseguiram um outro terreno para ampliar suas atividades (com uma distância aproximada de duzentos metros do primeiro espaço). Presenciamos os desafios da agricultura urbana, como a falta de água, dificuldade em acessar recursos financeiros e falta de apoio e incentivos públicos.

Conhecemos as histórias de vida das agricultoras. Escutamos que aquele era um espaço de cura, pois muitas delas estavam adoecidas e mexendo com a terra se curaram. Participamos da construção da casa de barro no terreno novo, compreendemos que para pisar no barro “não tem como ficar de cara amarrada”, como disse a Vizinha, e fica melhor ainda cantando uma canção. Observamos a surpresa das pessoas moradoras do bairro ao verem a

casa de barro, dizendo que lembrava a infância e que não imaginavam que veriam uma dessas de novo, ainda mais em São Paulo.

Caminhamos pelo bairro e conhecemos alguns espaços e atores sociais importantes, como a Unidiversidade da Quebrada e uma liderança que atua neste espaço, que compartilhou que o seu sonho é envelhecer, sentar em um banco na praça e ver as crianças brincando na periferia. Nos inspiramos em atitudes de partilha, quando Joelma deu algumas mudas de plantas e quando perguntamos como poderíamos retribuir, ela respondeu “passando para frente as sementes”.

Fui percebendo que o trabalho das Mulheres do GAU com a agricultura urbana envolvia muitas questões, para além do sentido prático de plantar, colher e vender os alimentos orgânicos. Envolvia questões de garantir a geração de renda para mulheres em seu próprio território, sem precisar gastar horas de deslocamento para chegar no trabalho, o que é a realidade de muitas pessoas que vivem nas periferias populares e precisam deslocar-se para as regiões mais centrais da cidade. Envolvia questões de promover o pertencimento com a cidade, de garantir acesso a alimentos sem veneno para as pessoas do bairro e de aumentar os espaços com áreas verdes nas periferias populares, de promover a educação ambiental para pessoas do bairro, visitantes externos e grupos de escolas que visitam os espaços em que trabalham.

Além da atuação com a agricultura, elas também possuem uma frente que trabalha com a cozinha, fazendo pães, bolos, biscoitos e geleias, vendendo esses produtos em feiras e eventos em distintas regiões da cidade e assim, compartilhando com diferentes atores sociais suas experiências e conhecimentos. Compreendi que a prática da agricultura urbana realizada por aquele coletivo de mulheres rompia com os estigmas sociais de que as periferias populares são apenas violentas, pobres e caracterizadas pela falta de acesso à serviços públicos básicos.

A temática desta pesquisa foi sendo elaborada e ganhando sentido para mim quando, antes mesmo de ingressar no mestrado, fiz a leitura do livro “Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação”, organizado por Maria Waldenez de Oliveira e Fabiana Rodrigues de Sousa (2014). Com essa leitura, pude compreender o que significava a pesquisa com compromisso humanizador, e isto ampliou a minha percepção do que até então entendia como pesquisa.

Assim, a convivência com o coletivo Mulheres do GAU foi ao encontro com as minhas inquietações em relação à cidade e sua lógica de segregação social, que delimita barreiras físicas e simbólicas para as classes sociais, permitindo o encontro apenas por meio

de relações hierárquicas, em que as classes populares comumente estão em posição de prestadoras de serviços para as classes médias e altas. Também foi ao encontro com a minha esperança por justiça socioambiental, na qual o coletivo, por meio da prática da agricultura urbana, luta por qualidade de vida nas periferias populares e pela democratização do acesso à cidade.

Portanto, reconheço as contribuições da pesquisa para a área da Educação, devido a relevância de pesquisas contextualizadas em referenciais teóricos e que possam contribuir aos conhecimentos existentes, principalmente, quando relacionadas a temáticas de engajamento social (André, 2005). Quando grupos sociais de espaços urbanos marginalizados buscam romper com padrões vigentes nas cidades, as desigualdades socioambientais vão sendo explicitadas, e novas possibilidades de cidades para as pessoas vão emergindo (Vela, 2015).

Pesquisar com o coletivo Mulheres do GAU os processos educativos decorrentes da prática da agricultura urbana significa buscar compreender as perspectivas de práxis de libertação e humanização, considerando “a vida cotidiana das pessoas na sua relação com o sistema, ou seja, nas potencialidades que as pessoas constroem nas práticas sociais, mesmo estando inseridas numa estrutura opressora” (Montrone *et al.*, 2014, p. 171).

Espero com essa pesquisa somar com os esforços de agricultoras/es urbanas/os, autoras/es, educadoras/es, militantes de movimentos sociais e de cada pessoa da sociedade que, com muita luta e amorosidade, desmascaram as opressões estruturais e constroem cidades mais justas e democráticas, que de fato sejam para todas as pessoas.

1.2 Estruturas da colonialidade na América Latina

A América Latina é marcada por diferentes tentativas, desde o período da colonização, de homogeneizar as interpretações de mundo a partir da narrativa europeia, cristã e baseada na racionalidade (Araújo-Olivera 2014; Gonzalez, 2020; Bento, 2022). Desde o período da Modernidade, a cultura ocidental dominante absorve, domina e acumula muito da informação e riqueza do mundo colonial, agindo na opressão da cultura considerada periférica (Dussel, 2016). Ainda, ao discorrer sobre a Modernidade, Dussel (2016) aponta que esse é um conceito com sentido eurocêntrico e que esteve no auge no período da Revolução Industrial e Iluminismo, sendo aproximadamente por volta de 1492 que a Europa se torna o “centro” do mundo.

Ocorre então uma separação entre as culturas, sendo algumas consideradas superiores, tais como, as ocidentais e do campo científico, e as que estavam fora desse perfil, ou seja, “as

outras” eram tidas como primitivas e pré-modernas (Dussel, 2016). Essa concepção de superioridade justificou o processo colonizador, como aponta Krenak (2020):

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (Krenak, 2020, p. 11).

Ainda hoje, séculos após o período de colonização, a América Latina ocupa no contexto mundial um lugar periférico. E se existe uma periferia, existe também o centro do mundo. A ideologia do eurocentrismo implantou a ideia da Europa como centro, e os outros países, periféricos, devem tentar chegar o mais próximo possível dos países “civilizados” (Araújo-Olivera, 2014). Outra questão que atravessa os países latino-americanos pode ser compreendida como o “colonialismo de submissão”, no qual “é o colonialista submisso aos outros colonialistas, da mesma forma que outros colonialistas brasileiros são submissos aos colonialistas dos países do Norte” (Santos, 2023a, p. 79).

As culturas periféricas além de sofrerem com os efeitos da colonização, foram afetadas de outras maneiras: “essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas” (Dussel, 2016, p. 62). Quando a cultura é alienada e alienante, em vez de seguir a sua missão de libertação, acaba por contribuir com processos de dominação (Fiori, 1991). A dominação está associada ao processo de apagar memórias para que outras possam ser colocadas em seu lugar (Santos, 2023a).

O sistema hegemônico de dominação expulsa os seres humanos de suas próprias histórias, reduzindo as pessoas como objetos no mundo, e portanto, desumanizando-as (Fiori, 2014). A distorção da compreensão sobre os grupos sociais considerados periféricos resulta na justificativa de práticas sociais que “produzem desigualdades, discriminações, desqualificação de culturas e saberes” (Araújo-Olivera, 2014, p. 80). Para Campos (2019), o ensino da referência utilizada para a localização geográfica no Hemisfério Sul é marcado por uma perspectiva e orientação que são descontextualizadas com a nossa realidade. Adotamos como regra os pontos cardeais do Norte para se localizar, que fazem sentido para quem está nesse hemisfério, mas que torna-se inapropriado para as pessoas do Hemisfério Sul, visto que nesta orientação, ficamos de costas para o Cruzeiro do Sul - o que seria mais coerente para se localizar do que a referência do Hemisfério Norte que é a Estrela Polar (Campos, 2019).

Para o autor, essa orientação além de ser referente a uma localização geográfica, diz respeito à uma orientação subjetiva, ou seja, pauta que é considerado seguir determinada “direção moral”. Assim como, as representações cartográficas e no globo terrestre, também expressam a ideia de superioridade do Hemisfério Norte, visto que é representado acima, enquanto que o Hemisfério Sul é colocado abaixo, reforçando a ideia de que é inferior (Campos, 2019). Nêgo Bispo compartilha sobre a experiência de quando foi ensinado a se orientar no espaço e relembra que a orientação é uma questão que deveria depender da perspectiva:

No tempo em que eu estudava, diziam: fica em pé, abre os braços. Para o lado de seu braço direito está o Leste, para o lado do esquerdo está o Oeste, às suas costas está o Sul... Enfim, era uma maneira de nos orientarmos. Ora, se o lugar onde estou é um ponto de referência, para a frente de onde estou é o Norte, para trás de onde estou é o Sul. Mas se eu caminhar para a frente, este lugar vai passar a ser Sul. Se eu for para trás, este lugar vai passar a ser Norte. Então Norte ou Sul dependem de onde estou (Santos, 2023a, p. 51-52).

Os grupos sociais que vivem condições de opressões são atravessados pelas expressões da ideologia dominante ocidental, que “habita” o corpo e o modo de perceber o mundo das pessoas que fazem parte desses grupos (Freire, 1992). Por exemplo, esta ideologia atribui o sucesso como algo universal e individual. Ou seja, ser uma pessoa bem-sucedida na vida deveria ser algo desejado por todas e, ao mesmo tempo, o que determina se você atinge ou não esse sucesso só depende de você. Para Freire (1992), essa lógica do sucesso individual, e também, o oposto, o fracasso individual, oculta questões sociais e políticas importantes. A perversidade desta lógica está em introjetar a ideologia dominante nas pessoas oprimidas, gerando humilhações, visto que o fracasso é individualizado, e as pessoas sentem-se incompetentes e culpadas (Freire, 1992).

Para hooks (2013), atualmente existe uma crise que é decorrente, em partes, pela desinformação e/ou acesso parcial da verdade, sendo o que dificulta que uma revolução de valores de fato aconteça na sociedade é a existência de uma cultura de dominação que promove mentiras e negações. Por exemplo, ao dizer que não existe mais racismo na sociedade; que as oportunidades de emprego são iguais para as pessoas negras e brancas; que o movimento feminista fez com que os homens se tornassem subordinados as mulheres, dentre outras mentiras e distorções (hooks, 2013).

Essa cultura de dominação pode ser melhor compreendida com o que Freire (2020) descreve como as ações antidialógicas, que são caracterizadas pela conquista, dividir para manter a opressão, manipulação e invasão cultural. Em relação à conquista, a elite dominadora fundamenta a sociedade a partir de diversos mitos que são necessários para

manter o status quo. Por exemplo, o mito da meritocracia, da caridade, da preguiça, desonestidade e inferioridade das pessoas oprimidas, entre tantos outros que fazem com que as pessoas aceitem a realidade opressora como ela é.

Em dividir para manter o status é fundamental enfraquecer as pessoas oprimidas, separando-as e criando rupturas entre elas, assim, o poder opressor ganha força e hegemonia. Uma das maneiras que isso acontece é pela ênfase na visão localista dos problemas, em vez de sua totalidade, assim como, cursos de “capacitação de lideranças” que mais as afastam da comunidade e o mito da “harmonia” entre classes sociais. Ainda, para dividir, Freire (2020) aponta que ocorre uma inversão nas narrativas, na qual as pessoas necrófilas dizem ser biófilas, que seus interesses são a favor da defesa da vida, enquanto que as biófilas são tidas como necrófilas, as quais são marginais e causam desordem.

A manipulação é apontada como uma resposta de quem oprime as primeiras tentativas de emergência de quem é oprimido, ou seja, a elite dominadora ao perceber qualquer sinal de conscientização e ação das massas, age manipulando-as para manter a dominação. Por isso, Freire (2020) afirma que os pactos entre a elite dominadora e as massas dominadas na verdade é um falso diálogo entre elas. As massas são manipuladas para não pensarem, ao mesmo tempo em que é vendido para elas o desejo do êxito pessoal.

A invasão cultural é tida como uma maneira de dominar, tanto economicamente quanto culturalmente, as massas populares, sendo que estas passam a perceber a realidade a partir da perspectiva de quem a invade. O autor aponta que “uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca” (Freire, 2020, p. 206). As escolas, universidades e lares possuem o papel de ambientes formadores de pessoas que seguem a mentalidade de “invasoras”, sendo que no âmbito profissional, por exemplo, isso acaba refletindo na ideia de que a/o profissional acredita que não precisa ouvir o povo, pois este não sabe de nada (Freire, 2020). Ainda, Freire (2020) reflete como as pessoas oprimidas ao introjetarem a “sombra” das pessoas opressoras em seu modo de perceber o mundo e viver, sentem-se atraídas ao padrão de vida das opressoras e as suas pautas, assim como, de tanto serem colocadas em posição de quem não sabe nada, são convencidas de serem incapazes e atribuem o conhecimento e demais qualidades às pessoas opressoras.

É importante destacar que além da dominação de pessoas, e suas respectivas culturas, consideradas “periféricas” e “sub-desenvolvidas”, a ideologia dominante ocidental também gerou uma desconexão com a natureza e os seres não humanos, tais como, as plantas, animais, rios e montanhas, justificando assim sua exploração (Dussel, 2020). O pensamento

contemporâneo ocidental foi construído ao longo dos séculos a partir de diversas influências que propuseram outro sentido na relação dos seres humanos com a natureza (Severino, 2006). Relação esta que interpretava a natureza como algo distante e separada das pessoas: “A humanidade é contra o envolvimento, é contra vivermos envolvidos com as árvores, com a terra, com as matas” (Santos, 2023a, p. 30).

Por exemplo, o filósofo inglês do século XVI, Francis Bacon, propôs uma relação baseada no domínio e manejo do ambiente físico para atender às necessidades das pessoas (Severino, 2006). No século seguinte, René Descartes tornou invisível a relação ser humano-natureza, ao colocar as pessoas como independentes dos ecossistemas de seus ambientes e a natureza como um mero “espaço” ausente de significados e valores (Grun, 2006). Essa concepção reforçou a ideia da natureza infinita de recursos, que está à disposição dos seres humanos para ser explorada (Dussel, 2020). A desconexão com a natureza vai sendo construída a partir de uma ideia de humanidade “civilizada”, em contrapartida de uma sub-humanidade “não-civilizada”, que insiste em manter vínculos com a Terra:

(...) a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes - uma sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra (Krenak, 2020, p. 21).

Desde o século XVI, havia um sistema capitalista, cuja ideologia ocidental dominante era eurocêntrica, colonial e patriarcal, e que até os dias atuais, a natureza ainda é tida como um objeto de conhecimento e destruição (Dussel, 2020). A abordagem da natureza como recurso a ser explorado desencadeou processos históricos que colocaram em risco a sobrevivência no planeta, pois em uma escala global, incorporada à um sistema econômico predatório, resultou em diversos problemas socioambientais que afetam os grupos sociais de diferentes formas (Severino, 2006; Sánchez, 2021). As estruturas de violência e dominação, tanto de pessoas quanto da natureza, limitam e destroem as condições humanas e não humanas de vida na Terra (Dussel, 2020).

1.3 São Paulo de muros e de injustiças históricas

A configuração das cidades na América Latina são marcadas por violências coloniais que ainda atuam nas dinâmicas urbanas, funcionando de acordo com o conceito da colonialidade de “centro-periferia” e por opressões sociais que são estruturais e estruturantes (Berth, 2023). Pode-se dizer que as cidades operam a partir de uma lógica de colonialidade

urbana, na qual são “o chão onde todas as ideologias segregacionistas e negacionistas se sustentam, se materializam e ganham forma” (Berth, 2023, p. 72).

As desigualdades sociais existentes nas cidades possuem relação com a acumulação de capital nos meios urbanos, visto que diversas cidades na América Latina possuem dinâmicas de apropriação privada, favorecendo a boa qualidade de vida de grupos já privilegiados, à medida que a maior parte da população, pertencente à classe trabalhadora, é privada de acesso à moradia e dos serviços públicos (Campos, 2006; Berth, 2023). O poder público teve influência no planejamento urbano ao favorecer especialmente os setores imobiliários, investindo em infraestrutura nos bairros destinados aos grupos sociais com maior renda, desfavorecendo as milhares de pessoas que ocuparam as periferias populares (Campos, 2006).

A lógica capitalista estrutura as cidades a partir de regras excludentes de urbanização, estimulando o individualismo e reafirmando a continuidade das supremacias e hierarquias sociais, as quais ditam como os espaços podem ser utilizados e por quem (Berth, 2023). Essa mentalidade capitalista de acumulação, marcada pela colonialidade e exclusão é descrita por Nêgo Bispo, quando diz que:

Os povos da cidade precisam acumular. Acumular dinheiro, acumular coisas. Estão desconectados da natureza, não se sentem como natureza. As cidades são estruturas colonialistas. Nem todos os povos da cidade são povos colonialistas, mas a cidade é um território colonialista. Há povos vivendo a duras penas nesse território colonialista. Quando falo em povos da cidade, falo de povos eurocrístãos colonialistas, mas do ponto de vista territorial (Santos, 2023a, p. 21).

Ao considerarmos o processo de urbanização da cidade de São Paulo, em que concebida a partir de padrões europeus, foi planejada para oferecer infraestrutura e serviços para as pessoas pertencentes à “totalidade”, enquanto que os locais onde concentram-se as populações, em sua maioria, negras e migrantes do Norte ou Nordeste, são lugares à margem dos investimentos de urbanização (Magalhães, 2015; Cunha Junior, 2020). Como aponta Caldeira (2000), ao longo do século XX, a segregação social na cidade de São Paulo expressou-se por meio de três padrões diferentes.

O primeiro padrão observado, do final do século XIX até os anos 1940, caracterizava-se por uma cidade na qual os diferentes grupos sociais estavam concentrados em uma área urbana pequena, mas distinguiam-se pelos tipos de moradia (Caldeira, 2000). O segundo padrão, conhecido como centro-periferia, marcou a cidade de São Paulo dos anos 40 até os anos 80. A principal característica deste momento histórico eram os grupos sociais separados por grandes distâncias, ou seja, as classes média e alta concentradas nos bairros

centrais com boa infraestrutura e as classes populares nas periferias da cidade (Caldeira, 2000).

Outros autores, como Galdeano e Feltran (2014), também apontaram para essa nítida divisão do espaço urbano, principalmente por volta da década de 1970, em que as pessoas de classe média e alta ficavam nos bairros centrais e no quadrante sudoeste e as classes populares nas margens da cidade. Para os autores:

Os padrões e a sociabilidade do período são bem conhecidos: periferias constituídas por famílias extensas, migrantes, proletárias e católicas, de maioria negra (pardos e pretos, segundo o IBGE). Suas casas autoconstruídas, com a ajuda de parentes, compadres e vizinhos. Vindos das regiões mais pobres do país, traziam consigo não apenas a disposição para ocupar o chão de fábrica, em período de expansão de industrialização do país, mas também o sonho de melhorar de vida, ancorado no trabalho e na casa própria (Galdeano; Feltran, 2014, p. 127).

Ainda, de acordo com Caldeira (2000), até a década de 1970, a urbanização da periferia foi deixada principalmente para a iniciativa privada, com pouco controle ou contribuição do governo, resultando nas mais diversas formas de exploração, tais como, fraudes e o não cumprimento de exigências legais (serviços urbanos básicos e dimensões mínimas do lote). Para a autora, tais fatores fizeram com que as regiões periféricas da cidade fossem mais acessíveis às classes populares:

Os lotes na periferia eram acessíveis aos trabalhadores tanto em função de sua ilegalidade quanto porque estavam “no meio do mato”: em bairros sem asfalto, eletricidade, água, esgoto, telefone, escolas ou hospitais e ligados à cidade por um sistema deficiente de ônibus nos quais gastavam muitas horas por dia. Tais infraestruturas urbanas e serviços tenderam a ser instalados ou melhorados apenas durante períodos democráticos e sob a pressão política de movimentos de moradores da periferia (Caldeira, 2000, p. 221).

Enquanto as classes populares não tinham recursos financeiros para a compra de moradias no mercado formal e dificilmente atingiam às exigências para um pedido de empréstimo, tendo que construir suas casas nas periferias, por conta própria e sem nenhuma ajuda financeira, as classes médias conseguiam acessar empréstimos para moradia subsidiados pelo governo, e em áreas com melhor localização e infraestrutura na cidade (Caldeira, 2000). Assim, na cidade de São Paulo, a periferia popular consolidou-se em uma complexa realidade, na medida que o planejamento urbano não atendeu às suas demandas em diferentes momentos históricos, produzindo regiões desiguais, com diversos problemas sociais e ambientais (Oliveira, 2016).

Podemos compreender que, ao longo da história, privilégios sociais foram construídos por meio de diversas decisões políticas, omissões estratégicas e pela negação de direitos por instâncias governamentais e privadas (Berth, 2023). Como aponta Krenak (2020, p. 14), “a

modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos”. Atualmente, as periferias populares apresentam melhorias significativas, decorrentes das mobilizações das/os moradoras/es, que no final dos anos 70, passaram a lutar pelos seus direitos à cidade (Caldeira, 2000).

Porém, conforme as/os moradoras/es das periferias começavam a ter participação política na cidade, sua configuração já estava sendo mudada por outros processos, de tal modo que o modelo centro-periferia tornou-se insuficiente para explicar as dinâmicas sócio-espaciais de São Paulo (Caldeira, 2000). A divisão espacial nítida entre centro e periferia não permaneceu a mesma, visto que algumas periferias populares passaram a dividir o espaço com bairros de alto padrão que estavam afastados do centro (Ribeiro; Belin, 2016).

Então, identificamos o terceiro padrão de segregação social na cidade de São Paulo, o qual é caracterizado, muitas vezes, por uma proximidade entre os diferentes grupos sociais no espaço urbano, mas “separados por muros e tecnologias de segurança, e tendem a não circular ou interagir em áreas comuns” (Caldeira, 2000, p. 211). Sendo o principal instrumento de segregação, o que a autora Teresa Caldeira (2000) denomina de “enclaves fortificados”. Estes são “espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho. A sua principal justificativa é o medo do crime violento” (Caldeira, 2000, p. 211).

Porém, antes do crime violento aumentar e ser uma das maiores preocupações das/os moradoras/es de São Paulo, o sentimento de insegurança estava sendo construído pelo mercado imobiliário, os quais os condomínios fechados e sistemas de segurança em bairros de classes médias e altas criam espaços segregados, nos quais as interações na cidade tornam-se marcadas por suspeitas e restrições (Caldeira, 2000). Como aponta Berth (2023), atualmente não existem mais espaços na cidade para que as pessoas possam permanecer e circular livremente, sendo muito difícil construir relações de vizinhança. Nêgo Bispo também nos leva a refletir sobre o sentimento de medo e suspeita que marca a vida na cidade, ao dizer “A cidade não me cabe. Enquanto a sociedade é feita por posseiros, as nossas comunidades são feitas por pessoas. Na cidade, as pessoas tinham medo de gente” (Santos, 2023a, p. 21).

Além dos instrumentos físicos de segregação social em São Paulo (muros e tecnologias de segurança), existem mecanismos simbólicos que distanciam as pessoas dos diferentes grupos sociais, tais como, estigmas e discursos de superioridade da classe dominante (Berth, 2023). Por exemplo, ao referir-se a algumas áreas de classe alta da cidade como áreas “nobres” remete-se a uma ideia de superioridade marcada pela colonialidade, visto que a origem da hierarquia social que baseava-se em um sistema de nobreza é a Europa (Berth, 2023). Ainda, esse discurso de superioridade da classe dominante é introjetado nas

classes populares, que internalizam o discurso, ficando mais fácil de naturalizar a ideia de que pessoas ricas devem ficar nas melhores áreas da cidade pois são “nobres” (Freire, 2020; Berth, 2023).

Na medida que existem áreas “nobres” para as classes altas da cidade, em uma relação antagônica, existem os discursos simbólicos que são atribuídos para as periferias populares e áreas favelizadas, que focam, principalmente, “no medo, no abandono, na escassez e expressos por nomenclaturas como borda, resto, fim de mundo, cafundó do judas, franjas ou, como foi adotado pelos moradores dessas áreas, comunidade” (Berth, 2023, p. 66). Assim, constroi-se a cultura do medo e uma visão estigmatizada das pessoas que vivem em periferias populares e áreas favelizadas, sendo que essas pessoas comumente internalizam os estereótipos, que passam a fazer parte de suas subjetividades e a maneira como se posicionam no mundo (Berth, 2023). O que compromete a construção da cidadania das pessoas estigmatizadas, reforçando a tensão, separação, discriminação e suspeição em relação à estas pessoas, sendo que “os encontros no espaço público se tornam a cada dia mais tensos, até violentos, porque têm como referência os estereótipos e medos das pessoas (Caldeira, 2000, p. 301).

É importante destacar que a presente pesquisa dialoga com o coletivo Mulheres do GAU, formado por mulheres que vivem e atuam em uma periferia popular na zona leste de São Paulo, no distrito de Vila Jacuí, a qual é atravessado pelo contexto histórico de urbanização explicitado e por estigmas sociais.

A zona leste recebeu muitas das pessoas migrantes que buscavam condições de vida melhores na cidade e acabaram dirigindo-se à essa região, principalmente, pelas moradias com preços mais baixos e pela presença de trabalho nas indústrias instaladas no passado, tais como, a Nitroquímica e as Indústrias Matarazzo (Magalhães, 2015). O distrito de Vila Jacuí é vizinho ao distrito de São Miguel Paulista que, no passado, era conhecido como a “Nova Bahia”, pela grande quantidade de pessoas nordestinas presentes (Dantas, 2013).

As pessoas migrantes nordestinas, consideradas como as “de fora”, foram vistas como pertencentes aos grupos sociais inferiores, que deveriam viver à margem dos benefícios sociais e institucionais, sofrendo diversos preconceitos relacionados à essa interpretação de inferioridade racial, cultural, de classe, entre outras (Magalhães, 2015). Como aponta Feltran (2010), “sua presença gerou desconforto, e criou clivagens reconhecidas internamente por estigmas e estereótipos” (Feltran, 2010, p. 589). Ainda, no que diz respeito ao distrito de São Miguel Paulista, Carvalho (2021) aponta que: “(...) a história da região é marcada por tensões relacionadas a: (a) ausência de órgãos públicos mais presentes; (b) descarte ilegal de lixo; (c)

presença do crime organizado (tráfico de drogas e desmonte de carros); (d) invasões de terrenos” (Carvalho, 2021, p. 245).

Assim, no final dos anos 90, São Paulo é uma cidade em que a cultura do medo configura novas maneiras das desigualdades sociais se expressarem, contradizendo processos democráticos e de cidadania (Caldeira, 2000). Como destaca a autora:

É uma cidade de muros em que a qualidade do espaço público está mudando imensamente e de maneiras opostas àquilo que se poderia esperar de uma sociedade que foi capaz de consolidar uma democracia política. De fato, a segregação e o processo de ostensiva separação social cristalizado nas últimas décadas pode ser visto como uma reação à ampliação desse processo de democratização, uma vez que funciona para estigmatizar, controlar e excluir aqueles que acabaram de forçar seu reconhecimento como cidadãos, com plenos direitos de se envolver na construção do futuro e da paisagem da cidade (Caldeira, 2000, p. 255).

É necessário conhecer o processo histórico de urbanização de São Paulo, e de que maneira se configurou a colonialidade urbana ao longo do tempo, para compreendermos como foi, e ainda é, uma cidade marcada por exclusões e discriminações. Que não foi uma cidade “mal-planejada”, mas planejada intencionalmente para atender as demandas e interesses das classes dominantes. Que as classes populares reivindicam seus direitos à cidade, resultando na reação das classes dominantes, de maior estigmatização, controle e resistência à democratização da cidade. Porém, uma questão crucial a ser abordada é o fato de que a segregação, exclusão e discriminação não atinge as pessoas das classes populares da mesma forma.

1.4 Uma cidade toda feita contra - pautando raça e gênero nos espaços urbanos

Ao compreendermos sobre o processo de urbanização das cidades brasileiras, pudemos observar que as discussões focam, principalmente, nas segregações socioespaciais a partir da perspectiva das classes sociais. Porém, como aponta Berth (2023), as políticas urbanas ao focar nas pautas somente pela discussão de classe social, reforçam que as cidades não têm cor e nem gênero, expressando o negacionismo que constitui a sociedade brasileira quando o assunto é racial e de gênero.

Os efeitos da colonialidade agem violentamente sobre os corpos das pessoas latino-americanas, porém, não da mesma forma. Quanto mais uma pessoa se distancia do padrão europeu, branco, masculino, cisheteronormativo, cristão, de alto poder aquisitivo, maior as violências e a desumanização enfrentada (Araújo-Olivera, 2014). Existem noções que possibilitam entender o funcionamento da colonialidade nas cidades, sendo o “urbanismo

eugênico, que dividiu racialmente as cidades, e o urbanismo daltônico, que é uma das consequências dessa divisão” (Berth, 2023, p. 111).

Assim, para aprofundar o debate sobre as cidades não serem feitas para todas as pessoas, construímos os argumentos dialogando com três pensadoras e ativistas negras brasileiras que discutem em suas obras questões raciais e de gênero: Joice Berth (2023); Cida Bento (2022); e Lélia Gonzalez (2020).

As políticas urbanas brasileiras foram constituídas a partir de narrativas brancas que colocam no campo da invisibilidade as questões raciais quando o assunto são as desigualdades que condicionaram a divisão do espaço urbano (Berth, 2023). Para compreender essa invisibilidade é preciso se aprofundar nos processos de negacionismos históricos que constituem até hoje a sociedade brasileira (Berth, 2023).

O eugenismo foi o mecanismo pelo qual a colonialidade se estabeleceu no contexto brasileiro, visto que após o Brasil deixar de ser Colônia, a maior preocupação das elites europeias e brasileiras (pessoas brancas) foi de mascarar e justificar os crimes cometidos contra as pessoas negras e indígenas que foram escravizadas (Berth, 2023). Assim, a colonialidade possui como elementos constitutivos raça e o racismo para fundamentar as relações de dominação (Gonzalez, 2020). Desde a colonização do Brasil até os dias de hoje, toda uma construção ideológica e de práticas políticas/sociais têm buscado excluir as pessoas negras dos projetos de construção de nação, sendo que o racismo “passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses” (Gonzalez, 2020, p. 34).

Como aponta Bento (2022), o Brasil possui uma herança escravocrata, com histórias de muita dor e violência que atinge a sociedade nos dias atuais, porém quando é discutida costuma abordar apenas os impactos negativos que o período da escravidão teve na população negra, não discutindo os impactos positivos que essa herança teve para as pessoas brancas. A existência da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial - crença que o racismo não existe pois o Brasil é um país miscigenado - faz com que discursos racistas sejam internalizados na sociedade e justifiquem a dominação (Gonzalez, 2020).

Por exemplo, o discurso de que todas as pessoas são iguais perante a lei acaba assumindo uma postura de conformação com a realidade desigual, pois se todas as pessoas são iguais, e algumas não tiveram “sucesso”, as pessoas não-brancas são culpabilizadas por não terem ascendido socialmente nos meios políticos, sociais, econômicos e culturais (Gonzalez, 2020). Assim, como destaca Gonzalez (2020):

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (Gonzalez, 2020, p. 131).

Ao apresentar os valores do Ocidente branco como únicos verdadeiros e universais, pode-se observar que ocorre o que Bento (2022) atribui como o pacto da branquitude, no qual existe um esforço de autopreservação das pessoas brancas contra algo que fosse uma ameaça para o considerado como “universal” e “normal”. Essa supremacia branca garante privilégios para as pessoas brancas em todas as instâncias da sociedade - política, cultura, economia - enquanto mantém a exclusão das pessoas negras, pardas e indígenas, colocando estes grupos em condições precárias de vida, sendo que nas mais diferentes instituições essa questão acontece de maneira parecida e é constantemente negada (Bento, 2022).

Ao pautar as discussões apresentadas em relação às cidades, Berth (2023) explicita como a supremacia branca e a colonialidade estruturam os meios urbanos:

Isso contribuiu com a nova ordem urbana que reproduziu o eixo casa-grande - senzala das fazendas nas cidades em consolidação. Ou seja, a razão de ser das áreas periféricas e favelizadas é uma materialização do mito da marginalidade - ou dos estereótipos de degeneração moral - devidamente autorizado pelo status científico das políticas eugenistas que foram impostas à negritude e aos não brancos em geral. A cidade colonial se converteu, então, em cidade da colonialidade (Berth, 2023, p. 142).

Assim, “não enxergar que a divisão do espaço é primordialmente racial é atuar dentro de uma lógica que fortalece a discriminação, pois, se algo não é nomeado, não existe” (Berth, 2023, p. 117). Além de pautar a divisão racial do espaço urbano, Berth (2023) destaca que a violência de gênero é outro fator que faz com que as cidades não sejam para todas as pessoas. Violência esta que resulta de um estigma que “domina, controla e oprime mulheres, visando o lucro, a exploração e a concentração de direitos em um único grupo” (Berth, 2023, p.165).

Porém, apesar de existirem opressões e violências pautadas no gênero, elas não afetam as mulheres da mesma forma. Como Gonzalez (2020) bem coloca, “falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas” (Gonzalez, 2020, p. 142). O próprio movimento feminista liderado por mulheres brancas reproduz o silêncio em relação à discriminação racial, ao não colocar como centralidade nos debates o fato de que “a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (Gonzalez, 2020, p. 43).

Assim, as mulheres negras são invisibilizadas dentro do próprio movimento feminista, sendo que mesmo nas situações em que estão em maior presença, são “descoloridas ou desracializadas e colocadas na categoria popular” (Gonzalez, 2020, p. 148). “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto da opressão” (Gonzalez, 2020, p. 58).

Pode-se compreender então que, além da hierarquia de raça, o pensamento colonial foi estruturado a partir da hierarquia de gênero, com essas duas hierarquias atuando simultaneamente no caso de mulheres negras (Bento, 2022). Ainda, como destaca Gonzalez (2020):

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes quanto vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez, 2020, p. 42).

No Brasil, as estatísticas sobre as desigualdades no mercado de trabalho apontam sistematicamente para o fato de que ocupando os cargos mais baixos e com menores salários, estão as mulheres negras, concentradas principalmente no trabalho doméstico (Bento, 2022). Ou como complementa Gonzalez (2020), quando não estão atuando como trabalhadoras domésticas, estão prestando serviços de baixa remuneração nas instituições, na categoria genérica de “servente”.

As questões de raça e gênero apresentadas são fundamentais para o debate sobre as cidades, visto que “se nos marcadores e nas estatísticas apuradas são a negritude, os indígenas e as mulheres que aparecem na condição de maior precariedade, isso de alguma forma tem chão, isso está territorializado” (Berth, 2023, p.117). Por isso, é urgente romper com o silêncio da branquitude que compactua com as heranças escravocratas e refletem em relações de dominação de raça e gênero, sendo assim necessário reconhecer e tornar explícito os acordos não ditos que fazem a manutenção de privilégios brancos na sociedade (Bento, 2022).

Para que mudanças estruturais ocorram, elas precisam ser contextualizadas a partir do território, colocando o debate racial e de gênero como centrais para todas as ações promovidas pelas políticas urbanas (Berth, 2023). Caso contrário, a afirmação de que as cidades não são feitas para todas as pessoas continuará a mesma. Por fim, reforço essa ideia ao concordar com Berth (2023) que:

Poderíamos ser até mais firmes ao dizer que não há cidades para as mulheres, para a negritude, para os indígenas, para os LGBTQIA + e para as pessoas de baixa renda. A cidade, em si, constitui o privilégio primeiro produzido pelas dinâmicas e articulações das opressões que sustentam essa sociedade (Berth, 2023, p. 159).

1.5 Resistências na cidade - brotando como flor nas fendas

A cidade de São Paulo está em constante disputa. Marcada por um urbanismo que não está comprometido em pautar as questões raciais e de gênero para formular as políticas públicas urbanas, reflete a lógica da colonialidade em sua constituição. Mas, ao mesmo tempo, também apresenta uma diversidade étnica, cultural, sexual, artística, onde coabitam distintas expressões ideológicas, éticas, estéticas e onde as periferias populares criam estratégias de resistência e maneiras de (re)existir.

De algum modo, seja ele mais consciente ou menos, as pessoas criam formas de viver nas áreas periféricas populares que demonstram que não são locais de aceitação e passividade em relação às opressões a elas direcionadas (Berth, 2023). Existem iniciativas feitas pelas pessoas nos territórios que questionam a lógica da dominação e exclusão:

A despeito da necessidade premente de que as populações que vivem nas áreas favelizadas tenham consciência dos processos históricos responsáveis pela chegada e permanência nesses espaços, não podemos deixar de exaltar a **insurgência que transforma as senzalas da colonialidade em quilombo**, fazendo uma fusão importante entre ancestralidade e continuidade da luta por condições dignas e por direitos negados (Berth, 2023, p. 257).

Na cidade de São Paulo, os processos de insurgências nas periferias populares estão presentes por meio de lutas coletivas frente ao modelo capitalista de produção da cidade (Do Amaral e Silva; Oliveira, 2019). As periferias populares, que estão às margens, são complexas visto que constituem-se a partir de mais de um local: tanto como local de privação, exclusão e opressão quanto como local de resistência e possibilidades (hooks, 2019a).

Para o educador e escritor Luiz Antonio Simas (2019), são as pessoas comuns, das classes populares, aquelas que são subalternizadas que constroem cotidianamente fazeres, saberes e lutas para reexistir à lógica hegemônica colonialista das cidades. Como destaca Simas (2019):

A cidade vista como o espaço funcional, prioritariamente destinado à acumulação e à circulação do capital, elabora estratégias de controle das massas. Os subalternizados, por sua vez, inventam cotidianamente maneiras de construir no perrengue seus espaços de lazer, sobrevivência e sociabilidade. Muitas vezes se apropriam exatamente dos espaços disciplinados pela lógica do controle e redefinindo, às margens e nas frestas, seus usos (Simas, 2019, p. 62).

Assim, concordamos com Simões e Medeiros (2025) que as periferias populares não podem ser vistas apenas como locais de vulnerabilidades e carências, percebidas somente pelas ausências em comparação com as regiões não periféricas. As pessoas que vivem nas periferias populares, frente ao modelo de segregação socioespacial o qual apresentamos e discutimos, têm construído coletivamente diferentes estratégias sociais, culturais, políticas e econômicas de resistência, constituindo-se enquanto potências periféricas (Simões; Medeiros, 2025).

As potências periféricas podem ser entendidas como o conjunto de iniciativas que visam promover a mudança do cenário de precariedade e segregação nas periferias. Seja por meio de denúncias, seja pela formação de coletividades para criar cultura, seja ainda por meio de iniciativas de combate à fome, de empreendedorismo representativo, entre outras, esses espaços se afirmam como sujeitos de processos de mudança. Quase sempre se contrapondo ao poder público, que é ausente e ineficaz, as potencialidades periféricas apontam para a construção de identidades e para o autorreconhecimento das possibilidades apresentadas e construídas pelas próprias pessoas e coletivos periféricos dentro de uma estrutura urbana altamente restritiva (Simões; Medeiros, 2025, p. 6).

As potências periféricas nos instigam a pensar a partir de um lugar que, mesmo historicamente excluídas, constroem alternativas para que as pessoas se apropriem das mudanças necessárias nos territórios. Ainda, nos atentando para a preocupação de bell hooks (2019a) de não idealizar a atuação dos sujeitos periféricos de maneira a romantizar as opressões nesses espaços e desse modo, isentar a sociedade que está no centro das violências por ela perpetuadas. Mas compreendendo que as potências periféricas apontam justamente para outras possibilidades que não ao modelo de segregação socioespacial urbana.

Nesse sentido, entendemos periféricos como condição de toda e qualquer possibilidade de criação de saberes, modos de ser, de artes, de conhecimentos e de vida. Portanto, quando dizemos que queremos pensar em termos de transgressão e criação, a partir das margens, não é para ocupar um lugar privilegiado numa hierarquia, nem a centralidade, mas possibilitar que aquilo que é periférico seja visto como uma outra possibilidade aos modelos centralizadores que excluem e inferiorizam aquilo que não lhe é semelhante (Biteti; Moraes, 2019, p. 91).

As iniciativas que possibilitam que as pessoas das periferias populares transformem as visões que tem de si mesmas, promovendo maior autoestima, poder social e o sentimento de pertencimento constituem elementos políticos importantes para a construção de cidades facilitadoras do empoderamento dos grupos populares, evidenciando que as pessoas podem participar em tempo real das mudanças em seus territórios (Berth, 2023).

Para Freire (2020), um critério para determinar se uma sociedade se desenvolve ou não é o quanto as pessoas são “seres para si”, ou seja, quando as pessoas oprimidas conseguem superar a contradição opressor-oprimido e desenvolvem-se de maneira autêntica.

Assim, é necessário “criar condições para que os pilares do processo de empoderamento se materializem no espaço, fortalecendo métodos já em andamento ou induzindo a alternativas que atuem em conjunto para o resgate do poder social de grupos subalternizados” (Berth, 2023, p. 260).

Também consideramos importante ressaltar que são diversas as experiências de grupos de mulheres que têm atuado nas periferias populares das grandes cidades, reivindicando melhores condições e denunciando violências (Paula; Mares, 2023). A amplificação da atuação das mulheres, principalmente, de mulheres negras das periferias populares, por meio de coletivos, tece esperanças ao pautarem as discriminações e desigualdades, tais como, de gênero, raça e classe (Gohn, 2019).

As estratégias de resistir e reexistir na cidade são fissuras no modelo dominante. Frestas que precisam ser encontradas para que outras vozes, produtoras de “encantarias no precário”, possam continuar insistindo na vida, sendo esta “sem limites e brotando como flor nas fendas de um muro cinza bordeando a rua” (Simas, 2019, p. 100).

1.6 O coletivo Mulheres do GAU - um esperar de colheitas possíveis

A partir disso, apresentamos o coletivo Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana), com o qual esta pesquisa promove diálogos e investigações, na qual a prática social da agricultura urbana por elas realizada é estudada na perspectiva de desvelar os seus processos educativos e como estes podem contribuir para a construção de uma cidade facilitadora do empoderamento dos grupos populares e de humanização das pessoas envolvidas.

Formado por mulheres, em sua maioria de origem rural nordestina, o coletivo Mulheres do GAU atua com agricultura agroecológica e culinária no bairro de União de Vila Nova, no distrito Vila Jacuí, Zona Leste de São Paulo (Carvalho, 2021). O coletivo faz parte de algumas redes e associações territoriais, tais como, a Rede de Agricultoras Paulistanas Periféricas Agroecológicas (RAPPA) e a Associação de Agricultores da Zona Leste (AAZL). Ainda, o coletivo possui o reconhecimento do seu trabalho por meio do selo Sampa+rural, que tem como objetivo valorizar as iniciativas do município que promovem uma cidade mais sustentável, saudável e solidária (São Paulo, 2024).

A RAPPA tem como finalidade aproximar coletivos de agricultoras e agricultoras independentes de regiões periféricas do município de São Paulo para promover trocas de conhecimento e o fortalecimento de suas atuações. A AAZL foi criada a partir de um processo de diagnóstico, iniciado pelas discussões em relação ao Plano Diretor de São Paulo

(2002), e que foi constatado a partir do levantamento das demandas das/os moradoras/es da região que muitas pessoas já praticavam a agricultura em espaços como beiras dos rios e áreas embaixo de torres de transmissão de energia (AAZL).

No que tange às iniciativas de agricultura urbana na Zona Leste de São Paulo, Carvalho (2021) aponta:

Referente aos agricultores e agricultoras, são os (as) agentes em situação mais vulnerável e mais expostos às inseguranças de suas regiões. A trajetória de vida é marcada por inúmeras dificuldades e privações e essas pessoas ressignificaram suas vidas através da atividade de agricultura urbana (Carvalho, 2021, p. 379).

A agricultura urbana quando realizada em bairros periféricos populares necessita ser analisada a partir da sua multiplicidade, considerando que além da produção de alimentos, é atravessada por questões estruturais, como, as desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça (Carvalho, 2021).

O coletivo Mulheres do GAU tem seu histórico de formação a partir de um processo de urbanização do bairro União de Vila Nova, que era conhecido como a favela União de Vila Nova, quando moradoras e moradores trouxeram como uma de suas reivindicações a implantação de áreas verdes para uso coletivo (FGV, 2024).

A partir de 2010 que a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), em parceria com outras instituições, iniciou um projeto socioambiental denominado “Viveiro Educador de União de Vila Nova”, até a consolidação do coletivo denominado Mulheres do GAU, entre 2015 e 2016, sendo que o grupo passou por diversos processos de formação e fortalecimento do coletivo (Carvalho, 2021).

Para contextualizar, a “área onde o primeiro projeto do Viveiro-Escola – e onde boa parte do bairro foi construído – era um lixão, e muitos moradores da região eram catadores de lixo que viviam de vendê-lo para centros de reciclagem” (Carvalho, 2021, p. 225).

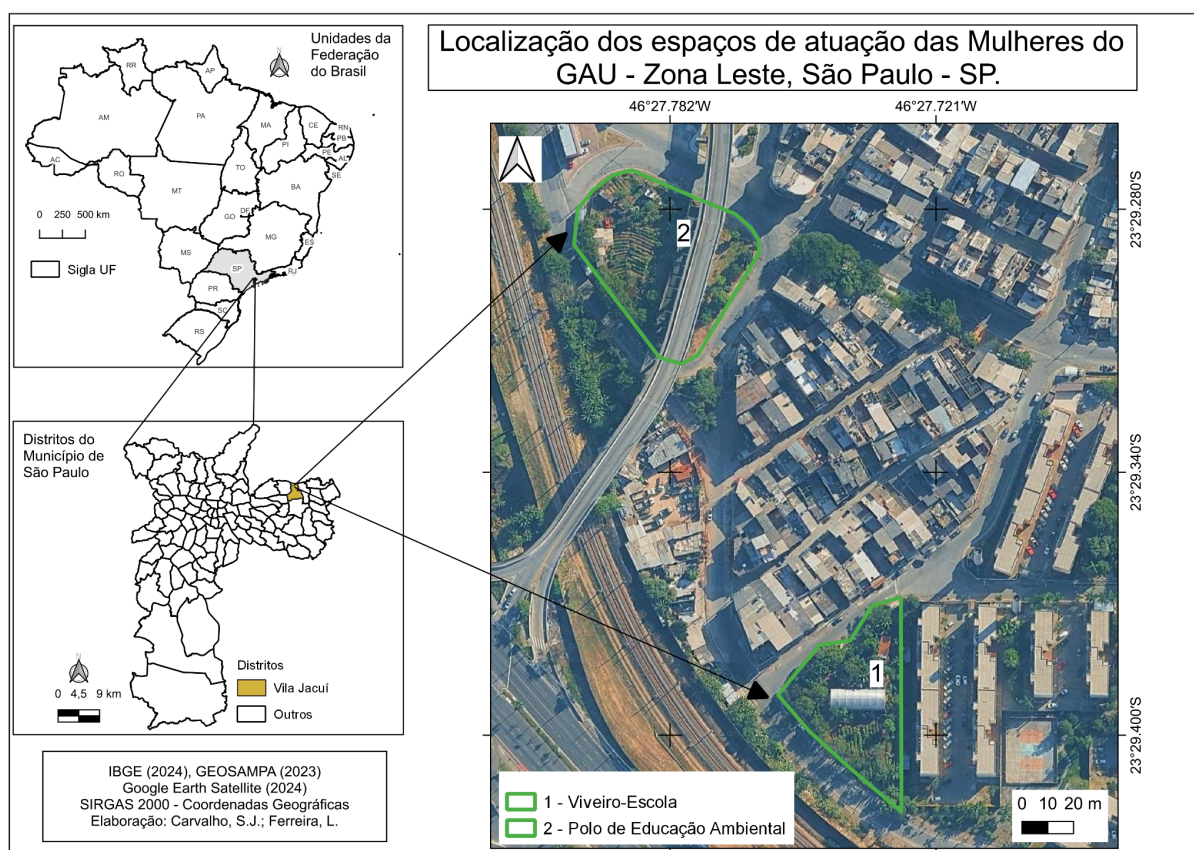
A prática da agricultura urbana é comumente realizada em terrenos que antes eram abandonados e utilizados de maneira indesejada, como aconteceu no caso das Mulheres do GAU, sendo que a transformação dessas áreas em áreas de produção de alimentos, gera melhores condições ambientais e alimentares que contribuem para melhorias na saúde das pessoas e do meio ambiente (Ribeiro; Bógus; Watanabe, 2015).

Os espaços onde o coletivo atua foram cedidos pela CDHU: o primeiro, conhecido como Viveiro-Escola, por volta do processo de urbanização do bairro (entre 2010 e 2015), e o segundo, em 2021, por demanda do coletivo em ampliar suas atividades. Os dois espaços demandaram o trabalho das mulheres do coletivo para que pudessem retirar entulhos e recuperar o solo para iniciar os plantios.

O Viveiro-Escola, também denominado de Polo de Alimentação Saudável, é um espaço que existem canteiros para a produção de alimentos e a cozinha para o preparo dos alimentos que são servidos no próprio espaço para grupos de visitantes e também vendidos em feiras/eventos.

O outro espaço é o Polo de Educação Ambiental, que possui canteiros para a produção de alimentos e uma casa construída de barro para uso diário das mulheres que atuam no espaço e para receber visitantes (moradoras/es do bairro, escolas, universidades e organizações sociais). Os dois espaços são próximos um do outro, com uma distância aproximada de duzentos metros.

Figura 1 - Localização dos espaços de atuação das Mulheres do GAU



Fonte: Elaboração própria.

No ano de 2024, em que foi realizada a pesquisa de campo, o coletivo era formado por sete mulheres associadas e nove pessoas (seis mulheres e três homens) que trabalhavam

com o coletivo por meio do vínculo pelo Programa Operação Trabalho (POT¹). As pessoas que atuam com o coletivo Mulheres do GAU por meio do POT possuem um vínculo de no máximo dois anos.

O coletivo é dividido em duas frentes de trabalho: a horta e a cozinha. A frente da horta está dividida em ambos os espaços, enquanto que todas as mulheres que fazem parte da frente cozinha atuam no espaço do Viveiro-Escola. Porém, essa divisão é flexível, e dependendo das demandas, as mulheres realizam ambas as atividades. Para a maioria das mulheres, o trabalho no coletivo é a sua principal fonte de renda.

A frente horta realiza o plantio de alimentos: hortaliças (alface, couve, rúcula, almeirão, rabanete, salsinha, cebolinha, coentro, escarola, chuchu, feijão, pepino, dentre outras); ervas aromáticas e medicinais (alecrim, hortelã, limonete, manjericão, boldo, erva cidreira, erva doce, citronela, dentre outras); Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANCs) (azedinha, peixinho-da-horta, taioba, ora-pro-nobis, serralha, hibisco, capuchinha, malvavisco, flor de cosmos, cana-do-brejo, picão-preto, dentre outras) e frutas (abacate, banana, mamão, ameixinha, dentre outras).

Figura 2 - Plantios no Viveiro-Escola



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 25 de junho de 2024.

¹ O POT é um programa social do município de São Paulo que busca apoiar as pessoas desempregadas de baixa renda, promovendo a ocupação de maneira remunerada e a reinserção no mercado de trabalho (São Paulo, 2024).

Figura 3 - Plantios no Polo de Educação Ambiental



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 15 de agosto de 2024.

Os cultivos são orgânicos e agroecológicos, ou seja, não utilizam agrotóxicos e possuem o manejo das hortas alinhados com os princípios da agroecologia. A agroecologia consiste em uma ciência interdisciplinar que tem como centralidade relações de respeito e cuidado tanto com a terra quanto com as pessoas, valorizando o cultivo de alimentos alinhados com os arranjos naturais dos ecossistemas e o diálogo entre diferentes saberes (Leff, 2002). As sementes utilizadas pelo coletivo não são transgênicas e muitas vezes são provenientes de trocas com outras/os agricultoras/es em encontros e eventos que as mulheres participam.

Os alimentos produzidos são utilizados pela própria cozinha; no preparo e distribuição de cestas à unidade do Centro de Recuperação e Educação Nutricional (CREN) do bairro de União de Vila Nova; escolas públicas; na venda direta para moradoras/es locais; e na comercialização em feiras e eventos que são convidadas para participar.

Enquanto que a frente da cozinha trabalha com o beneficiamento dos alimentos, produzindo pães, bolos, biscoitos, geleias, dentre outros, que são comercializados em feiras e eventos em diversas regiões da cidade e por meio da prestação de serviços de *coffee breaks*

em eventos. A cozinha também realiza o preparo de almoços e lanches no Viveiro-Escola para grupos que queiram conhecer o coletivo e/ou realizar atividades educativas no espaço.

A atuação por meio da promoção de oficinas educativas no espaço do Viveiro-Escola e no Polo de Educação Ambiental com escolas, organizações não-governamentais (ONGs), órgãos públicos, dentre outras instituições e público, é compartilhada entre as duas frentes de trabalho, sendo que elas possibilitam o diálogo em relação às práticas agroecológicas, alimentação saudável, trabalho em coletivo, dentre outras temáticas.

Desse modo, ao fortalecer e garantir a participação política de coletivos como o das Mulheres do GAU, será possível esperar colheitas que valorizam as iniciativas dos grupos populares em seus territórios, combatem à discriminação racial e de gênero, reconhecem a existência da vida em todas as suas formas e buscam a justiça socioambiental. Esperar que não é espera, é movimento, de se levantar, ir atrás, construir, estar junto na coletividade para fazer de um jeito diferente (Freire, 1992).

2. OBJETIVOS

A pesquisa apresenta como objetivo geral compreender e problematizar os processos educativos envolvidos na prática da agricultura urbana realizada pelo coletivo Mulheres do GAU. Tem como objetivo específico, conhecer as contribuições dos processos educativos envolvidos nesta prática, em termos de possibilidades de práxis de humanização, e as compreensões atribuídas pelas mulheres que fazem parte do coletivo ao espaço urbano em que atuam.

3. APORTES TEÓRICOS

3.1 Educação Popular

A pesquisa realizada com os grupos populares transforma-se em Educação Popular na medida que possibilita superar o conhecimento fragmentado da realidade, resultado de uma experiência de vida atravessada pela opressão e marginalização (Oliveira; Oliveira, 1984). Com mais de 200 anos de história marcada por lutas e resistências, a Educação Popular se consolidou como práxis educativa, transcendendo fronteiras e fazendo parte dos mais diversos contextos na América Latina (Vasconcelos, 2020).

Na década de 1960, o cenário de iniciativas revolucionárias passou a ganhar força no Brasil, ocorrendo o fortalecimento de movimentos pautados nos princípios da Educação Popular, mesmo que sob diferentes denominações, tais como: Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias Crítico Sociais, Pedagogias Comunitárias e Educação Problematizadora (Mejía, 2012; Vasconcelos, 2020). Essas abordagens compartilhavam o objetivo em comum de formação das comunidades para a transformação social (Mejía, 2012; Vasconcelos, 2020).

As mobilizações populares por direitos marcaram a história da Educação Popular no Brasil, sendo que neste momento Paulo Freire transformou a centralidade alfabetizadora da educação popular e começou a atuar também com as perspectivas de conscientização crítica e libertadora (Teixeira, 2012). O educador Paulo Freire, um dos principais pensadores dessa corrente, destacou-se como seu maior expoente, disseminando suas ideias não apenas no Brasil, mas também internacionalmente (Vasconcelos, 2020).

A Educação Popular deve ser comprometida, praticada e dialogada com as classes populares, compreendendo que a educação possibilita processos de humanização, que é um ato político no qual as pessoas fazem e refazem a realidade (Freire, 2020). Como destaca Freire (2022), qualquer esforço de educação popular apresenta um objetivo central que é o de:

Através da problematização do homem [ser humano]- mundo ou do homem [ser humano] em suas relações com o mundo e com os homens [seres humanos], possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (Freire, 2022, p. 39).

Assim, a Educação Popular possui a intencionalidade da transformação social por meio do conhecimento da realidade pelas pessoas envolvidas no processo educativo, ou seja, que as pessoas tenham autonomia e de fato compreendam que suas práticas sociais produzem

conhecimentos e possam refletir sobre elas (Freire, 2022). Esse conhecimento crítico da realidade e o entendimento que, interpretar criticamente o mundo confere possibilidade de refazê-lo e transformá-lo, confere mais poder de ação para as pessoas (Freire, 1992). O movimento dinâmico de criar, transformar, fazer e refazer a história confere às pessoas sentido de libertação de estruturas opressoras (Freire, 1992).

Estruturas opressoras que se manifestam, no campo da educação, em um modelo de educação bancária que atua como instrumento da opressão ao satisfazer aos interesses das classes opressoras, não possibilitando uma leitura crítica do mundo, pois pensar criticamente é perigoso, visto que pode ameaçar o poder e o status de quem oprime na medida que as pessoas tomam consciência de que são oprimidas (Freire, 2020).

A educação bancária promove uma percepção ingênua da realidade, adequando as pessoas ao mundo da opressão como se fossem espectadoras, com uma postura passiva que observa o mundo à sua volta. As pessoas são vistas como um depósito, em que a/o educador/a que detém todo o conhecimento deposita e é tido como sujeito do processo de ensino (Freire, 2020). Essa educação é violenta pois impossibilita que as pessoas sejam sujeitas de seus próprios caminhos e movimentos de busca. E é violenta com todas as partes envolvidas, não apenas com quem sofre a opressão, visto que Freire enfatiza que “ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Freire, 2020, p. 105).

Diante disso, a Educação Popular é tida como uma alternativa à educação bancária, pois se compromete com a prática de uma educação problematizadora (Teixeira, 2012). Para a educação autêntica e libertadora, é necessário que a consciência e o mundo aconteçam simultaneamente, ou seja, as pessoas não estejam apenas no mundo mas com o mundo e com as outras pessoas (Freire, 2020). Essa educação, que é problematizadora, tem como exigência que todas as pessoas se tornem sujeitos do seu processo, superando a contradição da educação bancária (educador-educando) e a ingenuidade em relação ao mundo (Freire, 2020).

A educação como prática da liberdade consiste em um desvelamento constante da realidade, reconhecendo que as pessoas são inacabadas e inconclusas vivendo em uma realidade que, como é histórica, também é inacabada, e portanto, é possível transformá-la (Freire, 2020).

Portanto, ao tratar-se de uma educação com as classes populares, pautada na práxis, no diálogo e na valorização de diferentes conhecimentos, a educação popular estabelece relações horizontais e busca gerar justiça social (Carneiro, 2020). Há o reconhecimento e o questionamento dos instrumentos de opressão das classes, colocando-se ao lado dos grupos

oprimidos na luta pela libertação (Carneiro, 2020). O posicionamento político da Educação Popular também é destacado por Vasconcelos (2020), ao afirmar que:

(...). a escolha pela Educação Popular não é apenas pedagógica, mas, sobretudo, política. Mesmo considerando que podemos atuar em qualquer setor, nossa escolha se volta constantemente para atuar com, entre, e a favor das populações oprimidas, uma vez que nossa preocupação se pauta nos interesses, lutas, vivências e saberes populares, com vistas a construir, coletivamente, uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas (Vasconcelos, 2020, p. 506).

A Educação Popular tem como um dos seus princípios a ação dialógica, sendo caracterizada pela colaboração, união para a libertação, organização e síntese cultural (Freire, 2020).

Para que a ação revolucionária aconteça, Freire (2020) destaca que é necessário a comunhão com o povo, e que esta comunhão acaba provocando a co-laboração. As pessoas, juntas, problematizam a realidade e a transformam em co-laboração - que somente pode acontecer por meio da comunicação (Freire, 2020). Em relação à união para a libertação, o educador afirma que essa união só é possível de existir na unidade do povo entre si e com a liderança revolucionária, sendo que para as pessoas oprimidas terem união entre si, é preciso que rompam com o mundo da opressão a qual estão ligadas (Freire, 2020).

Freire afirma que a ação dialógica tem a intenção de “(...) proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (Freire, 2020, p. 237).

A organização, enquanto característica da ação dialógica, é resultado da busca de unidade das massas populares, e esse processo exige um testemunho de que o trabalho da libertação é da liderança revolucionária e do povo (Freire, 2020). Por último, a síntese cultural, consiste na definição conjunta - da liderança e das massas populares - de suas ações, problematizando o que a própria reivindicação significa (Freire, 2020).

Ainda, é importante reforçar o que é esperado do diálogo em uma prática dialógica, sendo que:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 2022, p. 65).

Portanto, nem a dominação mais severa pode coisificar os seres humanos por completo, pois sempre existe algo que permanece de subjetividade, e a possibilidade da consciência resgatar os processos de historicização e práxis, que em contextos de dominação,

práxis esta que possui o sentido da libertação (Fiori, 2014). Ainda de acordo com Fiori (2014, p. 70):

Ao desalienar-se, retoma, reflexivamente, livremente, o movimento de constituição de sua consciência como existência: conscientiza-se. A conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora (Fiori, 2014, p. 70).

A conscientização está relacionada ao empenho dos grupos sociais em resgatarem sua história e sua cultura, tendo os seus destinos novamente em suas mãos (Fiori, 2014). A educação com os grupos populares é ainda uma possibilidade de aproximar-se da cultura popular de um povo e território, visto que “no sistema atual (...) a verdadeira cultura popular está forçada a refugiar-se nas organizações populares de base” (Fiori, 2014, p. 71).

Deste modo, a partir da perspectiva da Educação Popular - como referencial teórico, metodológico e político - esta pesquisa investiga a prática social da agricultura urbana, protagonizada pelo coletivo Mulheres do GAU, e os processos educativos por ela desencadeados.

3.2 Práticas Sociais e Processos Educativos

A pesquisa faz parte da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta linha de pesquisa parte da compreensão que historicamente, devido a lógica da colonialidade, diversos grupos sociais do Sul Global tiveram seus conhecimentos desqualificados. Reconhece que existem processos de dominação e invasão cultural que subjagam os espaços históricos e culturais de grupos e caminham no sentido contrário ao de uma verdadeira educação humanizadora (Freire, 2022).

O contexto da América Latina necessita de atenção no que diz respeito à leitura de mundo que se faz dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais que permeiam as comunidades e populações. Atenção esta que está relacionada a compreender as experiências das pessoas latino-americanas sem a vontade de querer que sejam como as sociedades que se declararam como de “primeiro mundo” (Oliveira; Silva, 2014).

A linha de pesquisa de PSPE apresenta como proposta teórico-metodológica a investigação dos processos educativos decorrentes de diversas práticas sociais, enfatizando a educação que emerge das interações cotidianas entre as pessoas, sobretudo no contexto latino-americano, com um destaque para as perspectivas das pessoas “marginalizadas” e “desqualificadas” (Vasconcelos; Oliveira, 2009). A libertação da América Latina das

opressões que, desde o período colonial a atingem, enquanto uma ação política necessária, consiste no reconhecimento, respeito e valorização das diversas origens e manifestações históricas e culturais presentes nos territórios (Oliveira; Silva, 2014).

Assim, a linha de PSPE está intrinsecamente relacionada ao posicionamento político-pedagógico da Educação Popular, que tem suas raízes fincadas nas lutas e resistências históricas dos povos da América Latina, compreendendo que as pesquisas precisam valorizar as múltiplas vivências e conhecimentos que configuram a sociedade brasileira (Silva, 2014).

O ato de pesquisar apresenta como centralidade o posicionamento de que é necessário superar a visão negativa das pessoas que fazem parte de grupos socialmente marginalizados, que “supõe que pouco ou nada se aprende nas práticas sociais por elas protagonizadas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 136). As pesquisas, pautadas na Educação Popular, nas epistemologias do sul e em metodologias dialógicas buscam construir conhecimentos com grupos sociais, especialmente, da América Latina, na perspectiva da humanização e do bem viver coletivo.

A construção da ciência nessa perspectiva é também o desejo de formação das pessoas envolvidas na pesquisa, em um processo de investigação compartilhada, buscando a humanização com o propósito de uma vida mais justa, e assim torna-se relevante conhecer e compreender os processos educativos decorrentes das práticas sociais (Oliveira *et al.*, 2014). Processos estes que são próprios de práticas sociais que acontecem em diversos espaços e momentos ao longo da vida e que promovem a formação para se viver em sociedade (Oliveira *et al.*, 2014).

Esta pesquisa vai ao encontro com a linha de PSPE pois dialoga com um coletivo de mulheres latino-americanas que é atravessado por opressões da colonialidade, mas que de diversas maneiras desafiam as estruturas vigentes, construindo horizontes possíveis para elas, para o território onde atuam e para a cidade de São Paulo. A pesquisa em uma perspectiva libertadora pode colaborar para que os grupos populares interpretem suas experiências cotidianas como fonte de conhecimento e de ação transformadora (Oliveira; Oliveira, 1984).

Ao realizar-se pesquisas a partir da perspectiva de grupos sociais que pertencem à América Latina, o reconhecimento das diversas raízes históricas e culturais é fundamental para contribuir para uma intencionalidade de pesquisa humanizadora. A prática social da agricultura urbana protagonizada pelas Mulheres do GAU desencadeia processos educativos que estão sendo investigados por meio dessa pesquisa.

As práticas sociais são decorrentes e também geradoras de interações entre as pessoas e entre as pessoas e os ambientes em que vivem, circulam e/ou fazem parte (Oliveira *et al.*, 2014). São desenvolvidas a partir de grupos e organizações, com a finalidade de compartilhar o saber da experiência vivida, valores e significados, podendo contribuir para o enraizamento ou desenraizamento de um grupo, ou então possibilitar a criação de novas raízes (Oliveira *et al.*, 2014). Nelas as pessoas compartilham, de maneiras mais ou menos explícitas, modos de ser e de perceber o mundo, pensamentos, atitudes, problemas e possibilidades de soluções, ou seja, possuem o propósito de “manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33).

Por meio das práticas sociais são criadas identidades e são também facilitadas as relações de convívio, na qual as pessoas se educam enquanto seres humanos (Oliveira *et al.*, 2014). Para além de um compartilhar do espaço e do tempo, essa convivência é o que possibilita a construção de vínculos humanos e de identidades. Como aponta Oliveira *et al.* (2014, p. 29), “eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas”.

A prática da agricultura urbana, realizada pelo coletivo Mulheres do GAU, constitui-se enquanto prática social na medida que é decorrente e gera interações entre as mulheres do coletivo e entre elas e o bairro de União de Vila Nova e a cidade de São Paulo, cria a identidade de agricultoras urbanas da zona leste e proporciona a sobrevivência material e simbólica das mulheres.

Enquanto que os processos educativos estão relacionados a valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que são desenvolvidas em todas as experiências que as pessoas participam, por exemplo, o respeito, cuidado, atenção com o outro, companheirismo, compreensão de disputas e tensões, reconhecimento de direitos, diálogo, entre tantos outros (Oliveira *et al.*, 2014).

Ainda, os processos educativos podem estar relacionados ao processo de conscientização, na medida que, a compreensão de que determinada prática social tem processos educativos próprios, pode-se refletir sobre os efeitos desses processos educativos na humanização ou não das pessoas envolvidas. Os processos educativos que resultem na interpretação crítica e articulada sobre a realidade são necessários para que a opressão sentida pelas pessoas dos grupos populares possa se transformar em ação coletiva e organizada que questione a realidade vivida (Oliveira; Oliveira, 1984).

Segundo Fiori (2014), a consciência, capaz de promover processos de desalienação, é um movimento dinâmico, o qual os seres humanos significam o mundo, fazendo isso, se reencontram, e reencontrando-se, ressignificam o mundo. Esse mesmo movimento

dinâmico da consciência também está presente em questões culturais dos grupos sociais, visto que a cultura também é “(...) um processo vivo de permanente criação: perpetua-se refazendo-se em novas formas de vida” (Fiori, 2014, p. 67).

3.3 Agricultura urbana

A prática da agricultura urbana (AU) acontece em diversas cidades do mundo, sendo inúmeras as iniciativas de agricultura nas cidades, com experiências relevantes na América Latina e no Brasil (Coutinho; Costa, 2011; Biazoti; Sorrentino, 2022). Muitas delas ocorrem por ação dos governos, ONGs e do setor privado, porém observa-se também muitas iniciativas realizadas pela sociedade civil e por esforços comunitários (Damasio, 2015).

Em escala global, dada a visibilidade que a agricultura urbana tem conquistado, ela está cada vez mais presente nas agendas das políticas públicas e das agências multilaterais de financiamento, ampliando a compreensão em relação à sua função, que para além da segurança alimentar, articula debates políticos relacionados ao desenvolvimento humano, pautas ambientais e de segregações socioespaciais (Ferreira; Castilho, 2007; Coutinho; Costa, 2011). Ou seja, a agricultura urbana e periurbana (AUP) tem sido interpretada como uma das possíveis soluções para os desafios socioambientais enfrentados nos meios urbanos pelos diferentes setores da sociedade (Giacchè; Porto, 2015). Em diversos países, as potencialidades da agricultura urbana são ressaltadas para o enfrentamento dos problemas socioambientais urbanos, a partir de três perspectivas para as cidades: a ecológica, produtiva e inclusiva (Coutinho; Costa, 2011). Ainda, Giacchè; Porto (2015) apontam que:

A AUP tem sido defendida como solução de múltiplos problemas, pois, além de ser uma atividade de geração de renda, que pode promover a autonomia financeira e a qualidade de vida para pessoas de baixa renda, pode ser uma atividade que promove economia nas compras alimentícias, saúde psicológica, promoção do convívio comunitário, bem como a saúde alimentar, ao aproximar as pessoas do consumo de produtos orgânicos e naturais (Giacchè; Porto, 2015, p. 45).

É importante destacar que a prática da agricultura urbana não é recente, sendo um fator relevante para a constituição das cidades desde o início (Ferreira; Castilho, 2007; Coutinho; Costa, 2011). A temática é novidade nos meios acadêmicos e institucionais, porém, alguns discursos colocam a agricultura nas cidades como uma ação nova, propagando a ideia de que foi criada e incentivada por órgãos governamentais e/ou ONGs (Coutinho; Costa, 2011). O que pode ser compreendido como um fenômeno mais recente é a promoção de técnicas orgânicas e agroecológicas pelos órgãos governamentais e organizações internacionais, “como resposta aos múltiplos problemas sociais, econômicos e ambientais das cidades” (Giacchè; Porto, 2015, p. 45).

Uma questão importante a ser compreendida é que a “agricultura urbana não é apenas resquício do rural no urbano, mas uma prática que pertence ao ambiente urbano” (Coutinho; Costa, 2011, p. 83). A própria junção das palavras que formam esse conceito pode parecer contraditória, visto que agrupa conceitos historicamente tidos como opostos e em uma relação dualista (campo e cidade), porém, a agricultura faz parte da dinâmica da cidade e os espaços urbanos coexistem com os processos agrícolas (Coutinho; Costa, 2011). Assim, para a agricultura urbana ser compreendida em sua complexidade, é necessário superar a percepção dualista de campo-cidade (Coutinho; Costa, 2011).

Para a socióloga brasileira Dulce Whitaker (2021), essa percepção dualista traz a imagem do campo como o local rústico, de produção agropecuária e da vida simples camponesa, enquanto a cidade é o lugar das indústrias, do desenvolvimento de tecnologias e intelectualidades. Assim, essa interpretação dualista superficial esconde “processos complexos, obscurecidos pela ideologia da supervalorização do urbano, derivada do modo de produção capitalista” (Whitaker, 2021, p. 12). Sendo que uma condição fundamental para superar essa percepção dualista é a luta contra a ideologia burguesa de valorização da cidade em detrimento do campo (Whitaker, 2021).

Ao valorizar a cidade, o sistema capitalista reforça as desigualdades socioeconômicas no campo, colocando este como um lugar de ausências e de atrasos. Como é reforçado por Whitaker (2021):

Vivemos em um sistema que nega ao campo: hospitais, universidades, teatros e salários dignos, além de todos os equipamentos urbanos que transformam a cidade em ponto de atração universal, e depois acusa-se a zona rural de atraso. Ora, o “atraso” do campo é projeto, projeto de dominação, para extrair dele a riqueza que sustenta o suposto “adiantamento” da cidade e esconde a anomia provocada pelo capital (Whitaker, 2021, p. 18).

Como podemos observar, o que sustenta a percepção dualista campo-cidade é, principalmente, a forma de produção de trabalho e os modos de vida nesses espaços. Nesse sentido, a agricultura urbana, ao ser compreendida como uma prática que pertencente à cidade, possibilita ampliar a nossa concepção de campo-cidade, visto que rompe com essa dicotomia e traz outros elementos para a compreensão dos espaços urbanos. Como apontam Coutinho e Costa (2011):

A realização de práticas agrícolas dentro das cidades traz novas possibilidades de compreensão do espaço urbano e novos elementos para fortalecer os argumentos que buscam refutar as dicotomias modernas entre campo-cidade, natural-artificial, que afetam diretamente a dinâmica territorial. A cidade não é apenas o lugar da técnica materializada, nem o campo é apenas o lugar da agricultura e dos ritmos da

natureza. Essa renovação conceitual deve ser feita para que as novas relações socioespaciais entre esses espaços possam ser compreendidas, bem como as novas territorialidades dela advindas (Coutinho; Costa, 2011, p. 88).

Ainda, vale destacar que a prática não é uma transposição da agricultura do campo para as cidades, pois ao ser realizada nos meios urbanos, possui sentidos próprios:

Na expressão agricultura urbana, o adjetivo “urbana” localiza a prática agrícola na cidade. Contudo, não é só a localização que diferencia a produção na cidade da produção no campo, pois não se trata de uma simples transposição de práticas e saberes a ela associados. Se não se trata de uma repetição em outra circunstância, o que poderia haver de propriamente urbano nas práticas da agricultura urbana? Novos saberes são produzidos e novos sentidos são dados às práticas de cultivo do solo (Coutinho; Costa, 2011, p. 87).

Assim, ao pensarmos sobre os novos saberes e sentidos produzidos, são esses fatores que contribuem para diferenciar a prática da agricultura no espaço urbano, visto que mobiliza diferentes atores sociais, experiências e até mesmo perspectivas de se pensar as cidades, aproximando as pessoas por interesses comuns de discutir a qualidade de vida no meio urbano (Sagae, 2020). Ao percebermos a agricultura como própria do espaço urbano, reconhecemos também que ela se dá a partir dos diferentes contextos urbanos e trajetórias das pessoas que a pratica. Para Almeida (2016):

Perceber o espaço como a esfera do encontro (ou não) de trajetórias que coexistem, lutam, afetam uma à outra reforça a noção de contemporaneidade dos espaços agrícolas urbanos, em contraposição à ideia de que são apenas resíduos de um tempo passado (retrógrado, antiquado, arcaico) ou incompatíveis com as metrópoles atuais. Esse pensamento imobiliza e invisibiliza, tanto pela prática quanto pela teoria, trajetórias e estórias da agricultura urbana, enquanto facilita o avanço de outras trajetórias dominantes. **Reconhecer a agricultura urbana em diferentes cenários urbanos** e a sua coexistência com outras trajetórias no espaço é **reconhecer a existência de outras vozes que se diferenciam do que é hegemônico**. Cada experiência tem uma história própria, que se materializa em espacialidades próprias. Além disso, compreendidos como produto de inter-relações, os espaços agrícolas não se encontram acabados, fechados e sim em construção e abertos para o futuro (Almeida, 2016, p. 179).

E justamente pelo fato da agricultura ser praticada em diferentes contextos urbanos, marcada por distintas experiências, histórias de vida e interesses, que não existe apenas uma agricultura urbana. Logo, não existe uma definição única para a agricultura urbana e periurbana, apresentando uma diversidade de conceitos relacionados a esta prática (Damasio, 2015; Giacchè; Porto, 2015). Uma das definições é dada por uma pesquisa referência sobre a temática no contexto brasileiro, compreendendo que:

A agricultura urbana é conceito multidimensional que inclui a produção, a transformação e a prestação de serviços, de forma segura, para gerar produtos agrícolas (hortaliças, frutas, plantas medicinais, ornamentais, cultivados ou advindos do agroextrativismo, etc.) e pecuários (animais de pequeno, médio e grande porte) voltados para o autoconsumo, trocas e doações ou comercialização, locais (solo, água, resíduos, mão de obra, saberes, etc.) (Santandreu; Lovo, 2007, p. 13).

Diversas pesquisas também caracterizam a agricultura urbana e periurbana (Mougeot, 2000; Ferreira; Castilho, 2007; Coutinho; Costa, 2011; Damasio, 2015; Carvalho, 2021; Biazoti; Sorrentino, 2022). O conceito é complexo e controverso, na medida que existem diferentes iniciativas e modelos (Biazoti; Sorrentino, 2022). Para Mougeot (2000), o que possibilita compreender a sua dinâmica é a observação de alguns fatores, tais como, o tipo de atividade econômica; a localização; os tipos de áreas utilizadas; o sistema e escala de produção; e os tipos e destinação dos produtos.

A AUP pode ser realizada em diferentes espaços da cidade, que vão de espaços públicos (parques, praças, terrenos públicos) à locais privados (residenciais, comerciais, terrenos baldios) e institucionais (hospitais, escolas, universidades, postos de saúde) (Santandreu; Lovo, 2007). Os espaços estão relacionados com a escala em que a AUP é realizada, que varia de acordo com a disponibilidade de espaço para o plantio, podendo ocorrer a produção desde vasos em varandas de apartamentos até grandes áreas produtivas na cidade (Biazoti; Sorrentino, 2022).

As motivações que levam as pessoas e organizações a praticarem a AUP também são diversas, podendo ser para o consumo individual ou familiar; comercialização de alimentos; e finalidades de paisagismo e/ou educativas (Mougeot, 2000). Assim, as pessoas podem praticar de maneira individual, com a família, no ambiente de trabalho ou por meio de associações e cooperativas, podendo ter o financiamento: da/o própria/o agricultor/a urbana/o; empresas; governos (federais, estaduais, municipais); organismos internacionais; movimentos sociais; ONGs; e universidades (Santandreu; Lovo, 2007).

Dessa forma, é possível compreender a AUP como uma atividade social relacionada ao “cultivo, produção e processamento de artigos alimentícios ou não alimentícios, praticada nos espaços intrae/ou peri-urbanos; utilizando-se e disponibilizando os recursos humanos e materiais do, para e por meio do espaço urbano” (Ferreira; Castilho, 2007, p. 11). Como apontam Biazoti e Sorrentino (2022), em muitos casos, o foco na produção agrícola pode ser secundário, sendo o principal outros aspectos relacionados a AUP, tais como, os educativos, de desenvolvimento humano e de preservação ambiental.

Ainda, a AUP amplia a interpretação do que é a cidade, para além de ser considerada apenas um espaço com ambientes construídos, revela a existência de áreas verdes que podem ter diversos usos, sendo um deles o agrícola, assim como, contrapõe a ideia de que os espaços não construídos na cidade são ociosos (Coutinho; Costa, 2011).

Como pode ser observado, a AUP se constitui a partir de diversas possibilidades, que variam de acordo com os contextos históricos e socioeconômicos dos países e regiões, e até mesmo pelas vivências de cada agricultor/a urbana/o (Damasio, 2015). Assim, para que as ações realizadas para incentivar à AUP tenham resultados esperados, é necessário reconhecer essas diferenças, levando em consideração “as especificidades de cada lugar, uma vez que, como dissemos, o espaço geográfico não é homogêneo e é uma instância social” (Ferreira; Castilho, 2007, p. 11).

Outra discussão relevante abordada em diversos estudos sobre a AUP está relacionada a sua característica de transversalidade e seu caráter multidimensional (Nagib, 2019; Biazoti; Sorrentino, 2022). Ou seja, é uma prática que articula diversas temáticas, tais como, questões de saúde urbana; segurança alimentar e nutricional; desenvolvimento comunitário; educação ambiental; articulação política; alimentação saudável; valorização de saberes indígenas e afro-descendentes; fortalecimento da economia local; reaproveitamento de recursos ambientais; gênero e justiça social; geração de empregos e renda; e preservação ambiental (Santandreu; Lovo, 2007; Coutinho; Costa, 2011; Damasio, 2015; Giacchè; Porto, 2015; Nagib, 2019; Carvalho, 2021; Curan; Marques, 2021; Biazoti; Sorrentino, 2022).

As temáticas relacionadas a AUP serão detalhadas a partir de três grandes dimensões: sociocultural, econômica e ambiental (Curan; Marques, 2021). Compreendemos que estas dimensões são interligadas entre si, mas para fins de facilitar o entendimento sobre elas, serão apresentadas de maneira separada.

A dimensão sociocultural está relacionada às melhorias na qualidade de vida das pessoas que vivem nas cidades, compreendendo por exemplo:

(...) as funções de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), saúde, coesão social, requalificação do espaço urbano, segurança pública, empoderamento feminino, reconexão com a natureza, educação alimentar, desenvolvimento cultural, valorização do patrimônio cultural, lazer e recreação (Curan; Marques, 2021, p. 221).

As pessoas envolvidas experienciam maior coesão social e valorização de aspectos culturais, ao “reconhecer, identificar e valorizar conhecimentos tradicionais de suas famílias, reforçando sua identidade cultural e possibilitando a atualização desses saberes na experiência prática” (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 11). Ao aprender coletivamente na prática sobre a agricultura, a partir de trocas com outras pessoas e com a natureza, estabelece-se novas relações entre as pessoas e o meio urbano:

As hortas modificam a relação dos usuários com o espaço e entre si, criando subjetividades e relações pessoais que potencializam a ação comum e contribuem diretamente na formação do indivíduo, na construção de sua autonomia e na ampliação de sua potência de agir (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 14).

A AUP possibilita interações sociais que apresentam impactos significativos na sociabilidade e no fortalecimento comunitário (Giacchè; Porto, 2015). Tais interações no território apontam para um maior engajamento político, ao estimular “a produção da cidade, a construção de vínculos urbano-rurais, a autonomia e autodeterminação no sistema alimentar, a participação política, o controle social de políticas públicas e a normatização das práticas” (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 8). Assim como, ao vivenciar a agricultura a partir dos conceitos da agroecologia e da produção de alimentos orgânicos, valorizando a biodiversidade no local, a prática da AUP desempenha uma importante função educativa (Nagib, 2019).

Um aspecto relevante a ser destacado em relação a dimensão sociocultural da AUP é o fato de que muitas vezes é praticada por grupos sociais marginalizados, principalmente por mulheres (Damasio, 2015). Segundo Damasio (2015):

A FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura) publicou um informe em 2014 sobre a situação das iniciativas de agricultura urbana e periurbana na região da América Latina e do Caribe. Nesse informe aponta que 80% da população dessas regiões vive em áreas urbanas, e grande parte dessa população está em situação de pobreza. É precisamente essa parcela da população que se beneficia amplamente das iniciativas de agricultura urbana e periurbana, principalmente quando têm o apoio do poder público (Damasio, 2015, p. 12).

Considerando que as cidades são constituídas a partir da lógica da colonialidade e do poder neoliberal, as desigualdades socioeconômicas são reforçadas e muitas/os trabalhadoras/es são marginalizadas/os ao trabalho informal e áreas periféricas da cidade, sendo que nestes contextos, a AUP pode ser um “elemento de inclusão social na medida em que as iniciativas dos indivíduos e os saberes locais passam a ser valorizados e considerados elementos formadores de identidade cultural” (Coutinho; Costa, 2011, p. 85). Assim, em iniciativas materializadas a partir das classes populares, as pessoas encontraram por meio da AUP maneiras de lidar com os impactos das desigualdades socioeconômicas, trazendo atenção dos órgãos públicos e ONGs para a necessidade de apoiar as ações nessa área, pois além de atender demandas alimentares, contribui para o resgate de autoestima, o fortalecimento comunitário e a realização de atividades educativas e ocupacionais (Santandreu; Lovo, 2007; Damasio, 2015).

É importante apontar que parte das/os agricultoras/es urbanas/os vieram do contexto do campo, sendo que o processo histórico de surgimento das periferias populares urbanas está relacionada ao processo de expulsão das/os camponesas/es do campo, em um processo de êxodo rural, impulsionado pelo sistema capitalista, o qual gerou tanto a mecanização no campo quanto a industrialização nas cidades. Como apontam Almeida e Bernardo (2024):

(...) no modelo de produção agrícola difundido e incorporado pelo Brasil após a Segunda Guerra Mundial, conhecido como Revolução Verde que, de maneira geral, assegurou a marginalização completa dos conhecimentos, práticas e manejos tradicionais e forçou, sob o mote desenvolvimentista e de progresso, o acesso a crédito agrícola atrelado à adoção do pacote tecnológico de máquinas, insumos e produtos industriais, a monocultura de *commodities* para exportação e todas as suas consequências nefastas (Almeida; Bernardo, 2024, p. 50).

Vale ressaltar que o processo de mecanização do campo alterou o modelo de produção agrícola, mas em vez de trazer melhorias sociais, como foi difundida a ideia, não alterou a estrutura fundiária (Almeida, Bernardo, 2024). Ou seja, além de agravar a pobreza das famílias camponesas, que já viviam sobre o contexto da desigual distribuição de terras no país, fez com que a pobreza migrasse para as cidades (Almeida, Bernardo, 2024).

Como aponta Krenak (2022, p. 56), a “tecnologia para produzir pobreza” é retirar as pessoas do campo, das comunidades rurais, onde viviam e praticavam o manejo da terra com conhecimentos tradicionais, e jogá-las nas periferias das cidades. Em um momento em que as cidades passavam por um processo de industrialização e tinham a demanda por mão de obra barata para trabalhar nas indústrias.

Porém, mesmo marginalizadas nas periferias populares das cidades, as pessoas que vieram do campo (podendo ou não ter realizado atividades agrícolas), muitas vezes, ainda “carregam consigo hábitos e valores de solidariedade e pertencimento à natureza” e as expressões de elementos que possuem origem na cultura do campo (Coutinho; Costa, 2011, p. 87). Assim, “a agricultura urbana, realizada no tempo presente, resulta dos fragmentos e misturas de tempos: é lembrança, que é uma forma de segurar o tempo, as coisas, os cheiros, os sabores e as pessoas queridas, e, também, construção do novo” (Coutinho; Costa, 2011, p. 87). Ainda, as autoras ressaltam o fato que:

(...) a origem rural não indica necessariamente uma vivência de realização do indivíduo através do trabalho na terra, mesmo que esse seja um praticante de agricultura urbana, e nem mesmo que é um determinante para despertar o gosto pelo manejo da terra. Há indivíduos originalmente urbanos que primam pela prática de agricultura urbana (Coutinho; Costa, 2011, p. 87).

A dimensão ambiental da AUP é compreendida a partir das potencialidades que esta prática pode trazer para enfrentar os desafios ambientais no espaço urbano, sendo constituída por funções que contribuem para mitigar e promover adaptações às emergências climáticas, tais como, a “preservação e a conservação da biodiversidade e dos recursos naturais, ciclagem de nutrientes, gestão eficiente dos recursos hídricos, cidades mais verdes e redução da pegada ecológica” (Curan; Marques, 2021, p. 221).

Na década de 1980, por exemplo, argumentos que defenderam a AUP enquanto possibilidade de promover uma cidade ecológica foram impulsionados por movimentos ambientalistas da Europa e Estados Unidos, que questionaram a ideia da cidade ser algo oposta à natureza (Coutinho; Costa, 2011). Assim, estas ideias promoveram discursos a favor da agricultura urbana, visando “a redução do consumo de combustível fóssil, manutenção de área permeabilizada, melhoria do clima local e da biodiversidade urbana” (Coutinho; Costa, 2011, p. 84). Tais melhorias ambientais foram associadas a promoção de maior sustentabilidade para as cidades, ao promover diversas funções ecossistêmicas, resultando em ganhos no bem-estar das pessoas (Damasio, 2015).

Porém, consideramos importante destacar que apesar dos movimentos ambientalistas do Norte Global, defenderem, por volta da década de 1980, a ideia da cidade ecológica, as epistemologias no Sul Global, como as indígenas e afrodescendentes, trazem esse questionamento em sua própria constituição. Ou seja, diferente do pensamento branco ocidental, que gerou a separação seres humanos-natureza, as epistemologias no Sul Global de povos indígenas e afrodescendentes percebem os seres humanos como parte da natureza, e assim, questionam desde a própria formação das cidades essa separação nítida com a natureza.

Por exemplo, Ailton Krenak (2022), ao afirmar que a Terra não aguenta mais as cidades da maneira como elas foram, e ainda em sua maioria são, construídas, com asfalto e cimento em todo lugar, desrespeitando os rios, as árvores e tantos outros seres não humanos e também humanos. Reivindicando que é necessário provocar uma experiência de florestania nas cidades, preservando as árvores e deixando a diversidade de “mato” crescer (Krenak, 2022). Ou então os pensamentos de Nêgo Bispo, que questionam como as cidades foram constituídas, totalmente segregada da natureza:

O que é a cidade? É o contrário de mata. O contrário de natureza. A cidade é um território artificializado, *humanizado*². A cidade é um território arquitetado exclusivamente para os humanos. Os humanos excluíram todas as possibilidades de outras vidas na cidade. Qualquer outra vida que tenta existir na cidade é destruída. Se existe, é graças à força do orgânico, não porque os humanos queiram (Santos, 2023a, p. 18).

Após ressaltar esse ponto em relação a noção de cidade ecológica, apresentamos, então, a dimensão econômica da AUP como estando relacionada às potencialidades de promover o fortalecimento da economia a nível local, sendo que inclui a:

² A ideia de “humanizado” expressa por Nêgo Bispo se refere à noção da existência de uma humanidade dominante, ou seja, ao utilizar esse termo e “humanos” está se referindo ao pensamento e modos de ser branco ocidental capitalista hegemônico.

(...) redução da pobreza, geração de empregos e renda, valorização do contato social entre produtores e consumidores, estímulo a novas formas de distribuição e comercialização, menor dependência do mercado mundial de alimentos, e diversificação de atividades econômicas (Curan; Marques, 2021, p. 221).

De acordo com Coutinho e Costa (2011), por volta da década de 1990, as agendas governamentais e internacionais interpretaram a AUP como uma das soluções aos problemas socioambientais que se intensificaram pela crise econômica e por políticas urbanas neoliberais, passando a ser adotada principalmente nas políticas sociais de segurança alimentar e de combate à pobreza nas cidades (Coutinho; Costa, 2011).

As múltiplas dimensões que constituem a AUP evidenciam os benefícios que esta prática pode proporcionar, sendo que poderia ter maior visibilidade e apoio de políticas públicas, visto que oferece estratégias para cidades mais inclusivas, ecológicas e produtivas (Coutinho; Costa, 2011; Curan; Marques, 2021). É necessário fortalecer as ações de AUP que já ocorrem nos territórios, antes mesmo de se tornarem pauta de agendas governamentais e de pesquisas acadêmicas, são práticas sociais carregadas de sentidos e sentimentos que vêm sendo praticadas por diversos grupos da cidade (Coutinho; Costa, 2011).

Existem diversas experiências de AUP na América Latina e no mundo que demonstram como essas ações podem ter sucesso quando existe um diálogo e apoio do poder público com as iniciativas populares (Damasio, 2015). Assim como, as iniciativas de AUP ajudam a consolidar as discussões sobre quem tem direitos nos meios urbanos, visto que “a agricultura urbana como ativismo entra na pauta de discussões, lutas e materializações do direito à cidade” (Nagib, 2019, p. 736).

No entanto, não podemos generalizar e dizer que todas as práticas de AUP apontam para estes caminhos, pois em diferentes lugares do mundo algumas experiências revelam um caráter contraditório (Biazoti; Sorrentino, 2022). Alguns pontos de atenção são necessários quando se discute a temática da AUP pois esta prática pode tanto favorecer transformações sociais significativas na cidade, quanto reforçar os ideais neoliberais e conservadores, que apresentam soluções pontuais aos problemas estruturais, negando as opressões históricas e mantendo os mecanismos de dominação (Coutinho; Costa, 2011).

Assim, algumas iniciativas de AUP são vistas como “práticas cidadãs de promoção do direito à cidade e à alimentação adequada, enquanto outras são identificadas como promotoras de estruturas neoliberais de produção e mercantilização da cidade” (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 8). Para os autores Brand e Muñoz (2007), muitas vezes as políticas públicas voltadas para a agricultura urbana se adequam aos mecanismos neoliberais, ou seja,

são voltadas para atender as necessidades urgentes das classes populares, porém, sem propor mudanças sociais estruturais.

Além disso, os governos podem apresentar outros interesses ao promovê-las, do que o compromisso com a transformação social (Brand; Muñoz, 2007). Ao elaborar políticas sobre agendas que estão em pauta internacionalmente, podem ter mais facilidade de acessar recursos financeiros de entidades internacionais, fazer sua autopromoção por estar alinhado com pautas consideradas relevantes e apesar dos desafios de implementá-las, possuem custos mais baixos (Brand; Muñoz, 2007). Na medida que as políticas públicas voltadas para as iniciativas de AUP não rompem com os interesses hegemônicos, propagando ideais neoliberais, os governos tendem a compactuar com programas que trazem como foco a atuação individual, assim cada pessoa é responsável pela sua sobrevivência (Brand; Muñoz, 2007).

Nesse contexto, a/o agricultor/a urbana/o que faz parte de classes sociais marginalizadas pode estar sendo colocada/o na posição de promover sua autossuficiência, mobilizando recursos e conhecimentos aprendidos no território, sustentando assim papéis de liderança, mas realizando a autogestão da pobreza, por não contar com o devido apoio dos órgãos governamentais (Brand; Muñoz, 2007). Sendo importante enfatizarmos o papel do Estado, por meio das políticas públicas, na promoção e garantia dos direitos sociais, tais como, de habitação e alimentação.

Reconhecemos a relevância da AUP para as cidades, e todos os benefícios e potencialidades apresentadas, porém destacamos ser fundamental a leitura crítica da realidade, visto que apenas as perspectivas otimistas relacionadas a AUP podem estar deixando de fora uma análise estrutural sobre para quem as políticas públicas urbanas são elaboradas, dado o contexto neoliberal e de opressões sociais que atravessam as cidades. O entendimento sobre as práticas de AUP necessita incorporar o recorte de classe para compreender qual cidade está sendo construída e o quanto de fato promove justiça social (Biazoti; Sorrentino, 2022). E como é discutido por Berth (2023), não apenas classe, mas as discussões sobre as cidades precisam estar contextualizadas a partir das noções de raça e gênero.

A AUP também apresenta outros desafios, como apontado pelas autoras Coutinho e Costa (2011), os quais comprometem a sua realização:

Em termos da prática, um desafio central decorre do fato dos terrenos terem donos e não estarem imediatamente acessíveis, e em termos conceituais, o uso produtivo agrícola dos terrenos exige a articulação das noções de agricultura, tida como atividade econômica rural, e de cidade, tida como o lugar das atividades

não-agrícolas. São diversas as dificuldades de implantação e manutenção das iniciativas de agricultura urbana. Além do acessar a terra urbana vazia, os produtores têm dificuldades em acessar outros insumos, como água e sementes (Coutinho; Costa, 2011, p. 82).

Pode-se buscar lidar com tais desafios a partir do comprometimento por parte de quem faz a gestão pública e o planejamento urbano, tendo como centralidade nos projetos implantados a postura dialógica com as/os agricultoras/es urbanas/os, que após terem suas realidades conhecidas pelo poder público, tenham a possibilidade de participar nas decisões relacionadas à elas/eles e que suas autonomias sejam garantidas (Ferreira; Castilho, 2007; Nakamura; Marcos, 2021). Os autores Biazoti e Sorrentino (2022) contribuem para a discussão com a perspectiva que:

A agricultura urbana pode ser considerada promotora do comum na medida em que estabelece a redescoberta e apropriação de espaços abandonados, e possibilita às pessoas perceberem os efeitos nefastos da urbanização neoliberal e a interdependência entre o privado e o público. Gerir a horta como comum desafia a cidade a renunciar à lógica neoliberal para a promoção plena do direito por espaços verdes mais produtivos e envolvimento direto do cidadão na promoção da cidade (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 8).

No contexto do Brasil, as iniciativas de AUP são realizadas em todas as regiões, mas estão concentradas no Sudeste e Sul, sendo que a nível institucional são promovidas pelos governos (federal, estadual e municipal) e ONGs (Ferreira; Castilho, 2007). Apesar de pesquisas, como de Giacchè e Porto (2015), apontarem a nível federal a presença da AUP como estratégia política para promover segurança alimentar (por meio de programas e planos), a existência de uma lei federal específica sobre a AUP é recente. A Lei Nº 14.935, de 26 de Julho de 2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana. Pode-se observar que a política destaca a relevância da AUP por meio dos seus objetivos:

A norma também define sete objetivos para essa política nacional: ampliar a segurança alimentar e nutricional das populações urbanas vulneráveis; propiciar a ocupação de espaços urbanos e periurbanos livres, ociosos e subutilizados; gerar alternativa de renda e de atividade ocupacional à população urbana e periurbana; articular a produção de alimentos nas cidades com os programas de abastecimento e compras públicas para alimentação em escolas, creches, hospitais, asilos, equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional, estabelecimentos penais e outros; estimular o trabalho familiar, de cooperativas, de associações e de organizações da economia popular e solidária voltado para a agricultura urbana e periurbana; promover a educação ambiental e a produção agroecológica e orgânica de alimentos nas cidades; difundir a reciclagem e o uso de resíduos orgânicos, de águas residuais e de águas pluviais na agricultura urbana e periurbana (Brasil, 2024).

Um aspecto fundamental para a consolidação de políticas públicas voltadas para a AUP é a perspectiva do planejamento urbano, pois evidencia dinâmicas territoriais que envolvem múltiplos atores e contradições (Kuhn *et al.*, 2023). No caso da cidade de São

Paulo, existem diversas pesquisas sobre a AUP que contribuem para a compreensão de como essa prática tem ocorrido, voltadas principalmente para a caracterização da AUP no município e a discussão de como se relacionam com temáticas específicas, tais como, da saúde, conservação ambiental e política (Biazoti; Sorrentino, 2022). Ainda, os autores apontam que existem diferentes tipos de agricultura no município:

Há vários tipos de agricultura encontrados em São Paulo, como agricultura familiar, povos indígenas, pequenas empresas agrícolas, fazendas e hortas urbanas, hortas comunitárias, hortas institucionais, quintais produtivos e produção pecuária. Esta diversidade representa, em certa medida, as diversas formas de relações com a natureza e de apropriação e produção do território urbano pelos cidadãos (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 7).

A cidade de São Paulo começou a dar mais atenção para a agricultura praticada no município no momento que o Plano Diretor foi aprovado (Lei nº 13.430, de 13 de setembro de 2002), na gestão de Marta Suplicy, sendo que a agricultura urbana foi apontada como ferramenta para promover a segurança alimentar; combater a exclusão social; e como uma possibilidade de sustentabilidade na cidade e de conservação ambiental (Nakamura; Marcos, 2021). Após a agricultura urbana ser incluída no Plano Diretor, a Lei n.13.727, de 12 de janeiro de 2004, é criada e institui o Programa de Agricultura Urbana e Periurbana (Proaurp), o qual favorece o surgimento de várias iniciativas voltadas para a agricultura na cidade (Nakamura; Marcos, 2021).

Em 2014, na gestão de Fernando Haddad, é estabelecido o novo Plano Diretor do município de São Paulo, que define uma zona rural e traz discussões sobre a agricultura na cidade:

O município de São Paulo, a partir da revisão do Plano Diretor Estratégico (PDE) que recriou a Zona Rural em 2014, passou a considerar a agricultura na organização do espaço urbano, trazendo à tona a discussão sobre segurança alimentar e nutricional, ocupação qualificada do espaço público pelos cidadãos e o papel da agricultura, em sua multifuncionalidade, na produção do território urbano (Biazoti; Sorrentino, 2022, p. 2).

Outro marco para a agricultura na cidade de São Paulo foi a criação da Lei n.16.140, de 5 de abril de 2016, que institui como obrigatório incluir na alimentação das escolas municipais alimentos orgânicos ou agroecológicos (Nakamura; Marcos, 2021).

Dada as discussões apresentadas sobre a AUP podemos compreender que esta prática é uma maneira de produzir o espaço urbano, e portanto, precisa ser considerada pelas pessoas que fazem o planejamento e a gestão das cidades (Ferreira; Castilho, 2007). Para que a AUP seja fortalecida, é necessário um maior investimento em infraestrutura, assim como, maior

assistência técnica para as agricultoras e os agricultores, incentivando a produção com bases agroecológicas (Giacchè; Porto, 2015). A colaboração e parcerias entre órgãos públicos e outras organizações, tais como, ONGs e empresas, também pode resultar em melhorias na agricultura nas cidades, assim como, a continuidade das políticas e projetos voltados para a AUP (Giacchè; Porto, 2015).

Porém, um ponto essencial para o fortalecimento da AUP é que os atores envolvidos na elaboração e implementação de políticas e projetos reconheçam as especificidades de cada prática, em um diálogo constante com as agricultoras e os agricultores urbanas/os (Giacchè; Porto, 2015). Como apontam as autoras Coutinho e Costa (2011), é necessário aproximar-se de quem está nos territórios praticando a AUP:

A agricultura urbana, como prática, apresenta-se aos nossos olhos como um elemento da realidade sobre o qual há um conhecimento a ser alcançado, pois existem intervenções que podem ser feitas sobre essa realidade. Aproximar-se, ver como as práticas são realizadas, perceber os sentidos dados às práticas, conversar com quem faz e conviver com os que são os maiores interessados no conhecimento produzido e em seu uso: estes são caminhos metodológicos que podem nos permitir compreender e criar versões, com maior propriedade, sobre o que nomeamos agricultura urbana (Coutinho; Costa, 2011, p. 93).

É possível reconhecer que a realidade da AUP, a qual é necessário se aproximar para conhecer e agir, está inserida em relações complexas e mais amplas do planejamento urbano, o qual está articulado com o sistema capitalista, políticas neoliberais e expressões da colonialidade (Coutinho; Costa, 2011).

Desta maneira, ao conviver com as Mulheres do GAU e investigando os processos educativos próprios da prática da agricultura urbana realizada por este coletivo, compreendendo suas especificidades e sentidos, esperamos contribuir com os conhecimentos relacionados à agricultura urbana na cidade de São Paulo, e de maneira mais ampla, no contexto da América Latina. Conhecimentos estes que são discutidos principalmente a nível de caracterização e temáticas como saúde, conservação ambiental e política, porém, pouco aprofundados em termos das interações com o campo da Educação Popular e a possibilidade de humanização, considerando os atravessamentos de classe, raça e gênero.

3.4 Mulheres e Agroecologia

Ao estarmos dialogando com um coletivo de agricultoras urbanas, cujas práticas estão relacionadas ao fazer agroecológico, é necessário destacar o papel das mulheres visto que, no campo ou na cidade, elas têm tido uma atuação protagonista na agroecologia. Como apontam Tait e Jesus (2017, p. 86), “essa aproximação entre mulheres e agroecologia (e também entre

feminismo e agroecologia) vem crescendo não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina”.

Vale ressaltar que a agroecologia e, analisando de maneira mais geral, a agricultura familiar sempre tiveram a participação das mulheres como central e significativa na produção agrícola dentro dos cultivos familiares no campo (Tait; Jesus, 2017). Além disso, ao longo dos séculos, a luta pela preservação ambiental e agricultura agroecológica tem sido liderada por diferentes grupos de mulheres, as quais compreendem que é necessário superar o sistema capitalista que explora a terra e os corpos das mulheres (Santana, 2022).

A atuação das mulheres na agroecologia também está relacionada ao resgate e compartilhamento de conhecimentos tradicionais nas práticas agrícolas, tais como, de preparo do solo, seleção das espécies para plantio, uso de sementes crioulas, entre outras, que contribuem para a manutenção da sociobiodiversidade (Siliprandi, 2015; Tait; Jesus, 2017). Ao protagonizar ações no campo da agroecologia, as mulheres têm ressignificado e valorizado diversas atividades associadas à criação e a manutenção dos sistemas alimentares, visto que muitas vezes são as pessoas que ficam à frente dos processos de organização (Tait; Jesus, 2017).

As experiências agroecológicas das mulheres são resistência frente ao próprio sistema capitalista e patriarcal, visto que constroem epistemologias plurais, carregadas de conhecimentos e práticas de valorização e cuidado com todas as formas de vida - humana e não humana (Tait, 2015). Ainda, a abordagem destas epistemologias é capaz de “articular em suas demandas diversas dimensões das problemáticas atuais, como desigualdade de gênero, degradação ambiental, soberania e segurança alimentar e exploração do trabalho” (Tait, 2015, p. 79).

No caso da desigualdade de gênero, essa problemática reflete no fato de que mesmo com a relevância das contribuições das mulheres na agroecologia, ou de maneira mais ampla, na agricultura familiar, apenas recentemente esse protagonismo tem sido resgatado, sendo que este enfoque passou a ser mais discutido a partir da década de 1980 (Siliprandi, 2015; Tait; Jesus, 2017). Como é destacado por Tait e Jesus (2017):

Na agroecologia, apesar do reconhecimento crescente da importância das mulheres, nota-se uma situação paradoxal, uma vez que esse reconhecimento não se reflete na incorporação do gênero como uma dimensão importante das dimensões cultural e social, tidas como centrais para a agroecologia. Ao contrário, as questões de gênero ainda aparecem de forma marginal e mesmo menosprezada no movimento como um todo. Essa situação tem sido exposta principalmente pelas mulheres dos movimentos e empreendimentos agroecológicos, uma vez que essa ausência teórica contribui para a manutenção das desigualdades de gênero na prática da agroecologia (Tait; Jesus, 2017, p. 82).

Outra questão necessária a ser discutida é que, além do recorte de gênero na agroecologia, existe o recorte de raça, visto que as mulheres negras trazem contribuições essenciais para a construção do conhecimento e da prática agroecológica, porém “o movimento cresceu absorvendo o conhecimento ancestral das mulheres não-brancas e não ganhou o lugar de destaque na construção dessa história” (Motta, 2020, p. 3).

Como aponta a pesquisadora Vivian Delfino Motta, “mesmo com um discurso transformador, o fazer agroecológico, quando não se estrutura nas questões raciais, reproduz e perpetua a branquitude criada pela sociedade capitalista excludente” (Motta, 2023, p. 81).

A pesquisadora reflete sobre como o feminismo tem se inserido nas discussões sobre a desigualdade de gênero na agroecologia, porém, ainda é necessário avançar em relação às questões étnico-raciais e de enfrentamento ao racismo (Motta, 2020). Os debates iniciais propostos pelos feminismos, como, o marxista e o ecofeminismo, apresentavam, e ainda em sua maioria apresentam, o pensamento eurocêntrico, sem considerar a interseccionalidade de gênero, raça e classe que constituem as diversas experiências agroecológicas na América Latina (Motta, 2023).

O campo da agroecologia foi sendo constituído a partir de conhecimentos tradicionais, porém, sem “cara nem cor”, apagando a herança afro-brasileira e indígena para a construção do saber agroecológico (Motta, 2020). Ainda, Motta (2020) possibilita compreender essa questão a partir das seguintes análises:

Certamente, para muitas/os não há o que discutir, é óbvio que a agroecologia abarca os saberes tradicionais e os valoriza. Acontece que esses saberes não têm cara nem cor, são apenas saberes. Ainda com o olhar sobre o Brasil, **as vivências das mulheres negras trazidas como escravas eram intimamente ligadas à ruralidade** de regiões tropicais e semiáridas no continente africano. Regiões similares a que ocuparam no país-colônia, onde trabalhavam na produção de cana de açúcar ou café. **Essas mulheres armazenavam em seus corpos conhecimentos que foram essenciais para a resistência.** Elas conheciam sementes crioulas que poderiam ser cultivadas para potencializar a alimentação escassa, sabiam lidar com o solo, tinham conhecimento de como produzir e aproveitar ao máximo os alimentos, conseguiam produzir em pequenos espaços uma diversidade considerável de alimentos, armazenavam as sementes para esperar o melhor momento para o cultivo, as sementes eram bens valorizados, perdê-las não era algo aceitável. Tais conhecimentos eram aplicados na vida, nas senzalas, e foram desenvolvidos, estudados, adaptados em diversos quilombos formados a partir da resistência e da resiliência do/as escravo/as. Os saberes que foram ali aplicados estão vinculados a uma vivência negra, a uma ligação com a África que a diáspora não foi capaz de apagar (Motta, 2020, p. 3 - 4).

Tais conhecimentos, somados à vivência indígena, foram a base da agroecologia, na verdade é a agroecologia latino-americana. As/os brancos que aqui chegaram como colonizadores trouxeram um sistema produtivo totalmente predatório, machista, desumano, monocultivador, sem o olhar das mulheres (brancas) que ficavam

confinadas ao ambiente doméstico. Essa análise, me faz ter mais certeza que **a agroecologia é uma mulher não-branca** e que essa característica precisa ser destacada e valorizada (Motta, 2020, p. 4).

Assim, para que de fato a agroecologia possa ocasionar as mudanças sociais, ambientais, econômicas, culturais e políticas as quais se propõem, é necessário reconhecer o papel das mulheres e, principalmente, das mulheres negras e indígenas enquanto pessoas que há séculos têm sido protagonistas na construção de conhecimentos e práticas agroecológicas. Práticas estas que ao fazerem parte da experiência cotidiana das mulheres, realizadas por meio da agricultura urbana, fortalecem a luta pelo direito à cidade ao construírem espaços a partir de lógicas que não são regidas pelo capital (Chaves, 2022).

Ao abrirem caminhos e seguirem atuando como protagonistas na agricultura urbana agroecológica, as mulheres revelam interações e modos de agir “enquanto potências que podem iluminar outros caminhos teóricos e formas de organização social que sustentem e cuidem da vida humana e não humana” (Tait; Jesus, 2017, p. 93).

4. CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

4.1 A produção de conhecimentos em disputa

A produção de conhecimentos na perspectiva da visão idealista da ciência busca atingir uma verdade absoluta, na tentativa de chegar o mais próximo possível da realidade, uma “coisa-em-si” (Fourez, 1995). Os conceitos são “descobertos” a partir de algo que é a “verdade” e sempre esteve presente para ser observado (Fourez, 1995). Porém, o autor problematiza esta visão da ciência como “absoluta”, que interpreta a “realidade em si” e imutável, considerando que a mera observação garante um resultado verdadeiro, colocando a “coisa-em-si” como centro do processo (Fourez, 1995).

Para Fourez (1995), a observação não é passiva, visto que ela é feita a partir do que se vê com noções do que a pessoa observadora possuía anteriormente, sendo uma interpretação a partir de representações teóricas que se faz da realidade. O autor traz a questão de como um objeto só é um objeto porque pode ser descrito e comunicável em uma linguagem, sendo então, a objetividade sempre relativa a uma cultura: “Na medida em que a observação se liga à linguagem e a pressupostos culturais, falar de um sujeito de observação puramente individual é uma ficção” (Fourez, 1995, p. 59). Ou seja, diferente de colocar a “coisa-em-si” como centro do processo, o centro do conhecimento é o sujeito, pois o objeto só possui sentido no contexto do sujeito, sendo que afirmar o caráter relativo de alguma coisa não significa que esta seja sem importância (Fourez, 1995).

A crença na ciência como algo absoluto é complexo, pois muitas vezes, uma teoria pode dar tanto conforto quanto uma religião, fazendo com que as pessoas não consigam perceber os diferentes contextos e que o conhecimento é relacional, ou seja, relativo a uma cultura (Fourez, 1995). A partir desta compreensão, é necessário reconhecer as contribuições da ciência, mas sem transformá-la em algo absoluto, visto que “não haveria “verdade” que seria mais fundamental do que outras, já que nos encontraríamos sempre diante da multiplicidade de interpretações, todas válidas de acordo com determinado ponto de vista” (Fourez, 1995, p. 259).

Compreendemos que esta perspectiva da ciência, marcada pela transformação da ciência em algo absoluto e próxima da “verdade”, está relacionado ao fato que a ciência é um campo de disputas políticas e ideológicas. Para Jurgen Habermas (2014), até o final do século XIX, não existia interdependência entre as ciências e a técnica, e como consequências das ciências modernas, geram-se saberes considerados tecnicamente aproveitáveis, sendo que

hoje a técnica e ciência possuem um papel de legitimar a dominação. Para que exista possibilidade de dominação científica, a dominação técnica tem que se estabelecer também sobre a natureza, que se torna objeto da dominação do ser humano, vista como a serviço do ser humano, sendo isso possibilitado pela técnica (Habermas, 2014).

A dominação científica e técnica é também ideológica, pois o progresso técnico e científico é percebido como algo natural (Habermas, 2014). Segundo Pierre Bourdieu (1994), o campo científico constitui-se então enquanto um lugar de disputa e luta política pela dominação científica. Espaço este que está relacionado a um jogo de competições, em que as pessoas em jogo não podem se contentar em se distinguir das referências já reconhecidas do seu campo, mas são obrigadas a buscar distinções que as superem (Bourdieu, 1994).

Nesta luta política pela dominação científica as pessoas dominantes são aquelas capazes de impor um tipo de ciência a qual a realização “perfeita” é exatamente ser e fazer igual aquilo que elas fazem, criando-se autoridades científicas, relacionadas ao reconhecimento que é concedido em termos do valor distintivo do que a/o pesquisador/a cria e da sua originalidade (Bourdieu, 1994). Outra questão é o “desvio sistemático dos fins”, ou seja, quando ocorre a transformação dos interesses das pessoas que pesquisam em algo que seja proveitoso para o progresso da ciência (Bourdieu, 1994).

Ainda de acordo Bourdieu (1994), a capacidade científica de um/a estudante ou pesquisador/a é julgada a partir da posição que ela ou ele ocupa nas hierarquias científicas instituídas. Para o autor, em termos de pesquisa, o que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como tal pelas outras pessoas do campo:

(...) os investimentos dos pesquisadores dependem tanto na sua importância (medida, por exemplo, em tempo dedicado a pesquisa) quanta na sua natureza (e, particularmente, no grau do risco assumido) da importância de seu capital atual e potencial de reconhecimento e de sua posição atual e potencial no campo (Bourdieu, 1994, p. 134).

Os atravessamentos ideológicos de dominação afetam o campo científico em sua totalidade (ciências da natureza e sociais), mas em contrapartida a perspectiva idealista da ciência, existe a perspectiva histórica, que reconhece que a ciência é produzida por e para seres humanos, sendo condicionada a um período histórico e por projetos políticos específicos (Fourez, 1995). Por mais que a história da ciência tenha a tendência de apresentá-la como um conjunto de descobertas que resolvem todos os problemas, a ciência não é um movimento linear pois em cada época, cada cientista opera a partir de noções e problemas distintos (Kuhn, 2013).

Outro autor que contribui para a reflexão sobre a produção de conhecimento é Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende a ideia que existe uma linha abissal invisível que divide, de um lado, as ciências, filosofia e teologia, e de outro, os conhecimentos que nem têm sua existência considerada, logo, não fazem parte nem do que é considerado verdade (ciência) e nem do que é reconhecido como alternativo (filosofia e teologia). Esse outro lado da linha, composto pelo que não é considerado nem como conhecimento, faz parte da zona colonial (Santos, 2007).

O pensamento moderno ocidental opera de acordo com essas linhas abissais, as quais separam o que é considerado humanidade do que não é (subumano) (Santos, 2007). Diferentes grupos sociais produzem conhecimentos que são situados na chamada zona colonial. Por não estarem de acordo com os padrões da produção de conhecimentos dominante, são menosprezados e têm o direito de expressarem-se da sua própria maneira negado (Borda, 1984).

Enquanto pesquisadora, compreendo a existência de dominações (científica, técnica e ideológica) na produção de conhecimentos, pautadas na existência de hierarquias, na “neutralidade” científica e de “verdades” únicas e, portanto, nesta pesquisa me oponho à ideia da ciência idealista e de pensamento abissal. Reconheço que não é a prática da nossa sociedade aceitar que “o saber e expressão populares são de origem diferente, mas de nenhum modo inferiores aos outros tipos de saber e expressão” (Sales, 1984, p. 207). O conhecimento popular possui “sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que tem mérito e validade científica *per se*” (Borda, 1984, p. 45).

Assim, é necessário desafiar o conhecimento hegemônico ocidental que considera apenas uma “verdade”, para que mudanças na lógica hierárquica de produção de conhecimentos ocorra (Oliveira *et al.*, 2014). Defendo a produção de conhecimentos a partir da perspectiva decolonial, da ecologia de saberes e da interculturalidade crítica.

Em contrapartida ao pensamento abissal, é necessário o pensamento pós-abissal, pautado no enfrentamento da hegemonia da ciência moderna a partir de uma ecologia de saberes, a qual tem como uma de suas premissas a diversidade epistemológica do mundo (Santos, 2007). O pensamento pós-abissal constitui-se a partir da perspectiva do outro lado da linha, ou seja, dos territórios que fazem parte da zona colonial, e da co-presença igualitária entre os diferentes saberes, reconhecendo que nenhum tipo de conhecimento é capaz de responder a todas as perguntas, pois de diferentes jeitos, todos os conhecimentos são incompletos (Santos, 2007).

No que diz respeito às perspectivas decoloniais, é necessário o “salto decolonial”, para reconhecer que existem outras epistemologias que não aquelas centradas nas perspectivas eurocêntricas, mas em práticas socioculturais de grupos que apresentam diversidades de ser e estar no mundo (Costa Júnior; Ude, 2019). O conceito “SULear”, discutido por Campos (2019), destaca a importância de dar visibilidade às referências do Sul, utilizando essa ótica para pautar reflexões a partir do Sul e com pensadoras e pensadores do Sul Global. Para o autor “SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal” (Campos, 2019, p. 14).

Deste modo, “SULear” pode promover a emancipação, pois ao trazer em perspectiva a produção de conhecimentos a partir de pensadoras/es do Sul Global, coloca em pauta a necessidade da construção de um conhecimento contextualizado a partir das vivências locais (Campos, 2019). Vale destacar que o Sul não assume apenas uma categoria geográfica, mas também cultural, geopolítica e ideológica, sendo que o “SULear” enquanto prática emancipatória refere-se a todas as culturas que são submetidas à hegemonia ocidental eurocêntrica, e não apenas para aquelas localizadas no hemisfério Sul (Campos, 2019). O ponto de partida para o diálogo intercultural entre pensadoras e pensadores “Sul-Sul” é justamente o reconhecimento da opressão da cultura periférica pela cultura ocidental dominante (Dussel, 2016).

Ainda, a interculturalidade crítica aponta para elementos que compõem essa perspectiva, tais como, uma práxis na qual faz parte a leitura crítica da realidade, questionando, intervindo e transformando as estruturas sociais e até mesmo o que compreende-se como vida (Walsh, 2009). Interculturalidade que esteja realmente comprometida com os saberes e a existência das pessoas que são oposição ao sistema hegemônico, e portanto, marginalizadas, subordinadas e desumanizadas, mas que ainda assim, são resistência e persistem (Walsh, 2009).

4.2 O campo das ciências sociais

A ciência é construída a partir de diversos conflitos e contradições, sendo um deles a discussão em relação a cientificidade das ciências sociais, quando é comparada com as ciências da natureza, visto que existem pesquisadoras/es que defendem sua aproximação com os procedimentos da ciências da natureza para ser considerada ciência, e outras/os que afirmam que existe uma grande diferença e especificidade no campo social (Minayo, 2015).

Para o primeiro grupo de pesquisadoras/es, o fazer ciência pressupõe de uma suposta neutralidade para garantir a cientificidade:

Da mesma maneira que, num laboratório, um pesquisador isola seu objeto de estudo e se isola a fim de examiná-lo sem risco de contaminação, assim também pretendem os positivistas que o conhecimento gerado por sua observação desta realidade objetiva que é a sociedade não tem qualquer implicação política ou valoração ética. A finalidade da ciência é constatar, descrever e prever. Livre de qualquer preconceito subjetivo, desprovido de intencionalidade política, o cientista social deve limitar-se a dissecar fatos, comportamentos ou sistemas de representação como se eles fossem meros objetos inanimados. A neutralidade política seria, nessa perspectiva, a garantia da cientificidade (Oliveira; Oliveira, 1984, p. 22).

Nesta perspectiva positivista, os estudos no campo das ciências sociais podem capturar, controlar e medir os fenômenos sociais, sem levar em consideração os questionamentos sobre suas causas estruturais e dinâmicas internas (Oliveira; Oliveira, 1984). Este tipo de ciência é facilmente manipulada por quem controla as tomadas de decisões e estão no poder, pois ao reduzir a complexidade do campo social de maneira simplista e superficial, favorece uma interpretação estática da realidade (Oliveira; Oliveira, 1984).

De acordo com o antropólogo brasileiro Roberto Damatta (2010), o campo das ciências sociais estuda fenômenos complexos e os fatos estudados não podem ser reproduzidos em condições controladas, como acontece nas ciências naturais, sendo que as reconstruções nas ciências sociais são parciais e dependem de fontes de dados, tais como, documentos e observações, mas também da sensibilidade e das perspectivas de quem realiza a pesquisa. Uma diferença crucial entre as ciências naturais e as ciências sociais, é o fato de que na primeira, a natureza não fala diretamente com a pessoa pesquisadora, enquanto na segunda, tanto quem investiga quanto quem é investigado compartilha do mesmo universo das experiências humanas (Damatta, 2010).

As ciências sociais têm como objetivo estudar fenômenos de eventos humanos, que pertencem integralmente também a quem realiza a pesquisa. Logo, existe uma relativização, que consiste na/o pesquisador/a se colocar em relação a um problema que é concreto, ou seja, tudo o que a/o pesquisador/a produz diz sobre ela/ele e o tempo/espço que ocupa (Damatta, 2010). Como os fenômenos sociais não são “coisas-em-si”, mas resultantes das ações humanas, as pessoas fazem a sociedade da mesma maneira que são feitas por ela, portanto, não é possível considerar a separação entre a/o pesquisador/a e as pessoas participantes da pesquisa, visto que quem pesquisa é parte integrante da sociedade (Oliveira; Oliveira, 1984).

Esta pesquisa reconhece as especificidades do campo social e compreende que, diferente das ciências da natureza, a/o pesquisador/a das ciências sociais não trabalha com leis universais e invariáveis, e é difícil ter uma previsibilidade. Não se pretende chegar a uma

conclusão “verdadeira”, visto que os sujeitos no campo das ciências sociais são históricos, existe uma identidade entre a/o pesquisador/a e com quem se realiza a pesquisa e, assim como todos os campos da ciência, é ideológica - não existe ciência neutra (Minayo, 2015). Assim, é necessário uma perspectiva crítica e problematizadora da ciências sociais:

Uma perspectiva crítica e problematizadora da Ciências Sociais implica, portanto, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade política. Ao invés de se limitar a constatar como pensa, falam ou vivem as pessoas de determinado grupo social ou de procurar prever o que seria necessário fazer com vistas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social, nossa postura deve ser bem outra. O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar com eles, os meios de sua realização (Oliveira; Oliveira, 1984, p. 25).

É importante lembrar a posição que estes dois campos da ciência ocupam na sociedade técnica e capitalista, visto que “(...) a classe dominante concede às ciências da natureza uma autonomia que se mede pelo seu grau de interesse nas aplicações das técnicas científicas na economia, ela nada tem a esperar das ciências sociais (...)” (Bourdieu, 1994, p. 147). Assim, a dominação no campo técnico relaciona-se com o potencial de aplicabilidade, o que faz, por exemplo, com que empresas se interessem pelo o que está sendo produzido e financiem as pesquisas. Enquanto que o papel das ciências sociais acaba sendo o de desvendar os mecanismos sociais que garantem a manutenção do sistema vigente, demonstrando o seu partido nesta luta política (Bourdieu, 1994).

Contudo, o campo das ciências sociais também funciona de acordo com as leis de todo o campo científico, sendo ainda mais difícil para a pessoa que pesquisa neste campo, pois ela está em jogo no próprio jogo que deseja descrever (Bourdieu, 1994). Ou seja, nas ciências sociais, cria-se um campo de autoridades que é sustentado pelo próprio campo, e apesar de questionar as estruturas de dominação, ao mesmo tempo, cria suas próprias hierarquias e disputas, de acordo com a lógica capitalista de produtividade, poder e competitividade.

A postura crítica e atenta em relação às disputas políticas e ideológicas no campo científico é necessária para a realização de uma pesquisa que esteja contextualizada no tempo e espaço que ocupa. Assim como, compreendo que o pesquisar no campo das ciências sociais pode ser visto como a prática de um ofício, no sentido que a escolha pela construção do conhecimento é tanto um modo de vida quanto uma carreira, sendo que envolve uma dimensão mais ampla da experiência e na medida em que me dedico e atuo para o aperfeiçoamento do meu ofício também ocorre a minha formação (Mills, 2009).

Esta ideia é discutida pelo cientista social norte-americano Charles Wright Mills, no texto “Sobre o artesanato intelectual”, sendo que ele problematiza o fato que algumas pessoas acreditam na distinção entre vida acadêmica e pessoal, porém defende que é necessário utilizar a experiência de vida no trabalho intelectual, examinando-a e interpretando-a de maneira contínua. Assim, é importante fazer registros em diários, reunindo ideias, pensamentos e reflexões tanto do fazer intelectual quanto o que está vivenciando como pessoa (Mills, 2009).

Outra questão apontada por Mills (2009) é de confiar na sua própria experiência, prestando atenção nas menores experiências, sendo aquelas as quais muitas vezes a/o pesquisador/a acredita não ter relação com aquilo que está pesquisando, mas que por algum motivo deu um *insight* (modo não racional das organizações das experiências que o corpo traz). Além de confiar na própria experiência, a pesquisa no campo das ciências sociais possibilita a imaginação sociológica, a qual consiste na capacidade de passar de uma perspectiva para outra e tem como qualidades o estado de espírito lúdico e o esforço intenso para compreender o mundo (Mills, 2009).

4.3 O pesquisar *com*, e não *sobre* ou *para*

4.3.1 A pesquisa participante

A pesquisa é de natureza qualitativa, visto que compreende-se a visão integrada do que se deseja estudar, considerando a importância do ambiente e das pessoas como um todo para as investigações (Godoy, 1995). A minha aproximação com a situação estudada é fundamental, principalmente, na busca de refletir sobre essa situação a partir da perspectiva das pessoas envolvidas (Godoy, 1995). Assim, a metodologia da pesquisa é a da pesquisa participante, na qual as pessoas participantes investigam junto com a/o pesquisador/a as questões de pesquisa, participando de todo o seu processo (Brandão, 2006).

A pesquisa participante propõe alterações na estrutura científica convencional, ao aproximar a/o pesquisador/a do grupo social com o qual se pretende trabalhar, e pelo potencial de deslocar intencionalmente as universidades para as demandas concretas das classes populares (Borda, 1984). E apenas é possível conhecer em profundidade a vida e a cultura de algum grupo da sociedade quando ocorre o envolvimento pessoal entre a/o pesquisador/a e o que está sendo investigado (Brandão, 1987).

Nesta investigação, se a pesquisa possui o compromisso de constituir-se humanizadora e libertadora, que não interpreta a realidade como estática e imóvel, mas a

partir de relações sociais históricas, os grupos populares não podem ser tidos como meros objetos de pesquisa (Freire, 1984). Não existe outro caminho para conhecer a realidade das classes populares a não ser com as pessoas que fazem parte destes grupos, enquanto participantes ativas da produção do conhecimento (Freire, 1984). Ainda, para Freire (1984):

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (Freire, 1984, p. 35).

Assim, a pesquisa participante é antes de tudo um compromisso da/o pesquisador/a com o “trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1987, p. 12). A pesquisa está relacionada com a ação, visto que não é sobre conhecer apenas por conhecer, mas pela possibilidade de ser um instrumento dentro da ação popular (Gianotten; Wit, 1987; Brandão, 1987). Na medida em que as pessoas dos grupos populares são participantes na produção do conhecimento, este não deixa de ser científico e crítico, e justamente por refletir a prática destes grupos, é possível orientar ações coletivas (Brandão, 1987). Outra questão importante é considerar que os grupos populares estejam a frente da decisão de como e para quê o conhecimento produzido será utilizado (Brandão, 1987).

Na pesquisa participante existe a compreensão de que os grupos populares possuem um acúmulo de experiências vividas, que produzem conhecimentos, sendo que estes devem ser a base para as investigações na qual a comunidade investiga também a sua própria realidade (Gianotten; Wit, 1987). Freire (1992) destaca o conhecimento dos grupos populares, construído a partir das vivências cotidianas, como o “saber de experiência feito”, no qual as pessoas explicam o mundo no qual estão inseridas e sua própria presença no mundo.

Ainda, a pesquisa participante está em constante investigação e ação, no qual o processo da pesquisa “considera a si mesmo como parte de uma experiência educativa que serve para determinar as necessidades da comunidade e para aumentar a consciência” (Gianotten; Wit, 1987, p. 169). Ao estar comprometida com a humanização, para além da identificação de experiências, a pesquisa propõe “viver experiências junto com outras pessoas e produzir conhecimento científico nessa convivência” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 130).

Isso significa que na medida que investigo o mundo, investigo também a mim mesma, portanto, não sou externa ao que me proponho a estudar (Oliveira *et al.*, 2014). Tal

investigação precisa estar aliada a todos os sentidos do corpo, pois não são apenas os olhos fonte de informações, assim como, à uma postura sensível perante o que se vivencia, pois a falta de sensibilidade pode deixar escapar processos valiosos (Oliveira *et al.*, 2014). Porém, um ponto de atenção à pesquisadora e ao pesquisador que deseja contribuir para uma problematização e o desvelamento da prática vivida pelo grupo é o de manter uma distância crítica em relação à realidade do grupo com o qual se está trabalhando (Oliveira; Oliveira, 1984). Como aponta Oliveira e Oliveira (1984):

A verdadeira inserção implica, portanto, numa tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação (Oliveira; Oliveira, 1984, p. 28).

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa participante não possui um modelo único a ser seguido, visto que cada contexto possui suas especificidades e demanda adaptações para sua realidade (Brandão, 1987). As diferentes maneiras de se trabalhar a pesquisa participante evidenciam possíveis ações de serem realizadas junto com os grupos populares, contribuindo para leituras de mundo críticas da realidade (Gajardo, 1987).

4.3.2 As pesquisadoras participantes

Ao longo da construção desta pesquisa, eu e as mulheres do coletivo dialogamos sobre como elas gostariam de ser identificadas, com um nome fictício, garantindo o anonimato, ou com o nome real. Todas as mulheres querem ser identificadas com os seus nomes reais, compreendendo que junto a mim, elas também são pesquisadoras participantes da pesquisa e produtoras de conhecimentos.

Além das mulheres do coletivo como pesquisadoras participantes, tive a felicidade de conhecer logo no começo da pesquisa de campo a Júlia Kaori, mestranda da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) que também estava realizando a sua pesquisa com as Mulheres do GAU. Eu e Júlia compartilhamos a convivência com o coletivo ao longo do ano, ensinando e aprendendo com as mulheres, planejando ações em conjunto e contribuindo com reflexões para as pesquisas.

A pesquisa apresentou os cuidados éticos necessários na pesquisa com seres humanos, sendo que foi dialogado sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) com as participantes, ressaltando a participação voluntária e que poderiam

retirar o consentimento a qualquer momento. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar - Parecer número: 6.629.283 (Anexo A).

É importante ressaltar que depois que os dados da pesquisa estavam compilados e organizados, durante o processo de análise e interpretação, separei as falas de cada pesquisadora participante e compartilhei com elas para que pudessem validar e contribuir com a análise, complementando com reflexões que consideravam necessárias.

A seguir, apresentamos as onze mulheres do coletivo que participaram ativamente na construção dessa pesquisa, assim como, a minha apresentação e a de Júlia, compreendendo a relação horizontal a qual estabelecemos com as sujeitas da pesquisa, e nos colocando também como pesquisadoras participantes do processo.

Figura 4 - Bruna



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 12 de março de 2025.

Bruna, nascida em maio de 1993, na cidade de São Paulo (SP), está há seis anos no coletivo. Bruna cresceu próximo ao bairro de União de Vila Nova e antes de entrar para o coletivo não se imaginava trabalhando na região. Bruna coloca as ideias em ação, está sempre pensando em maneiras de fortalecer a atuação das Mulheres do GAU e propondo reflexões para o coletivo.

“O GAU mudou minha vida, né? Transformação, acho que é a palavra certa. A gente entra aqui, a gente entra de um modo, e aí a gente sai de outro, assim, portão pra fora. Uma luz diferente, um modo de viver diferente. Acho que é isso. É a transformação aqui que a gente tem. A gente vem aqui, uma semente, e sai daqui uma árvore. É muito conhecimento. A gente cresce como pessoa, como ser humano, como sociedade”.

Figura 5 - Vizinha



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 11 de dezembro de 2024.

Conceição, conhecida por todas as pessoas como Vizinha, nascida em agosto de 1952, na cidade de Vitória da Conquista (BA), veio para São Paulo quando tinha dezesseis anos. É uma das mulheres que está no coletivo desde o início. Vizinha acolhe as pessoas que chegam no Viveiro com um abraço forte de boas-vindas, chamando-as de “vizinha” ou “vizinho”. Gosta de ensinar e se sente bem ao ajudar as pessoas.

“Você começa, faz um bercinho, coloca aquela plantinha ali e dá aquela sensação, sabe? Tão boa. Que é uma vida que você tá colocando, que você vai ver ela crescer (...) Se não tiver amor, não adianta. As plantas têm sentimento. Pensa que não, mas tem sentimento. Você tem que plantar uma coisa com amor e carinho. Você plantou com amor e carinho, vai dar”.

Figura 6 - Preta



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 29 de outubro de 2024.

Damiana, prefere ser chamada de Preta, nascida em setembro de 1992, na cidade de Araripe (CE). Veio para São Paulo com dezessete anos e está há quase dois anos trabalhando com o coletivo. Preta é observadora, presta atenção em como as pessoas estão se sentindo e diz que para trabalhar com a terra e com o coletivo é preciso compreender o tempo. O tempo das pessoas e das plantas.

“Esse trabalho no coletivo significa força, muita alegria, muito prazer, tá mexendo com o que a gente gosta, pessoas boas, pessoas que entendem qual é a prioridade do mundo. As pessoas que trabalham com a terra de verdade”.

Figura 7 - Elaine



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 02 de abril de 2025.

Elaine, nascida em agosto de 1980, na cidade de Andradina (SP), veio para a capital com quatorze anos. Está há seis anos no coletivo, e desde o começo tem trabalhado na frente da cozinha, por mais que sempre que pode ou precisa, gosta de plantar. Elaine conhece a arte de fazer tortas e bolos, e para cada evento e feira, prepara as massas com um toque que aprendeu no coletivo: o uso de alguma panc!

“Eu nunca tinha visto taioba. Essas pancs, assim, você conhece mais aqui. E agora eu já vou ali, eu tenho que fazer uma torta, eu já sei o que é o que. Azedinha. Eu amo azedinha. O caruru, por exemplo, eu nunca tinha visto”.

Figura 8 - Joelma

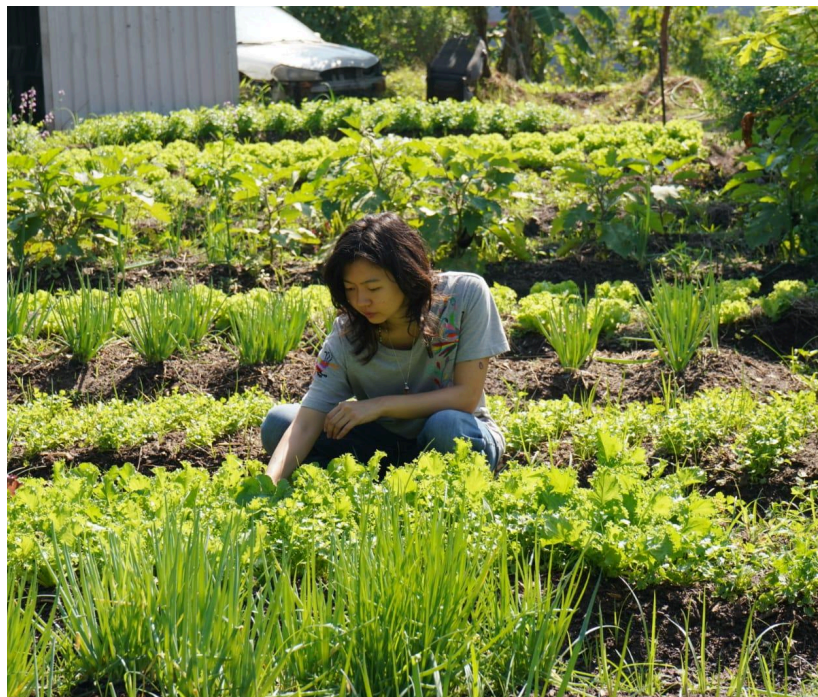


Fonte: Arquivo pessoal. Data: 11 de dezembro de 2024.

Joelma, conhecida carinhosamente como Jô, nascida em fevereiro de 1973, na cidade de Ilhéus (BA), veio para São Paulo quando tinha dezesseis anos. Jô fez parte do coletivo durante oito anos. Acredita que ser agricultora é mais do que plantar, é sentir uma ligação com a terra e percebê-la como uma grande mestra. Ela sonha em espalhar a agricultura pela cidade, e ver cada canto cinza ganhando cores. Para Jô, cuidar da natureza é cuidar da própria vida.

“O que aconteceu aqui, a natureza se sentiu acolhida, a terra se sentiu valorizada, então ela tá retornando pra gente, aquilo que a gente deu pra ela, que é uma troca, o ser humano e a terra, se a gente cuida ela vai dar bons frutos (...) Imagina só, você planta uma sementinha, aí você vê aquela sementinha desabrochar, começa nascer o caule, vem as folhas (...) Tudo isso é muito gratificante, esse cuidado recíproco, entre a natureza e o ser humano”.

Figura 9 - Júlia Kaori



Fonte: Arquivo pessoal de Júlia Kaori.

Júlia Kaori nasceu em 1998 em São Paulo (SP). Cresceu na zona leste, perto do estádio Itaquerão e conheceu o coletivo através de sua tia, farmacêutica e militante do SUS, que organizou um evento em que as Mulheres do GAU fizeram suas comidas maravilhosas. Porém, só foi se vincular a elas em 2023, já formada como sanitarista, quando iniciou seu mestrado na Faculdade de Saúde Pública da USP, atuando como voluntária e realizando pesquisa de base etnográfica.

"Sou muito grata por conhecer de perto o trabalho imenso do GAU. Sonho que o trabalho delas e de todas as pessoas que trabalham com agricultura urbana possa ser valorizado de verdade, esse trabalho que abre possibilidades de uma vida coletiva e de fato sustentável, um respiro de verde no meio de tanto cinza, de tantos atravessamentos violentos que vão minando a saúde do povo."

Figura 10 - Kelly



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 02 de abril de 2025.

Kelly, nascida em novembro de 1980, na cidade de São Paulo (SP), está no coletivo faz cinco anos. Kelly gosta de conversar com as pessoas sobre o trabalho das Mulheres do GAU. Seja apresentando o espaço do Viveiro ou quando está nas feiras e eventos, conta que para ela faz muito sentido ter diferentes trocas e compartilhar o que tem aprendido no coletivo.

“Antigamente, eu nem tinha essa visão. Hoje eu tenho essa visão de falar assim, epa, mas aquilo ali dá pra fazer uma muda, epa, aquilo ali eu posso reciclar, eu posso fazer tal coisa. É melhor reaproveitar as coisas. Entendeu? Mas eu não só tenho esse olhar com o objeto, mas também com a comida, que você pode reaproveitar. Então assim, tem uma diversidade de coisas que você pode estar passando para as pessoas.”

Figura 11 - Larissa



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 24 de julho de 2025.

Larissa, nascida em dezembro de 1997, na cidade de São Paulo (SP), conheceu o coletivo Mulheres do GAU em 2022, quando junto com sua mãe, participou de um curso promovido pelo coletivo, e depois, continuou atuando como voluntária. A convivência com as mulheres despertou o seu interesse em realizar essa pesquisa em diálogo com o coletivo.

“O coletivo Mulheres do GAU me fez pensar sobre uma outra maneira de ocupar a cidade, a partir de uma lógica a favor da vida, que preza pela existência da vida humana e não humana e que, por meio da prática da agricultura urbana, articula diversas questões necessárias para pensarmos o viver em sociedade”.

Figura 12 - Maria Conceição



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 29 de outubro de 2024.

Maria Conceição, nascida em dezembro de 1973, na cidade de Jequié (BA), veio para São Paulo pela primeira vez com dezenove anos. Maria Conceição está trabalhando com o coletivo há quase dois anos. Ela conta que tem orgulho das suas origens na roça e de mostrar que trabalha com a terra.

“A gente vai passar nossa sabedoria pra outras pessoas, entendeu, porque o que vem da gente, que a gente sabe, a gente não fica só pra nós, fazer as outras pessoas entender a real situação, para as pessoas ver sabe, que hoje em dia a gente tem que lutar mais pra gente viver as coisas da natureza, pra gente poder cultivar mais”.

Figura 13 - Maria de Fátima



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 13 de junho de 2025.

Maria de Fátima, nascida em agosto de 1954, na cidade de Ibiporanga (BA), veio para São Paulo quando tinha dezessete anos. Está há nove anos no coletivo e desde o começo esteve contribuindo com os trabalhos da cozinha. Maria aprendeu a fazer biscoitos e pães com sua mãe, mas foi no coletivo que passou a complementar as receitas, como, os biscoitos com a folha da batata doce e as flores de cosmos para decorar os pães.

“Para mim esse grupo significa uma coisa tão boa. Eu acho que assim nem tem palavras, de tanta conquista que conseguimos, pessoas que a gente teve junto com a gente, muitas já se foram. E hoje nos encontramos com essa turma que tá agora, tanto conhecimento que a gente já teve, eu acho que pra mim foi uma conquista muito grande para as Mulheres do GAU. Sabe pra mim, eu agradeço muito a Deus que tenha me colocado aqui. Entre elas, entre as mulheres, e eu fazer parte delas”.

Figura 14 - Leninha



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 29 de outubro de 2024.

Maria Madalena, carinhosamente chamada de Leninha, nascida em dezembro de 1974, na cidade de União dos Palmares (AL), veio para São Paulo com vinte anos, e está há dois anos trabalhando com o coletivo. Leninha gosta de dançar, cantar e faz as pessoas que estão à sua volta cair na risada. Para ela, trabalhar com agricultura na cidade é gratificante.

“No mercado a gente vai comprar as coisas, é um cheiro verde, é uma salsinha, é tudo murcho, tudo com um monte de veneno, aqui não, aqui é tudo natural. A gente mesmo que planta, que cuida, com carinho, com amor. Quando eu chego de manhã, eu dou bom dia pra todo mundo aqui. Eu pego no canteiro e digo, “bom dia, minhas plantas”. Porque eu gosto, eu gosto. Não vou mentir. Eu gosto de mexer com as plantas”.

Figura 15 - Rafa



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 02 de abril de 2025.

Rafaela, nascida em maio de 1985, na cidade de Andradina (SP), veio para a capital com vinte e três anos e está há dois anos trabalhando com o coletivo. Rafa gosta de aprender sobre as plantas, as maneiras de como plantar cada uma e tem um carinho especial pela casa de barro que fica no Viveiro, chamada de “Casa da Vovó”.

“Aprendi muita coisa aqui. Tem muita coisa que eu nem sabia que existia, a ora-pro-nobis. Eu sempre vi isso na minha infância, eu via essa planta. Essa panc, né? Só que eu não sabia pra que era, pra que servia. Pra mim era um mato. Um mato que tinha espinho. E hoje eu sei que é uma planta muito eficaz para a saúde mesmo. Foi uma das coisas que eu aprendi aqui dentro”.

Figura 16 - Vilma



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 24 de julho de 2025.

Vilma, nascida em fevereiro de 1970, na cidade de Jaboatão dos Guararapes (PE), veio para São Paulo quando tinha vinte e um anos. É uma das mulheres que está no coletivo desde o início. Vilma sonha em ver o trabalho das Mulheres do GAU alcançar cada vez mais as pessoas do bairro, trazendo para próximo a comunidade. Ela reconhece que é um trabalho potente e feito à muitas mãos.

“Isso aqui pra mim é a realização de um sonho, ver mulheres juntas, fazendo algo pra nós mesmas, que a primeira casa é essa, a segunda casa é o nosso planeta, né? Fazendo um trabalho lindo desse. Eu me sinto muito honrada de participar das Mulheres do GAU. Não é fácil, mas é prazeroso. Sabe, quando eu vejo as crianças que vêm aqui, as mulheres que vêm aqui. Eu sinto muito prazer de fazer isso aqui.”

4.3.3 A produção e análise dos dados

A pesquisa participante pode ser ancorada por diversas técnicas que favorecem a interação da/o pesquisador/a com os sujeitos da pesquisa de maneira a permitir uma abordagem pessoal e um compartilhamento dialógico de informações (Brandão, 2006). Assim, uma das técnicas utilizadas consistiu na observação participante, a qual de acordo com Minayo (2015), é considerada fundamental para o trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Esta técnica permite a construção do conhecimento a partir da participação no cotidiano do grupo social em questão (Gil, 2008).

Na medida em que isso acontece, a/o pesquisador/a faz parte do contexto do grupo, modificando esse contexto, pois não tem como estar no cotidiano sem interferir nele, e ao mesmo tempo, é pessoalmente modificada/o (Minayo, 2015). A observação participante contribui, assim, a “vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (Minayo, 2015, p. 71).

As observações foram feitas a partir da convivência com o grupo Mulheres do GAU nos dois espaços em que o coletivo atua e foram registrados em um diário de campo. O diário de campo mostra-se como um procedimento que permite a descrição das pessoas, dos lugares e os elementos que os compõem, assim como reflexões individuais da pesquisadora (Afonso *et al.*, 2015). Para além de simples registros, o diário de campo, quando realizado de maneira sistemática, possibilita a análise dos dados coletados com profundidade, assim como, da própria interação da pessoa pesquisadora com o grupo o qual está investigando (Costa, 2002). Como aponta Costa (2002, p. 152), “nesta dialética ganha importância a descrição e a leitura do espaço social em suas várias dimensões, como os gestos dos sujeitos e a ocupação da geografia local”.

A escrita das notas no diário de campo requer disciplina e comprometimento, pois distrações e o adiamento dessa tarefa podem comprometer a qualidade das descrições e dificultar lembrar dos acontecimentos (Bogdan; Biklen, 1994). Assim, os registros foram escritos no dia seguinte a cada encontro, de acordo com a divisão das notas de campo em parte descritiva e parte reflexiva. A parte descritiva contou com os retratos das pessoas, reconstrução do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos específicos e a descrição das atividades realizadas, enquanto que a parte reflexiva contou com reflexões sobre a análise, ou seja, apontando algumas questões que emergiram e conectando trechos dos dados, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos e reflexões sobre o meu ponto de vista (Bogdan; Biklen, 1994).

Ao todo, foram registrados no diário de campo os vinte encontros realizados com o coletivo Mulheres do GAU, de março de 2024 a setembro de 2024. Nas idas a campo, me envolvia com as atividades que eram realizadas pelas mulheres, que não se limitavam apenas aos espaços do coletivo, pois algumas das vezes eram realizadas em outros espaços.

As atividades estavam relacionadas ao manejo das hortas (plantio, limpeza dos canteiros e colheita); preparo das cestas de hortaliças que eram entregues à unidade do CREN do bairro de União de Vila Nova; acompanhamento das visitas que elas receberam nos espaços (escolas, parceiros, pessoas do bairro e externas); as atividades de educação ambiental que foram desenvolvidas com as/os visitantes; e uma roda de conversa que elas foram convidadas pela Júlia para participar na Faculdade de Saúde Pública da USP.

Particpei poucas vezes das atividades da cozinha, que fica no espaço do Viveiro-Escola, na qual é realizado o preparo de alimentos que são comercializados. Como desde o começo minha aproximação com o coletivo aconteceu por meio das atividades da horta, ao conviver com as mulheres durante a pesquisa, continuei mais envolvida com essas atividades. Porém, isso não impediu que eu tivesse a convivência com as mulheres que estão mais na frente da cozinha, visto que essa divisão entre as frentes é flexível e muitas vezes, também estão envolvidas nas atividades da horta.

Além das observações realizadas nos momentos descritos, também foram registrados os momentos de convivência que ocorreram nos cafês da manhã, almoço e pausas para descanso entre as atividades. O próximo capítulo descreve com maior detalhes a nossa convivência ao longo dos encontros.

Também dialogamos por meio de entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de compreender as suas experiências fazendo parte do grupo e suas compreensões sobre o espaço urbano onde vivem e atuam. A entrevista semi-estruturada apresenta um contexto que se assemelha a um diálogo informal, a partir de um conjunto de perguntas definidas previamente, as quais as pessoas entrevistadas podem relatar sobre a temática proposta (Boni; Quaresma, 2005). O roteiro de perguntas elaborado pode ser conferido no Apêndice B.

Ainda, Boni e Quaresma (2005) apontam como vantagem a flexibilidade em relação ao tempo de duração e o favorecimento de respostas espontâneas pela relação que se estabelece entre as pessoas envolvidas. Essa técnica também possibilita observar para além do que foi dito, as informações presentes nas entrelinhas. Como apontam Oliveira e Oliveira (1984):

Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambiguidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. Os fragmentos de discurso, o “não dito” e o “mal dito” - por medo, por pudor, por desconfiança ou

porque dizê-lo seria doloroso demais - são tão ou mais importantes quanto as respostas superficiais (Oliveira; Oliveira, 1984, p. 30).

Desta forma, dialoguei com cada pesquisadora participante individualmente, sendo que cada mulher escolheu o local que se sentia mais confortável para a conversa, como, sentada no chão debaixo de uma arvoreta de assa-peixe, próximas ao rio que passa ao lado do Polo de Educação Ambiental, na mesa de refeição do Viveiro-Escola e em cadeiras em um local arborizado, próximo ao pé de amora. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Em algumas das entrevistas, apesar de termos dialogado eu e cada pesquisadora participante por vez, outras mulheres do coletivo estavam próximas, o que foi interessante observar que não houve desconforto em compartilhar suas percepções individuais na presença uma da outra. Isso me chamou atenção pois eu imaginava que elas iriam preferir um momento totalmente a sós para o diálogo, o que demonstra a confiança que elas possuem umas com as outras. Também aconteceu um momento em que Vizinha se ofereceu para continuar o trabalho que Elaine e depois, Bruna, estavam fazendo para que pudéssemos conversar.

A partir de outubro de 2024, nos organizamos para a realização das rodas de conversa. A roda de conversa possibilita que as pessoas compartilhem experiências e desenvolvam reflexões acerca de determinada temática, e assim, constroem e reconstroem novos conhecimentos (Moura; Lima, 2014). Ainda, na roda de conversa, o diálogo é um momento único de troca, pois possibilita que as pessoas exercitem os momentos de escuta e de fala (Moura; Lima, 2014).

Compreendemos que seria necessário realizar duas rodas de conversa, uma em cada espaço, visto que devido a dinâmica de trabalho, facilitaria para garantir a participação das mulheres que atuam em cada espaço. A Júlia também participou desses momentos, trazendo práticas de respiração e relaxamento que foram fundamentais para criarmos um ambiente de acolhimento e concentração antes de iniciarmos.

As rodas de conversa tiveram como objetivo possibilitar o diálogo em relação aos processos educativos anunciados pelas pesquisadoras participantes, compreendendo que a participação ocorre ao longo de toda a realização da pesquisa, inclusive na interpretação e análise dos dados (Teixeira, 2012). Para isso, antes das rodas de conversa, realizei uma pré-análise dos dados, tanto das anotações do diário de campo quanto das entrevistas, para

que fosse possível sistematizá-los e apresentá-los, tendo essa primeira análise como ponto de partida para o diálogo.

Deste modo, as temáticas relacionadas aos processos educativos que pudemos discutir e refletir estavam agrupadas em: valorização da natureza; cooperação e conflitos; reconhecimento de direitos; e resgate de conhecimentos populares. Essas temáticas estavam escritas em papéis, os quais colocamos dentro de um chapéu de palha, para que pudéssemos retirá-los em ordem aleatória para dialogarmos. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e transcritas.

Primeiro, realizamos a roda de conversa com as mulheres que estavam atuando no Polo de Educação Ambiental, no dia 18 de novembro de 2024. Nesse dia participaram Jô, Leninha, Maria Conceição e Preta. A minha mãe, que também construiu vínculos de amizade com as mulheres, da época que fizemos o curso com o coletivo juntas, também estava presente.

Figura 17 - Roda de conversa no Polo de Educação Ambiental



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 18 de novembro de 2024.

Figura 18 - Encerramento da roda de conversa no Polo de Educação Ambiental



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 18 de novembro de 2024.

Decidimos que a segunda roda de conversa, com as mulheres do coletivo que estavam atuando no Viveiro-Escola, seria realizada no começo do ano seguinte, visto que no final de ano o coletivo estava com muitos compromissos, principalmente com a realização de *coffee breaks* em eventos e o preparo de refeições para receber visitantes no Viveiro-Escola.

Assim, realizamos a roda de conversa no Viveiro-Escola no dia 12 de março de 2025. Estavam presentes Bruna, Elaine, Kelly, Rafa, Vilma e Vizinha. Apenas Maria não pode participar pois naquela semana estava afastada por motivos médicos. Após a roda de conversa, participamos do “Dia do cuidado”, proposto por Júlia com a intenção de proporcionar um momento de cuidado com as mulheres, por meio de práticas terapêuticas e sessões de manicure.

Figura 19 - Prática de relaxamento antes da roda de conversa no Viveiro-Escola



Fonte: Arquivo pessoal de Júlia Kaori. Data: 12 de março de 2025.

Figura 20 - Roda de conversa no Viveiro-Escola



Fonte: Arquivo pessoal de Júlia Kaori. Data: 12 de março de 2025.

Os dados da pesquisa - anotações no diário de campo e as transcrições das entrevistas e das rodas de conversa - foram compilados e interpretados pela análise de conteúdo. A análise de conteúdo é utilizada especialmente para analisar dados e informações de caráter qualitativo, devendo ocorrer um primeiro contato por meio da leitura para a organização das ideias e, posteriormente, a análise dos elementos e regras que as determinam (Richardson, 2015).

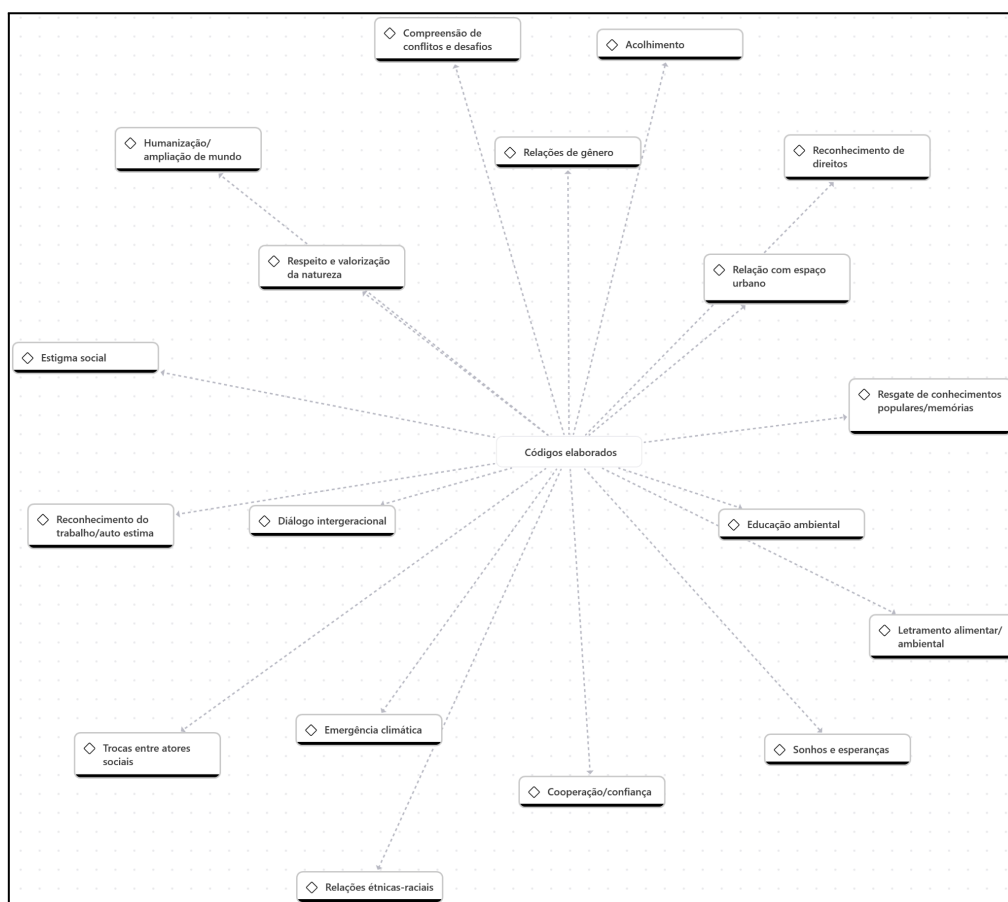
Com a finalidade de contribuir com a organização dos dados, otimizar o processo de análise e facilitar a visualização dos resultados, realizei as etapas da análise de conteúdo com o suporte do programa computacional *Atlas.ti* versão 25. O uso do programa *Atlas.ti* para o desenvolvimento das etapas da análise do conteúdo possibilita a contribuição para estabelecer as relações que resultam no tratamento e inferência dos resultados, auxiliando no processo de organização da análise (Silva Junior; Leão, 2018). Sendo importante destacar que o programa *Atlas.ti* não realiza a interpretação e análise dos resultados, mas contribui para a organização dos dados da pesquisa, facilitando a realização das etapas necessárias para a análise de conteúdo.

Para Bardin (2008), a análise de conteúdo compreende três etapas. A primeira etapa é a pré-análise, com a finalidade de operacionalizar e sistematizar as ideias, ou seja, consiste na organização do material a ser utilizado pela/o pesquisador/a. Nesta etapa, foi realizada a “leitura flutuante”, a qual consistiu na leitura exaustiva das informações compiladas e a familiarização com os conteúdos presentes (Bardin, 2008). Para essa etapa, os arquivos dos dados da pesquisa já estavam no *Atlas.ti*, sendo a leitura realizada com os documentos no programa.

A segunda etapa é a análise do material, a qual possibilita o processamento do material selecionado, pela codificação, categorização e quantificação da informação. A etapa da codificação foi realizada por meio da classificação das informações em códigos, ou seja, em conjuntos de dados semelhantes que agrupam uma ideia (Bardin, 2008). Assim, após a leitura exaustiva dos dados da pesquisa, foi possível criar os códigos (elaboração própria) e classificar trechos das anotações do diário de campo e das transcrições das entrevistas e rodas de conversa a partir dos códigos elaborados.

A criação dos códigos foi realizada na medida em que foi sendo feita a pré-análise e o aprofundamento no conteúdo do material, o que permitiu compreender as ideias em comum nas informações, para o agrupamento em códigos. Vale ressaltar que para a mesma informação podia ser atribuído mais de um código. Ao todo, foram elaborados dezoito códigos, que podem ser visualizados a seguir, na rede criada no programa *Atlas.ti*.

Figura 21 - Códigos elaborados pela análise do material



Fonte: Elaboração própria.

O passo seguinte foi analisar os códigos elaborados e agrupá-los em categorias, compreendendo a aproximação dos códigos na mesma categoria a partir dos processos educativos desvelados. Ao todo, os processos educativos foram agrupados em quatro categorias, sendo elas: Vozes de mulheres necessárias; Trabalho coletivo em confluência; Biointerações com a Terra; e Interlocação entre os tempos. Os nomes escolhidos para as categorias dialogam com os conceitos de Nêgo Bispo, sendo eles de “pessoas necessárias”; “confluências”; “biointeração”; e sobre a interlocação entre os tempos. Essa escolha será apresentada com maior detalhamento nos resultados.

Na análise de pesquisas qualitativas, precisamos considerar que muitas vezes não existem demarcações nítidas, por exemplo, a análise e a interpretação ocorrem durante todo o processo, e não apenas quando inicia-se a etapa final (Gomes, 2015). A terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados obtidos, com o objetivo de interpretar as análises feitas anteriormente e organizar os resultados (Bardin, 2008).

A análise de conteúdo é o conjunto de técnicas, podendo ser compreendida pelas três etapas destacadas, mas existem diversas maneiras de analisar os conteúdos da pesquisa, sendo que nesta pesquisa utilizamos a análise temática, na qual o conceito principal é o tema e os seus núcleos de sentido (Bardin, 2008; Gomes, 2015).

5. A CONVIVÊNCIA COM O COLETIVO MULHERES DO GAU

Construir uma rotina novamente com o coletivo Mulheres do GAU foi um resgate do que tínhamos vivenciado juntas em 2022, quando frequentava o Viveiro-Escola semanalmente como cursista, mas aproximando-me da realidade do coletivo em 2024, com as mudanças ocasionadas pelo tempo. Em 2023 ainda mantive contato com o grupo, atuando como voluntária, porém, os encontros não foram semanais pois morava em São Carlos para cursar as disciplinas do mestrado.

Em março de 2024, voltei a conviver semanalmente com o coletivo Mulheres do GAU. O trajeto de ida e volta até os espaços onde o coletivo atua passou a fazer parte da minha rotina. Acordava às cinco da manhã, pegava o ônibus Metrô Brás na Avenida Interlagos, forçava a minha entrada visto que já passava lotado de pessoas e ficava quase uma hora no ônibus. Descia na estação de trem do Brás, pegava o trem da linha 12 - Safira, sentido Calmon Viana, e após algumas estações, descia na estação de São Miguel Paulista.

Caminhava da estação até o Viveiro-Escola, o que levava aproximadamente meia hora, passando por comércios, casas residenciais, ponto de coleta de resíduos, um viaduto e um dos rios afluentes do rio Tiête. E após duas horas de deslocamento, começava o dia com o coletivo. No caso, apenas tinha que atravessar a cidade de São Paulo uma ou duas vezes na semana, e a cada vez que fazia esse trajeto, não conseguia parar de pensar nas/nos trabalhadoras/es que fazem isso todos os dias, e como as pessoas que estavam esmagadas no transporte público junto a mim eram, na maioria, pessoas não-brancas.

Logo no primeiro encontro percebi que o coletivo passou por algumas mudanças em relação às pessoas que faziam parte, pois duas mulheres que faziam parte do coletivo saíram. Outra mudança importante foi em relação ao segundo espaço em que o coletivo atua, pois nos anos anteriores o espaço do Polo de Educação Ambiental ainda tinha poucos canteiros para plantio, mas a Jô, junto com Leninha, Preta e Maria Conceição, tinham transformado em pouco tempo o terreno com o plantio em diversos canteiros.

Me comprometi com a convivência dialógica como processo de pesquisa, na qual o convívio consistiu em existir com as mulheres do coletivo, compartilhando ideias, percepções, sentimentos, deixando emergir a afetividade e me esforçando para perceber as situações vivenciadas enquanto pesquisadora e como participante do processo, alterando-se a lógica hegemônica, ou seja, subordinando a ciência à dignidade humana (Oliveira *et al.*, 2014).

Nesta pesquisa, o diálogo é compreendido enquanto meio pelo qual as pessoas ganham significação enquanto sujeitos, ou seja, é a partir da pronúncia do mundo que é possível modificá-lo (Freire, 2020). Ao ter o compromisso com o coletivo Mulheres do GAU, me comprometo com suas causas, e como é um compromisso que envolve amorosidade, é também dialógico (Freire, 2020).

Como aponta Freire (2020), para uma relação horizontal, o diálogo necessita de amor, humildade, fé nas pessoas, esperança e pensamento crítico, sendo que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [seres humanos]” (Freire, 2020, p.110). Logo, sem diálogo não é possível estabelecer uma comunicação e sem esta não existe uma educação de verdade (Freire, 2020).

Antes de resgatar a rotina de convívio com o coletivo, conversei com as coordenadoras dos espaços, Jô e Vilma, sobre a realização da pesquisa, sendo que ambas foram receptivas e comentaram que por elas, fazia sentido participar e construir a pesquisa junto a mim. Combinamos que seria necessário organizar um momento com todas as mulheres do coletivo para fazer o convite e dialogarmos sobre a pesquisa. Assim, foram realizados dois momentos, um em cada espaço, para apresentar a pesquisa e alinhar as nossas expectativas.

Para isso, organizei um material impresso, com fotografias e palavras-chaves, para dialogarmos sobre a pesquisa, compreendendo: em que contexto ela está inserida (a UFSCar e a linha de PSPE); o que são práticas sociais e processos educativos; minhas motivações enquanto pesquisadora; os objetivos da pesquisa; a metodologia; e os resultados esperados.

Primeiro, realizei a conversa no Polo de Educação Ambiental, na qual participaram do diálogo todas as mulheres que trabalhavam nesse espaço (Jô, Leninha, Maria Conceição e Preta). Após conversar sobre a pesquisa, elas concordaram em participar. Enfatizei que era uma pesquisa na qual eu não era a única pesquisadora, que junto a mim, elas investigavam os processos educativos decorrentes da prática da agricultura urbana realizada por elas. Então, Jô comentou que me emprestaria um livro para embasar a pesquisa, denominado “Agricultura na cidade: o cultivo de alimentos e do comum pelas mulheres”, escrito por Laura Carvalho e Márcia Tait.

Jô comentou que em 2018, uma pesquisadora, Laura também tinha feito uma pesquisa com as Mulheres do GAU e escrito um livro sobre agricultura urbana. Ela disse que tinha se tornado uma grande amiga, e como foi bom ter uma pessoa espalhando a semente para outros lugares. Disse que na semana que vem podia trazer o livro para me emprestar e que passaria o contato da Laura para conversarmos (Diário de campo).

Isso evidencia como a pesquisa participante, desde o início, possibilita que as pessoas com as quais se está realizando a pesquisa participem ativamente ao longo do processo, colaborando com as investigações e reflexões (Brandão, 2006). Algumas semanas depois, essa mesma conversa foi realizada com as mulheres que atuavam no espaço do Viveiro-Escola. Nessa ocasião, já havia conhecido Júlia, e assim, combinamos de fazer o diálogo sobre as nossas pesquisas juntas. Ao conversarmos com Vilma, ela sugeriu que a gente fizesse um café da manhã coletivo no Viveiro-Escola, e depois iríamos reunir as mulheres para dialogar sobre as pesquisas.

No dia proposto por Vilma, seguimos conforme o combinado, primeiro, realizamos o café da manhã coletivo, e depois, embaixo de uma árvore, fizemos a roda de conversa sobre as pesquisas, na qual cada uma apresentou suas propostas. Escutei a percepção delas, o que pensavam sobre, se fazia sentido e, ao final, todas decidiram que gostariam de participar. Apenas Maria não estava presente nesse momento, então, em outro dia, conversamos sobre a pesquisa e ela também confirmou que gostaria de participar. Nesta conversa, Maria demonstrou interesse na temática da educação popular, reconhecendo a importância do conhecimento ser construído junto com os grupos populares, e como muitas vezes não é o que acontece.

Com os objetivos, intenções e expectativas alinhadas, segui convivendo de maneira mais próxima com o coletivo até março de 2025. Nesse período, ao acompanhar a prática social da agricultura urbana realizada pelas Mulheres do GAU, conhecia também a leitura de mundo das mulheres do coletivo. É preciso conhecer a leitura de mundo, expressa em diversos aspectos, que é feita pelos grupos populares, e por mais que eu esteja confiante do meu próprio conhecimento, estar atenta se este coincide com a leitura de mundo das pessoas com quem estou dialogando (Freire, 1992).

Ao buscar saber se o meu conhecimento coincide com o de quem dialogo não significa me acomodar com o nível de leitura de mundo das pessoas, mas aceitar algo dito no discurso da pessoa, problematizá-lo e trazer para o diálogo novamente (Freire, 1992). “O confronto dos saberes já é o retorno do conhecimento para os agentes de sua produção” (Sales, 1984, p. 209). Ainda, refletir sobre as leituras de mundo e confrontar os saberes reconhece que este não é algo estático e “acabado”:

Assim a postura de confronto resgatando a verdade do processo de produção de conhecimento desmascara a prática e ideologias que tentam fazer passar o conhecimento como algo não produzido e mágico a ser transmitido dos mais sábios

aos mais ignorantes. Tem também a qualidade de não desqualificar o saber popular, encontrando seu justo lugar no processo de conhecer (Sales, 1984, p. 210).

Dialogar sobre a leitura de mundo das mulheres do coletivo, com elas enquanto sujeitas do conhecimento, significou conhecer como elas percebem: o fazer da agricultura urbana; o trabalho coletivo; as opressões que as atravessam; o bairro em que vivem e atuam; os desafios externos; os conflitos internos; os sonhos e esperanças; as transformações experienciadas por sua prática; e os conhecimentos compartilhados. Ao conviver com o coletivo Mulheres do GAU de maneira dialógica e conhecer sua leitura de mundo, foi possível investigarmos os processos educativos decorrentes de sua prática social. Compreendendo também que:

Os indivíduos e grupos oprimidos desenvolvem estratégias de sobrevivência, de defesa, de luta e de fuga, ainda que, explicitamente, ao nível de sua percepção da realidade em sua própria capacidade de mudá-la. Daí a importância de identificar e trabalhar as discordâncias e incoerências entre pensamento e ação, adaptação e sonho, conformismo e revolta que são a expressão deste desnível entre a realidade vivida e a realidade percebida (Oliveira; Oliveira, 1984, p. 32).

Assim, o ato de pesquisar precisa assumir o seu compromisso social, buscando compreender os questionamentos de “para quê, contra que, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber” (Freire, 1997, p. 75). O processo de estudar e pesquisar está relacionado a um movimento dinâmico e criativo, capaz de reinventar e recriar significados (Freire, 2022). Ao refletir sobre essas questões, percebo que pesquisa para dialogar com os conhecimentos de mulheres, da periferia popular, em sua maioria negras e nordestinas, contra processos de opressões estruturais da sociedade que as colocam às margens de direitos na cidade e das possibilidades de ser.

Pesquisa a favor de compreender as transformações no espaço urbano geradas a partir de suas atuações, a favor de investigar práticas que podem ser libertadoras ao construir cidades mais justas. Compreendendo que “a libertação é a novidade construída historicamente; é processo sempre permanente de criação de possibilidades de um mundo outro (...)” (Araújo-Oliveira, 2014, p. 83). Pesquisa a favor de uma cidade feita para todas as pessoas.

Ainda, pesquisa pois acredito que a ciência precisa voltar-se para as demandas populares, reconhecendo o seu papel de transformação da realidade ou da manutenção de um sistema vigente (Oliveira *et al.*, 2014). Quando a pesquisa não está comprometida com as questões populares, a partir de uma perspectiva humanizadora, é comum que aborde apenas

os aspectos negativos do território, deixando de lado as ações das comunidades voltadas para o bem coletivo (Oliveira *et al.*, 2014).

Enquanto pesquisadora, o comprometimento e a atenção humanizadora é fundamental. Caso contrário, facilmente poderia reforçar o estereótipo da periferia popular, de um lugar violento e que carece de serviços públicos. A atenção humanizadora requer perceber, para além dos estereótipos, como as iniciativas populares do território lutam por qualidade de vida na periferia, por exemplo, como o coletivo Mulheres do GAU se articula e anuncia processos educativos por meio da prática da agricultura urbana.

Ao vivenciar e conhecer os processos educativos ao longo da pesquisa, contesta-se a lógica produtivista da ciência de privilegiar o produto final, sem reconhecer que este é resultante de diversas interações (Sales, 1984). Processos estes que foram observados e vivenciados ao longo de toda a pesquisa, e não apenas “descobertos” nas etapas finais, na análise dos resultados. Ao conviver com o coletivo, percebia que nos momentos de manejo das hortas, além do compartilhamento de conhecimentos práticos - como plantar, adubar e colher - eram compartilhados valores de respeito e cuidado com a natureza. Nas ações de preparar as cestas de hortaliças para entregar ao CREN, eram momentos em que se discutia sobre segurança alimentar.

Na rotina de trabalho, ao receberem as pessoas moradoras do bairro que passavam para perguntar sobre algo ou comprar/pedir alguma erva e/ou hortaliça, a escuta e o convite para conhecer o espaço era acolhimento. Nas atividades com visitantes, o fazer da agricultura inspirava outras possibilidades para ocupar a cidade. Os momentos do café da manhã, almoço e pausas para descanso, resgatavam memórias, compartilhavam risadas e anseios sobre os conflitos internos do grupo.

Figura 22 - Vizinha e Larissa no plantio das mudas



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 22 de agosto de 2024.

Figura 23 - Vilma, Vizinha e Larissa na colheita da cúrcuma



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 22 de agosto de 2024.

Figura 24 - Vilma, Bruna e Elaine no preparo das cestas de hortaliças



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 23 de abril de 2024.

Figura 25 - Jô em uma oficina educativa com a comunidade



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 20 de dezembro de 2023.

Apreendi a reconhecer que apesar de fazer parte semanalmente da rotina de trabalho do grupo, tinham momentos, por exemplo, de reuniões internas, em que algumas das mulheres preferiam fazer a reunião sem a minha presença, pois julgavam que os assuntos a serem discutidos eram internos do coletivo. Antes de perceber isso, tive que passar pela situação de perguntar se podia acompanhar a reunião, e ter como resposta que preferiam que não. O que não significava que elas não confiavam em mim, porém fez parte do processo da pesquisa compreender que o meu papel de pesquisadora não me coloca em posição de acessar tudo em todos os momentos.

Ao mesmo tempo, o acontecido foi importante para que eu pudesse refletir sobre o meu papel enquanto pesquisadora, de que também existe um limite de até onde posso ir, quais espaços posso estar, quais assuntos posso me aprofundar. Entendi que a pesquisa humanizadora, feita com os grupos populares, não significa estar por dentro de tudo o que acontece no grupo, como se estivesse em uma posição de vigilante ou denunciadora dos conflitos internos. Mas que a pesquisa humanizadora compreende que existem momentos, sendo o mais importante respeitar as vontades do coletivo, e não obter a informação “sigilosa” a qualquer custo (Diário de campo).

Enquanto que, em diversos momentos, era convidada para estar junto ao coletivo, fosse para acompanhar as visitas de grupos que iriam para os espaços, os eventos que elas participavam em outros lugares da cidade, para ir em outras organizações do bairro as quais elas possuem parcerias. Sentia o acolhimento toda vez que chegava nos espaços e elas perguntavam sobre como estava minha mãe - que também realizou o curso com o coletivo em 2022 - e que estavam com saudades, convidando-a para vir fazer uma visita quando pudesse. Quando, ao saberem que era vegetariana, se preocuparam se tinha algo sem carne que poderiam compartilhar comigo no almoço.

Ou então, quando Jô, Leninha, Maria Conceição e Preta vieram me contar com entusiasmo que tinham uma surpresa, mas que não era para eu ficar brava. Elas me apresentaram a galinha que nomearam de “Larissa”, em minha homenagem. As outras galinhas tinham sido nomeadas com o nome delas, de Jô, Leninha, Preta e Maria, e também de Júlia.

Ao longo dos encontros, conversamos sobre a pesquisa, fossem reflexões sobre a importância de reconhecer os conhecimentos produzidos nas periferias populares de São Paulo ou sobre ideias de como abordar as temáticas relevantes. Muitas delas compartilharam como não tiveram a oportunidade de continuar os estudos, mesmo que tivessem vontade. Um dia, quando estava no Polo de Educação Ambiental, dialoguei com Jô, Leninha, Preta, Maria e Rafa, sobre o que elas consideravam importante discutir em relação às temáticas abordadas pela pesquisa, como, da agricultura urbana, gênero, raça e o território em que vivem e atuam.

Em relação à agricultura urbana, elas apontaram que é relevante destacar o seu papel no desenvolvimento social e econômico; de soberania alimentar; qualidade do ar/solo; união entre as pessoas; e a sua importância na cidade. Quando discutimos sobre a prática ser realizada por um coletivo de mulheres, elas apontaram para questões de força; empoderamento; relação horizontal entre trabalhadoras; união; compreensão sobre a vida de cada uma; e respeito. Discutimos sobre o racismo e as opressões que afetam as pessoas pretas e pardas, assim como, os estigmas e preconceitos em relação às pessoas que vivem no bairro de União de Vila Nova, por ser uma periferia popular, e como nestes lugares existem grandes talentos que ainda não foram descobertos, e que deveria ter uma atenção maior para a potencialidade das/dos jovens.

O estar em coletivo também é reconhecer o tempo de cada uma no grupo. O tempo de ficar e o tempo de ir. Ao final da realização da pesquisa, a Jô deixou o coletivo, reconheceu o quanto o coletivo possibilitou algo valioso para ela, que foi construir a identidade de Joelma agricultora. Mas também entendeu que o seu ciclo com as Mulheres do GAU se encerrou, para que ela pudesse abrir novos ciclos enquanto agricultora urbana, e continuar semeando e cultivando em um novo espaço, expandindo as iniciativas de agricultura urbana lideradas por mulheres na cidade de São Paulo.

A convivência dialógica foi o que possibilitou que essa pesquisa fosse realizada. A construção de vínculos de confiança, inclusive previamente ao trabalho de campo, foi fundamental para que eu pudesse acompanhar a rotina do coletivo sem gerar o sentimento de desconfiança e estranhamento. Convivência esta que permitiu que me sentisse acolhida e valorizada pelas mulheres do coletivo, ao mesmo tempo que pude compreender e refletir sobre a pesquisa com compromisso humanizador.

Figura 26 - Preta, Leninha, Larissa e Júlia realizando compostagem



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 21 de maio de 2024.

Figura 27 - Leninha, Preta, Larissa e Jô no Polo de Educação Ambiental



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 06 de setembro de 2024.

Figura 28 - Vizinha na comercialização dos produtos em evento realizado na Faculdade de Saúde Pública da USP



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 16 de maio de 2024.

Figura 29 - Alimentos colhidos da horta



Fonte: Arquivo pessoal. Data: 30 de abril de 2024.

6. RESULTADOS

6.1 Diálogos entre produtoras/es de conhecimento

Os resultados a seguir, os quais apresentamos os processos educativos desvelados pela prática da agricultura urbana das Mulheres do GAU, primeiro por meio das categorias, e depois, por uma análise e reflexão mais ampla discutindo o trabalho como princípio educativo e de humanização, foram fundamentados nos achados a partir da convivência com as mulheres do coletivo e nas teorias e referenciais das/os autoras/es que dialogam com essa pesquisa.

A convivência com o grupo evidenciou como as pesquisadoras participantes, agricultoras urbanas do coletivo Mulheres do GAU, são produtoras de conhecimentos, percebendo a ciência envolvida na prática da agricultura urbana e o próprio movimento de produção de conhecimento do qual fazem parte e estão construindo.

Conhecimentos estes que, como será discutido, vão sendo construídos no cotidiano da prática da agricultura urbana, ao trabalharem questões como do fazer agroecológico, com perspectivas tradicionais, ao mesmo tempo, mobilizando discussões sobre discriminações e desigualdades, transformações no espaço urbano e processos de cooperação, acolhimento e criação de vínculos de pertencimento.

Por meio da leitura e reflexão dos resultados, apresentados nas categorias, podemos compreender que as integrantes do coletivo Mulheres do GAU estão a todo momento pautando situações-limites em suas vidas e como coletivamente se organizam, refletindo sobre essas situações e anunciando processos educativos.

Situações-limites que podem ser compreendidas pela percepção, em determinado momento histórico, das pessoas que são oprimidas de que existem certas situações as quais não podem ultrapassar, ou seja, existe algo que atua como um freio (Freire, 2020). Porém, na medida que percebem a realidade a partir de uma leitura crítica, e vão passando pelo processo de desvelamento, essa situação é vislumbrada como algo possível de ser superada, assim, torna-se um inédito viável (Freire, 2020).

Assim, “quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens [seres humanos] um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga” (Freire, 2022, p. 113). Ainda, para Freire (2020):

Desta forma, o próprio dos homens [seres humanos] é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites” (Freire, 2020, p. 126).

Ao mesmo tempo que as mulheres do coletivo denunciam situações-limites e desumanizantes, elas anunciam processos educativos e possibilidades de humanização. Denúncia e anúncio que são compromisso histórico, e que só podem existir juntos, visto que toda denúncia provoca um anúncio e não existe anúncio sem alguma denúncia (Freire, 1981). Ao denunciar as estruturas dominantes e as violências geradas por elas, se pode vislumbrar uma nova realidade criada pelos grupos sociais oprimidos (Freire, 1981).

Os conhecimentos das agricultoras urbanas dialogam com os conhecimentos acadêmicos que são feitos junto com as classes populares, confrontando a ciência hegemônica e a estrutura social vigente. Ao cultivarem processos de conscientização e de descolonização do pensamento, constroem possibilidades que rompem com o modelo de dominação dos modos de viver em sociedade, propondo novas perspectivas para as pessoas atuarem juntas (hooks, 2021).

Reafirmamos a nossa escolha em trazer para dialogar com a pesquisa as teorias e referenciais de autoras/es a partir da perspectiva das epistemologias do sul, da decolonialidade e de pessoas que constroem conhecimentos para além do pensamento hegemônico branco ocidental. Nesse sentido, contribuem para discutir os achados da pesquisa, autoras/es como, Lélia Gonzalez, bell hooks, Grada Kilomba, Paulo Freire, Nêgo Bispo, Ailton Krenak, Carlos Rodrigues Brandão, Roseli Salette Caldart, dentre outras/os autoras/es que são pesquisadoras/es majoritariamente da América Latina.

Em alguns pontos da discussão dos resultados, dialogamos³ com a educadora chilena Julia Franco, que é coordenadora do Programa “*Huertas Urbanas Orgánicas Municipales*” e criadora do primeiro, e até o momento único, projeto de hortas urbanas comunitárias, denominado “*Huertas Urbanas de La Reina*”, de Santiago, no Chile.

Compartilho também a minha escolha em dialogar com os conceitos propostos por Nêgo Bispo na elaboração dos nomes das categorias que agrupam os processos educativos desvelados. Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, nascido no

³ O encontro com Julia Franco aconteceu em maio de 2025, no qual tive a oportunidade de conhecer o projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*” devido à mobilidade acadêmica no âmbito do Programa ESCALA de Estudantes de Pós-graduação da AUGM. A experiência é compartilhada com mais detalhes no Apêndice C.

semiárido piauiense, foi lavrador, pensador, ativista político, escritor e importante liderança quilombola.

No ano que comecei o mestrado, em 2023, na busca de novas leituras, conheci a obra “A terra dá, a terra quer”. Conhecer o pensamento de Nêgo Bispo ampliou a minha leitura de mundo em diversos sentidos. Ao afirmar-se contracolonalista, Nêgo Bispo me instigou a pensar a partir de outras perspectivas de ser e estar no mundo, as quais semeando palavras - que também é ação - de resistência, trazem outras compreensões sobre as maneiras de se relacionar com: a terra, os seres (humanos e não humanos), o território, o tempo e a própria vida.

Nesse mesmo ano, alguns meses antes de Nêgo Bispo tornar-se ancestralidade, tive a feliz oportunidade de encontrá-lo pessoalmente, em um encontro em que ele foi convidado pela USP de São Carlos. Naquela noite, ele possibilitou que refletisse sobre o papel da universidade frente à produção de conhecimentos, sobre o lugar da ciência hegemônica e a transformação dos saberes em mercadoria. Também pude refletir sobre as resistências dos saberes orgânicos, aqueles que se constroem em movimento com o mundo e que seguem gerando vida.

Ao final do encontro, tinham alguns exemplares do seu livro “Colonização, Quilombos: Modos e Significações” à venda. Nêgo Bispo estava trocando algumas palavras com as pessoas e autografando os livros. Essa foi a minha segunda leitura de suas obras, a qual guardo com carinho o livro com a sua assinatura (Anexo B).

No ano seguinte, me dedicando mais ao trabalho de campo da pesquisa e convivendo com o coletivo Mulheres do GAU, os pensamentos de Nêgo Bispo com frequência vinham à mente. Percebia como as mulheres agricultoras são produtoras de conhecimentos orgânicos, aqueles que diferente do que Nêgo Bispo denomina de saber sintético, possibilitam cultivar uma outra maneira de se relacionar com a terra, com os seres e com a vida.

Mulheres que, vivendo e atuando na periferia popular de São Paulo, a maioria vinda do rural nordestino, carregam com si experiências e conhecimentos que dialogam com os conhecimentos de Nêgo Bispo. Mulheres, em sua maioria negras, cujos conhecimentos, assim como os de Nêgo Bispo, apontam para outras possibilidades de ser e estar no mundo, de lidar com a terra e com a vida, que constituem-se a partir dos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas.

Assim, ao analisar os resultados, após ter agrupado os processos educativos desvelados pela prática da agricultura urbana das Mulheres do GAU em categorias, compreendi que estas poderiam dialogar com os conceitos de Nêgo Bispo. Lembrei que,

como ele disse, seus livros saíram dos quilombos para chegarem, dentre outros espaços marcados pela lógica colonialista, às universidades (Santos, 2023a).

Os conceitos de “pessoas necessárias”; “confluências”; “biointeração”; e sobre a interlocução entre os tempos são trazidos como inspiração, referência e posicionamento contrário às dominações colonialistas presentes nas cidades, nas universidades e em outras estruturas sociais hegemônicas vigentes. Ao colocarmos em diálogo os conhecimentos das agricultoras do coletivo, das pesquisadoras que conduzem essa investigação, do Nêgo Bispo e demais autoras/es contra-hegemônicas/os, esperamos contribuir com a ciência comprometida com as classes populares, que de fato constroem propostas para humanizar a sociedade.

Antes de seguirmos para os resultados, discussões e reflexões da pesquisa, compartilhamos da esperança de Nêgo Bispo na confluência e potência de ação dos grupos historicamente marginalizados, como as pessoas quilombolas, periféricas e indígenas, na qual ele diz que “no dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter!” (Santos, 2023a, p. 45). O asfalto vai derreter, na esperança de abrir espaço para “reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida” (Krenak, 2022, p. 70).

6. 2 Categoria I) Vozes de mulheres necessárias

Em seu livro, “A terra dá, a terra quer”, Nêgo Bispo discute como as pessoas na cidade sentem-se importantes, a partir de uma lógica de utilidade e importância, a qual trata as pessoas como passíveis de serem substituídas. Para as pessoas importantes, a existência das outras pessoas está relacionada à “função” de servi-las. Porém, ele destaca que o termo que de fato apresenta valor é necessário, visto que as pessoas necessárias são aquelas que “fazem falta, que precisam estar presentes, de quem se vai atrás” (Santos, 2023a, p. 24).

A categoria “Vozes de mulheres necessárias” trata do processo de empoderamento frente aos estigmas sociais e desafios. Essa categoria agrupa os processos educativos relacionados à compreensão das mulheres tanto em relação às discriminações que atravessam seus corpos, os desafios enfrentados pelo coletivo e como agricultoras, quanto ao reconhecimento de suas vozes e autonomia.

Por mais que o trabalho das Mulheres do GAU seja reconhecido e valorizado por muitas pessoas, como será discutido na próxima categoria de análise, também é vivida a discriminação por serem mulheres agricultoras e terem o trabalho associado ao campo.

A fala de Preta expressa como o trabalho com a agricultura na cidade pode ser associado de maneira pejorativa com o trabalho que é realizado no meio rural.

Tem um certo preconceito. Ah, fulano trabalha na roça. Eu já vi pessoas falarem, “nossa você é tão bonita, tão nova, você tá trabalhando ali”. Entendeu? A pessoa que olha pra mim... Ou pensa que eu sou burra, não estudei, pra trabalhar aqui. Ou pensa, “nossa, ela poderia estar no escritório. Poderia estar fazendo um milhão de coisas que não tem nada a ver com isso”. Tem esse preconceito. (Preta)

Existe o senso comum que geralmente aponta para a identidade das pessoas que vivem e trabalham no campo como algo estática e homogênea, que pode ser identificada a partir de características como o modo de pensar e agir, invisibilizando a diversidade cultural entre as pessoas de diferentes territórios e dentro do mesmo território (Marques, 2017).

Ainda, de acordo com Marques (2017), essa percepção simplista em relação à identidade e cultura das pessoas do campo carrega estereótipos e não considera as pessoas como sujeitos históricos que atuam e vivem as mudanças estruturais da sociedade ao longo do tempo. Com isso, silenciam-se também as identidades pessoais, pois “ao mesmo tempo em que uma pessoa, por exemplo, identifica-se como "do campo", ela também pode se identificar como mulher, como mãe, como negra, como ecologista, como membro de movimento social” (Marques, 2017, p. 60).

Existem diversas formas de discriminações e desprezo pelas pessoas que vivem no contexto rural (Stocheroa; Pintoa, 2023). Lemos e Ximenes (2024) buscaram discutir a discriminação racial e de gênero de mulheres negras no campo, e apontaram que as mulheres agricultoras quando migram para a cidade sofrem discriminações a partir de estereótipos, sendo chamadas de “matuta, sem instrução, maltratada”.

Para Freire (2022), as discriminações sofridas, ainda, refletem a descrença nas pessoas do campo, as quais têm as suas capacidades de refletir e de conhecer subestimadas, sendo tidas como pessoas ignorantes. Freire (2022) alerta que para as pessoas serem tidas dessa maneira, é necessário que existam pessoas que as considerem assim, e que se classificam como aquelas que sabem.

Porém, bastaria que houvesse a compreensão de que os seres humanos estão em permanente relação com o mundo, e que o transforma por meio do seu trabalho, para que percebessem que as pessoas do campo possuem conhecimentos, e na realidade, ignorância é pensar o contrário (Freire, 2022).

Vilma relata uma situação que aponta novamente a discriminação ao trabalho realizado pelo coletivo, na qual o trabalhar com a agricultura é desvalorizado.

Vilma contou que, um homem que trabalha com Uber, tinha ido buscar as cestas de alimentos no Viveiro na sexta-feira. Quando entregou as sacolas no destino final, tirou do carro jogando e disse “Não gosto de trabalhar para esse povo”. A moça que recebeu, parceira do trabalho delas, respondeu: “Que povo? Esse povo que produz alimento e que segura as mudanças climáticas?” (Diário de campo).

Essa situação vivida possibilita refletir sobre o que Freire (2020) aponta como reflexo da educação bancária, na qual ao ser alienante, impossibilita que as pessoas problematizem a realidade e, ainda, sintam uma atração pelo opressor, buscando parecer com este, por exemplo, nos seus padrões de vida. O motorista do Uber, ao dizer que não gosta de trabalhar com esse “povo”, distancia-se das mulheres do coletivo, porém, ao mesmo tempo, não reconhece a situação de precarização do trabalho como motorista de aplicativo e que, provavelmente, ele também faz parte das classes populares (Cezário; Araujo, 2021).

Outra situação de discriminação sentida é por meio da linguagem, com o uso de termos que possuem uma conotação negativa. A fala de Jô, descrita nas anotações do diário de campo, relata a ocasião em que receberam um repórter no espaço para gravar cenas do trabalho realizado pelo coletivo, e sua indignação com o termo utilizado pelo repórter para referir-se à casa de barro.

Jô comentou que ficou indignada quando ouviu o repórter chamando a casa de barro de “tapera” e corrigiu-o dizendo que aquilo não era uma tapera, era uma casa de pau a pique. Eu e Julia não conhecíamos a expressão, e Jô explicou que tinha um sentido pejorativo, de algo abandonado, caindo aos pedaços. (Diário de campo)

Como afirma bell hooks (2019b, p. 58), “A linguagem é também um lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo — para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação — uma resistência”. Ao corrigir o repórter sobre o termo que utilizou para referir-se a casa de barro, Jô compreende que a linguagem é um lugar de luta, demonstrando que é necessário recuperar, por meio das palavras, sentidos não discriminatórios para os modos de vida do campo, vividos na cidade.

As mulheres reconhecem as discriminações enquanto situações-limites e se posicionam a partir delas, expressando que não são condizentes. Passam a se orgulhar do trabalho que realizam, em um processo de ensinar e aprender a reconhecer que o trabalho com a terra se faz necessário, apontando um inédito viável.

Vilma relatou que de início até sentia vergonha, mas hoje tem orgulho de dizer que trabalha com a terra. Em um de nossos encontros, Maria Conceição disse como não sente vergonha da sua origem rural e nem de estar trabalhando com agricultura. Assim como, Preta

reconhece que uma das coisas que aproxima as mulheres do coletivo é o fato de não sentirem vergonha do que fazem.

Quando eu entrei aqui, quando eu comecei a mexer com a terra assim, as mãos ficavam todas secas, cheia de calo. Aí a gente ficava com a roupa suja de barro, de terra, e eu ficava com vergonha. Quando chegava uma pessoa ali, que eu conhecia, eu ia tapiando assim, para pegar qualquer coisa, pra pessoa não me vê. Hoje em dia pra mim é um orgulho o nosso trabalho, hoje mudei. Hoje nossa... eu vou assim, com os dedos bem assim, só lavo pra tirar um barrinho e vou. Hoje em dia eu me apresento como agricultora urbana e cozinheira. (Vilma)

Maria Conceição comentou que esses dias ela tinha saído do trabalho e estava no ponto de ônibus. Um senhor desceu do ônibus, olhou para ela, para a sua roupa com manchas de terra, e perguntou se ela não se importava de andar daquele jeito. Ela respondeu que não tem vergonha das suas origens, que trabalhou na roça sim, e não tem vergonha de mostrar que trabalha com a terra. (Diário de campo)

Aqui a gente se dá muito bem, por quê? Por isso. Aqui a gente não tem vergonha de fazer o que faz, o que a gente faz. Com quem a gente trabalha. Já tem gente lá fora que acha que é vergonhoso. Pra mim não é. É satisfatório. Eu não tenho vergonha, onde eu chego, “você trabalha com o que?” Aí eu já começo a falar tudo, eu trabalho numa horta de orgânicos, e não sei o que... (Preta)

No caso de Preta e Jô, reconheceram que estar trabalhando com agricultura no meio urbano foi uma escolha.

Quando eu vim pra cá meu marido falou: “Nossa, porque você está trabalhando na roça igual no Ceará”. Aí depois ele viu tudo bonitinho, ele passa e admira tudo, mas por ele é “Que absurdo, você vai para a roça de novo”. Então você tem aquela escolha de dizer, “Epa, pera aí, se quiser eu vou, se não quiser é outra história”. Assim, eu trabalho muito feliz, porque eu gosto, entendeu? Antes eu trabalhava com o que viesse, mas sem aquele prazer. Agora eu tenho o prazer de acordar cedo, de vir pra cá. Às vezes, assim, dá meu horário de ir embora. Eu tenho vontade de ficar. Não fico muito porque tem muitos afazeres, né? Mas eu me sinto mais alegre, mais feliz. (Preta)

Eu escolhi a agricultura, porque é onde eu me identifico, é a minha praia, é o que eu quero, o que eu gosto. E eu sei o que eu estou fazendo, eu estou fazendo o bem não só pra mim, isso é mais gratificante ainda, a partir do momento que você não pensa só em você. (Jô)

As mulheres integrantes do coletivo denunciaram também as discriminações sofridas a partir da interseccionalidade de gênero, raça e classe. Por ser um coletivo formado, em sua maioria, por mulheres negras, o racismo e machismo são violências que atravessam as suas vivências. A prática discriminatória de gênero, de raça, de classe ofende a existência da pessoa, negando de maneira radical a democracia, sendo urgente rejeitar qualquer forma de discriminação (Freire, 1996).

É necessário discutir as relações étnico-raciais a partir de suas relações com gênero, frente às violências impostas pelo racismo e pelo patriarcado, para que seja possível

compreender como esses conceitos operam nas experiências objetivas das mulheres agricultoras e nas comunidades das quais fazem parte (Lemos; Ximenes, 2024).

Os conceitos de “raça” e gênero não podem ser separados, visto que a “experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vive-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo” (Kilomba, 2019, p. 94). A interseccionalidade de raça, gênero e classe social estabelece restrições às pessoas na medida que configuram suas escolhas, impõem responsabilidades de maneira desigual e favorece certas ocupações, sendo que o acesso a outras é dificultado (Biroli, 2018).

Alguns relatos descrevem situações do racismo cotidiano, no qual as pessoas negras vivem realidades distintas das pessoas brancas, visto que diversas expressões, verbais e não verbais, “colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (Kilomba, 2019, p. 78). Bruna compartilhou que, “Que nem eu falei, quando eu senti o racismo, aí eu comecei a identificar. Hoje eu consigo falar e tal, mas antes... Era uma dor insuportável. E aí quando você vai trabalhando nisso”.

Eu sou uma mulher negra, eu estou como presidente, tem gente que não consegue digerir isso. Gente do nosso próprio contexto aqui. Às vezes tem gente que diz “aí isso aí é mimimi”, mas não é. Eu sei que não é. Diz assim “Nossa, arruma esse cabelo que tá parecendo uma mendiga, você não é presidente?” Ai a outra falou assim “Ah porque se fosse minha filha aqui”, mas a filha dela é branca. Isso é uma coisa, vamos dizer assim, ela não consegue digerir que a Vilma tá aqui, a Vilma é negra. Ela pensa mas minha filha é branca, quem deveria estar aqui é ela. É assim que eu sinto. Isso é estrutural né, porque a mulher negra, pela sociedade ela tem que ser o que? As pessoas conseguem ver a mulher negra, qual o lugar da mulher negra? É servindo, sabe? Foi desde os primórdios lá né, o que foi passado pela televisão? (Vilma)

Quando é que você vai ver um homem dizendo “Ai tô com medo de andar ali”, porque tem gente te seguindo. Agora mulheres, a gente anda com medo, olhando pra um lado, olhando pra outro, sua filha sai, você fica doida, “Meu deus cadê?”. Porque a gente fica pensando né, no que acontece, porque nós somos mulheres gente, quer queira ou não é isso, sabe? E a gente por ser negra, é mais ainda. (Vilma)

No relato de Vilma, ao dizer que algumas pessoas não conseguem digerir que está como presidente do coletivo, ela denuncia o racismo, visto que as pessoas não aceitam que uma mulher negra esteja na posição de liderança. Para Gonzalez (2020), as posições sociais mais inferiores em que as pessoas negras são colocadas pela branquitude são justificadas como se a culpa fossem delas mesmas.

(...) o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade”, etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores. (Gonzalez, 2020, p. 38)

Ao refletir sobre o lugar da mulher negra na sociedade, Vilma aponta para o aspecto do racismo entrelaçado com gênero, no qual a posição da mulher negra é a de alguém que desempenha o papel de servir. Na sociedade brasileira, o processo de discriminação da mulher negra ocorre pelos papéis que lhe são atribuídos, sendo um deles o de “doméstica”, que consiste em diferentes atividades que indicam a sua posição “natural”, tais como, servindo em supermercados, hospitais, escolas e como empregada doméstica (Gonzalez, 2020).

O relato de Bruna evidencia a dor sentida pelo racismo e como foi um processo para que começasse a falar sobre. No racismo, a pessoa é de maneira violenta separada de qualquer identidade que realmente possa ter, sendo que esse choque violento resulta além da agressão racista, da agressão de retornar ao cenário colonial, sendo que as feridas do presente ainda são feridas do passado e vice-versa (Kilomba, 2019).

Outra questão que diz respeito à interseccionalidade de gênero, raça e classe são os desafios da dupla jornada de trabalho das mulheres do coletivo. Todas as mulheres participantes da pesquisa são mães, e algumas avós, sendo que além da rotina atarefada no coletivo, ao chegarem em casa, também estão à frente dos cuidados domésticos.

Em um dos encontros, Bruna contou o que tinha acontecido no dia que receberam a visita de crianças de uma escola de classe média alta no Viveiro. Em um dos momentos da visita, ao fazerem uma roda de conversa, Bruna contava sobre a sua rotina, e ao final uma criança falou para ela “Sua vida é triste, né?”. Naquele dia essa frase virou piada entre as mulheres, que riam, mas ao mesmo tempo, refletiam com sinceridade sobre a rotina exaustiva.

Eu tinha acabado de fazer a oficina e a gente ali sentada conversando. Aí a professora falou, e você, Bruna? Conta um pouco da sua vida pra gente. E comecei, eu trabalho aqui no GAU, de segunda à sexta, às vezes aos sábados, tem dia que eu volto cedo, tem dia que eu volto muito tarde, já cheguei duas horas da manhã na minha casa. Aí eu falei, eu coloco minha filha na escola, meu dia começa assim, tomo banho, troco de roupa, arrumo minha filha, levo pra escolinha. De lá eu já venho pra cá, aí às vezes eu tenho que pegar ela lá, às vezes meu esposo pega. Aí eu chego em casa e tenho que fazer comida pra eles, né, pra minha filha jantar e já arrumar as coisas pro outro dia pra ela ir pra escola. Aí eles falaram, tudo prestando atenção assim, e seu final de semana? Eu falei, quando eu não trabalho, quando eu

não trabalho aqui nas Mulheres do GAU, eu trabalho na minha casa, porque aí eu vou lavar, passar, cozinhar. Eu vou organizar tudo pra semana, vou organizar tudo pra próxima semana começar. E aí eles falaram assim, mas você tem empregada? Eu falei, não, a empregada sou eu e meu marido, porque ele tem que me ajudar. Aí eles olharam assim, aí o menininho olhou pra mim assim, sua vida é triste, né? (Bruna)

Um dia desses estava pensando, você como mulher, mãe, o que você faz pra você? Na maioria das vezes, nós mulheres, assim, quando o homem tá de folga, ele tá de folga, é a comidinha pronta, a roupa lavada. Nós estamos sempre dando conta de tudo. (Bruna)

A sobrecarga de trabalho das mulheres, apontada por Bruna, reflete nas desigualdades a partir da divisão sexual do trabalho. Divisão esta que está “ancorada na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente” (Biroli, 2018, p. 42). Assim, a opressão das mulheres tem como base a divisão sexual do trabalho, na qual o gênero se produz pela exploração do trabalho e da vulnerabilidade relativa que atinge as mulheres, sendo que como realizam o trabalho doméstico, lidam com as limitações quanto ao acesso a recursos políticos importantes, tais como, o tempo livre, a rede de contatos e a própria remuneração (Biroli, 2018).

Vale ressaltar que a partir do momento que se reconhece a relevância da divisão sexual do trabalho para a produção do gênero, é necessário destacar como esta divisão não incide da mesma maneira sobre todas as mulheres, sendo a produção do gênero, portanto, racializada e segue dinâmicas das classes sociais (Biroli, 2018).

Ao longo dos nossos encontros, as mulheres do coletivo relataram em diversos momentos o cansaço relacionado ao acúmulo do trabalho remunerado com o trabalho doméstico, pois além das diversas funções que exercem, seja na horta ou na cozinha, quando chegam em casa, ainda necessitam preparar comida, cuidar das/os filhas/os, lavar roupa, dentre outras atividades domésticas que recaem sobre elas. A divisão sexual do trabalho leva ao debate em relação ao trabalho não remunerado realizado pelas mulheres.

A distinção entre trabalho remunerado e não remunerado é, assim, um ponto central. O trabalho que as mulheres fornecem sem remuneração, como aquele que está implicado na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, deixa os homens livres para se engajar no trabalho remunerado (Biroli, 2018, p. 28).

As questões relatadas evidenciam como a prática da agricultura urbana, quando realizada por mulheres, em sua maioria negras, é atravessada por discriminações e desigualdades de gênero, raça e classe. Questões que são denunciadas enquanto situações-limites, visto que atribuem para as mulheres uma determinada maneira de ser e

estar. Assim como, pelo preconceito ao fazer da agricultura ao ser relacionado com atributos pejorativos associados ao rural.

Além disso, a prática da agricultura urbana apresenta desafios relacionados à exigência do trabalho físico, pois ao ser realizada na cidade, costuma ser necessário um trabalho árduo para a limpeza dos terrenos, visto que como no caso das Mulheres do GAU, os terrenos que plantam e cultivam antes eram utilizados para descarte de resíduos sólidos e entulhos.

Antes de iniciar de fato os plantios e a produção de alimentos, muito trabalho para limpar os espaços do Viveiro, e depois, do Polo de Educação Ambiental, foram necessários. Trabalho este que consistiu na retirada de uma grande quantidade de resíduos sólidos e entulho para que os primeiros canteiros pudessem ser levantados e depois, o esforço de trazer para os espaços os serviços básicos, como, água, luz e estruturas necessárias.

Em 2022, iniciaram os trabalhos no segundo espaço do coletivo, o qual foi liderado pela Jô, que ficou à frente da limpeza e estruturação do espaço. Para a Jô, a maneira como estava o terreno antes de estar sob os cuidados do coletivo a impactou bastante. Ela contou que até mesmo um agrônomo falou que aquele solo não iria produzir e que não iria para frente. Mas, depois que fizeram o teste para ver se o solo tinha contaminação, e deu negativo, ela começou a limpar o terreno, um trabalho árduo.

O começo de tudo é o que mais me impactou, porque, assim, **a gente não tinha estrutura nenhuma**, nenhuma, não tinha cercamento. Aqui, a beirada do rio, o barranco era caído pra dentro do rio. Eu lembro que era um alambrado. Nessa beirada era um alambrado caído pra dentro do rio. Sabe? Não tinha nada, não tinha nada. Não tinha energia, não tinha água. Sabe? **A primeira vez que eu entrei aqui eu me arrepiei toda**. Porque eu vi a dor da terra, o gemido, sabe? Sabe o que você sente? **Aquele monte de entulho. Não tinha um verde dentro desse espaço**. Tava só o entulho mesmo. Porque aqui era estacionamento de caminhão, pra você imaginar. Lixo, lixo. O quanto de lixo que eu tirei catando assim, ó, na mão. Pneu velho, latinha, balde, plástico. Olha, resumindo tudo, tirou pra mais de uns quinhentos quilos de lixo daqui, lixo normal assim. Fora o entulho, que foram doze caminhões. (Jô)

Após o trabalho de preparar os espaços para iniciar os plantios, a rotina de manejo e cuidado com a horta também demanda tempo e esforço, o que pode ser evidenciado pelos relatos das mulheres do coletivo. Ainda, como aponta Chaves (2022, p. 78), “o trabalho com a terra é desafiador, exige esforço e cuidados com o corpo, adquirir consciência corporal e saber os limites do próprio corpo”.

Para trabalhar em horta tem que gostar, você tem que gostar, quando eu entrei aqui as menina falava isso, aí depois eu vi que é verdade, para tratar de horta você tem que ter amor, porque você cansa, você tem que molhar, você tem que regar, você tem que olhar, gente, é muito trabalho, tem que nutrir, tem que podar. Porque horta é todo dia, a gente limpa o canteiro aqui, vira a cara e já cresceu tudo de novo. (Vilma)

Eu não sei fazer canteiro. Eu não sei, né? Já fiz aí com as meninas, a Vizinha sempre tá ensinando, a Vilma. Mas é uma coisa que eu tenho dificuldade de fazer, sabe? Que é pegar a picareta, que não é uma ferramenta leve, né? Já começa por aí. Não é uma ferramenta leve. Aí você tem que pegar, tá cavucando, mexendo no solo, na terra, levantar a terra pra você poder fazer o canteiro. (Rafa)

As mulheres do coletivo muitas vezes estão colaborando com as duas frentes (horta e cozinha), o que torna a rotina mais cansativa, visto que as demandas da horta são somadas às demandas do preparo de comidas para eventos ou para receber grupo de visitantes no espaço do Viveiro. A rotina atarefada faz com que em alguns dias, as mulheres tenham horário para entrar, mas não para sair.

É uma coisa corrida, né? É algo que vai do tempo da gente, porque cuidar não só da horta como da cozinha é algo muito puxado. É muito puxado, é muita coisa, entendeu? Então você tem que falar assim, eu vou me dedicar porque é corrido, né? Todos os dias a gente tem as nossas batalhas, as nossas lutas, mas... No final dá tudo certo, eu sempre digo que no final dá tudo certo. Entendeu? Tem dificuldades? Tem sim, porque é um trabalho que é cansativo. Você sai da horta, depois você vai pra cozinha. Aí se você tem produção grande, você sai daqui tarde. (Kelly)

Você trabalha, trabalha e paga a sua conta. Aí fica doente. Além disso, paga a sua conta e ainda compra remédio da doença. Que história é essa, velho? Não existe. Eu vivo vinte e quatro horas com a cabeça aqui, eu tenho que me desligar às vezes, minha filha me cobra. Mas eu sempre tô pensando, meu Deus, e aquilo lá? E vai chover? E o adubo? O que é que tem pra ter isso aí? Não sei o quê. Agora isso fica me roendo à noite, de dia, domingo, segunda. E as pessoas pegam e mandam mensagem. Não quer saber se é domingo, se é... Manda mesmo. (Vilma)

Além dos desafios relacionados às demandas da rotina, acrescentam-se os desafios relacionados à infraestrutura e o acesso à serviços, como, a água. O espaço do Viveiro ainda não possui um poço para captação de água para irrigar as hortas, sendo que a captação é realizada de um corpo hídrico próximo, e algumas vezes, acaba ficando sem.

Vilma parecia bem agitada, com bastante coisa em mente. Estava preocupada se daria tempo das cestas ficarem prontas até às 11h, o horário combinado para o responsável do Cren buscar; com uma visita da prefeitura de tarde, que o pessoal iria chegar às 14h; e com a falta de água no Viveiro para irrigar a horta. (Diário de campo)

Desafios como esses acabam desgastando ainda mais as mulheres, por estarem frequentemente tendo que se preocupar e buscar soluções para esses problemas. Ainda, para

Preta, “Tinha que ter dinheiro, mais ajuda pra gente planejar e ter de onde tirar para colocar em prática. Porque a gente planeja muita coisa mas só fica no papel, a gente não tem condições de tirar do bolso e fazer”.

Outra questão que as mulheres compreendem como desafio é a falta de políticas públicas para apoiar a/o agricultor/a no meio urbano, e conseqüentemente, a falta de investimento público para essa profissão.

Como aponta a Jô, “falta mais investimento do governo, falta um olhar do governo, falta o olhar de uma fiscalização mais avançada com as pessoas que realmente estão trabalhando na terra, que são agricultoras de verdade”. Ainda, Jô destaca outras questões, como a dificuldade em acessar certos programas do governo, por não possuírem um cadastro de agricultor/a, e situações em que não consideram que ser agricultor/a urbana/o é uma profissão.

Os agricultores rurais, eles têm mais oportunidade do que os que trabalham no meio urbano. Porque a gente não tem um DAP, a gente não tem um título de agricultor, a gente mora no meio urbano. A gente é considerado como urbano, não como rural. Isso dificulta até se a gente for pegar um empréstimo para poder ampliar nossa horta, comprar um trator. Se eu for comprar um trator, falando que eu sou agricultora no meio urbano, a primeira coisa que vão me pedir é um documento. A DAP é tipo um registro, um cadastro do agricultor. Ainda tem muitas limitações nesse campo político mesmo. (Jô)

Eu falei pra minha contadora que eu queria mudar porque o meu MEI era de comércio. Era de fábrica de calçado. Eu queria mudar. Ela falou, não tem esse código. Ela falou, não tem código para agricultora. Precisaria colocar outra atividade. Ela colocou outra atividade que engloba também o meio da agricultura. Mas não é agricultura. Não tem agricultura. Tem pessoas que acham que não é uma profissão. (Jô)

O processo de compreender os desafios enfrentados pelo coletivo, tanto da própria rotina de trabalho, quanto os que estão relacionados aos desafios financeiros, de investimento em infraestrutura e no próprio fazer da agricultura urbana, possibilitam problematizar as questões relacionadas ao apoio do poder público para a prática da agricultura urbana. Na cidade de São Paulo, é a partir dos anos 2000 que esta prática é considerada na elaboração de políticas públicas e leis municipais, e mesmo com os avanços nas últimas décadas, a agricultura urbana ainda enfrenta diversos desafios (Biazoti; Leão, 2024).

Esta prática precisa de maior atenção para que possa se concretizar de modo a fortalecer a justiça social na cidade de São Paulo, visto que o apoio do poder público não é suficiente e dificulta a destinação de recursos financeiros adequados para o seu fortalecimento (Ribas; Rigon, 2024). Outro aspecto é a necessidade de “avançar no que concerne à participação dos agricultores/as no controle social dessas políticas públicas e ao

atendimento aos desafios ainda colocados de reconhecimento e expansão das práticas” (Biazoti; Leão, 2024, p. 220).

Na cidade de Santiago, outra capital na América Latina, também existe o desafio do apoio do poder público e a destinação de recursos financeiros para fortalecer a prática da agricultura urbana, como é apontado por Julia Franco. Ela destaca que o primeiro programa de agricultura urbana em Santiago se estruturou ao longo de vinte e quatro anos, com o projeto o qual ela atua como coordenadora, e desde então há algumas iniciativas na cidade e outras regiões do país, mas sem grandes mudanças, pois o poder público ainda percebe esse investimento como um gasto. E isto é uma grande limitação, pois Julia reforça que a agricultura urbana precisa de investimento, principalmente quando é trabalhada em lugares de vulnerabilidade social.

No contexto das Mulheres do GAU, podemos refletir sobre como reconhecer o papel das agricultoras enquanto protagonistas de diversos processos de transformações individuais e coletivas, porém, sem deixar de considerar o que denunciam, como as discriminações e desigualdades, a sobrecarga e a falta de reconhecimento do trabalho, assim como, a necessidade de melhorias em diversos aspectos estruturais das hortas para que possam ampliar a produção de alimentos. Esses desafios perpassam pela necessidade do fortalecimento da prática da agricultura urbana por meio de políticas públicas efetivas, as quais possibilitam que as agricultoras continuem sendo protagonistas, mas sem isentar o poder público de garantir as condições e os investimentos necessários.

Assim como, no que diz respeito à questão de avançar em relação à participação das agricultoras no controle social das políticas públicas, é necessário que essas pessoas não sejam apenas beneficiárias, mas que sejam propositoras das políticas que afetam diretamente suas vidas. Políticas que são fundamentais de serem elaboradas em diálogo com as agricultoras urbanas, visto que as/os representantes do poder público, ao conhecerem a realidade das agricultoras, com elas podem melhor transformá-la (Freire, 2022).

Realidade esta que, como discutido até agora, é compreendida pelas mulheres do coletivo pelas discriminações, desigualdades e desafios, denunciadas enquanto situações-limites, mas que também, coletivamente, anunciam inéditos viáveis, que podem ser vislumbrados a partir dos processos educativos desvelados de reconhecimento de suas vozes e da ampliação de suas leituras de mundo.

O reconhecimento de suas vozes foi apontado como um dos processos que vivenciaram ao fazer parte do coletivo, visto que em outros espaços e momentos de suas vidas, sentiam-se caladas e não demonstravam confiança para expressar suas opiniões. Como

aponta Jô, “Eu acho tão importante o espaço de fala. Eu não falava nada, as pessoas falavam as coisas comigo, eu abaixava a cabeça e começava a chorar. Quando eu comecei a ter espaço de fala, isso foi tão importante pra mim”.

As pessoas entram aqui com a cabeça de firma, assim ó, quadradinha. Mas esse local aqui vai muito mais além. Porque **eu tive meu lugar de fala aqui**. E eu vivia calada, não falava com ninguém, eu fui me anulando cada vez mais. E aqui foi onde eu tive um lugar de apoio. Essa questão de ser mulher negra, de ter lugar de fala. Eu tenho que falar, e teve um tempo que eu me calei, e quando eu entrei nesse espaço eu voltei a falar de novo. (Vilma)

Esse empoderamento feminino é muito importante, te dá força, te dá outra visão né, do que você deve aceitar, do que você não deve aceitar. Às vezes as pessoas estão vivendo numa situação que ela não consegue ver, então você já tem outro olhar, outro pensamento, outro comportamento, é muito importante. **Nessa convivência a gente aprende sobre empoderamento feminino**, que é muito importante. Como sobreviver a tanta violência, tanto feminicídio de hoje em dia. (Kelly)

A prática realizada pelas mulheres do coletivo também desvelou o processo educativo da ampliação da leitura de mundo. Leitura do mundo que pode ser compreendida enquanto conceito freiriano, no qual Paulo Freire (1996, p. 42) discute que “a leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”. Ou seja, ao ampliar suas leituras do mundo, as mulheres do coletivo ampliam os processos de assimilação do mundo, o qual se constitui cultural e socialmente.

O GAU mudou minha vida, né? **Transformação, acho que é a palavra certa**. A gente entra aqui, a gente entra de um modo, e aí a gente sai de outro, assim, portão pra fora. Uma luz diferente, um modo de viver diferente. Acho que é isso. É a transformação aqui que a gente tem. A gente vem aqui, uma semente, e sai daqui uma árvore. É muito conhecimento. A gente cresce como pessoa, como ser humano, como sociedade. (Bruna)

Eu gosto muito de ficar aqui nesse espaço porque, assim, antes eu trabalhava, como eu não tive estudo, eu trabalhava de auxiliar de limpeza, né? Então, minha rotina era levantar cedo, colocar as meninas para a escola, eu trabalhava ali no Tatuapé e voltava para casa. Só que aquela tristeza, né? **Aquele negócio, parecia que era um monte de robozinho**. Chega, bate ponto, sobe pro seu andar, faz a sua tarefa, desce, almoça, sobe, essa coisa. **Aqui não, né?** Aqui você vai ali, você planta, depois você vai pra cozinha, você faz o seu bolo, que eu gosto de cozinhar. Meu negócio é que eu gosto de cozinhar. Aí você conversa, você não fica isolada igual lá na empresa, que cada um ficava no seu setor. Era cada um num canto, não tinha essa troca com gente. (Elaine)

Pra isso que esse projeto foi criado, pra combater as desigualdades, e alcançar mulheres como eu que fui alcançada, como tantas outras que foram alcançadas. **Eu reconheço nesse lugar isso**, porque antes disso eu tinha passado numa associação, mas fazendo curso, não tinha essa pauta que tá tendo aqui, lá só era fazer curso, cada um chegava, fazia seu curso e ia embora, ela não fazia assim umas conversas, fazia assim não. (Vilma)

A ampliação da leitura de mundo também pode ser compreendida pela aproximação entre distintos contextos socioeconômicos e o conhecimento sobre realidades de outras mulheres.

O coletivo Mulheres do Gau me mostrou dois caminhos. Que eu vou encontrar pessoas muito vulneráveis e vou encontrar pessoas muito bem de vida. **O Viveiro me mostrou dois mundos.** Ele meio que é esse lugar de encontro desses dois. É mais fácil pra pessoa de fora, que tem a condição de vir pra cá e ter esse conhecimento, do que o pessoal da comunidade chegar pra ver. Eles não entendem a importância. Mas eles são burros? Não. Porque não tá na escola, né. Eu até falo às vezes lá para os meus vizinhos. Aí eles falam assim, que eu trabalho na horta. Mas eles não entendem a importância do que é ao redor. Porque quando falam, você trabalha no quê? Eu falo, eu trabalho num coletivo de mulheres. Aí eu tenho, mas você faz o quê? Eu falo, eu trabalho na horta e na cozinha. Mas eles não sabem assim, ah, não, porque hoje eu tava lá na câmara, conversando com o deputado pra conseguir uma emenda. Ah, não, porque hoje foi a Bela Gil lá no espaço. Ah, mas quem é a Bela Gil? Não tá na área deles. Eu só vim saber depois que eu tive aqui. (Bruna)

Ao relatar sobre as trocas que tiveram com outra organização que foi visitar e conhecer o Viveiro, as mulheres do coletivo sentiram-se impactadas durante a roda de conversa. Uma das mulheres da organização compartilhou que um dos trabalhos que realizam é resgatar mulheres negras que estão em situações análogas a escravidão.

Eu fiquei muito chocada assim, sabe, no sábado que recebemos essa menina de outra organização aqui, a fala dela, ela traz muita coisa assim, que **eu nem sabia que tinha gente fazendo isso pelas nossas.** Eu falei assim “Nossa, você me honra, a sua existência”. Porque a gente nem sabia, você sabia que tinha gente fazendo isso? Aí é isso, aí foi um lugar que eu me reconheci, porque se eu não tivesse aqui eu não ia saber dessas histórias. (Vilma)

Os processos educativos desvelados de reconhecimento de suas vozes e da ampliação de suas leituras do mundo constituem-se importantes e necessários ao evidenciar processos de transformação e de se afirmarem sujeitas. Ao apontarem como fazer parte do coletivo contribuiu para que reconhecessem suas vozes, aprendendo e ensinando a falar e se posicionarem, pois foi um “espaço de fala” e de “empoderamento feminino”, elas revelam como o estar em coletivo e entre mulheres pode fortalecer a autonomia.

Em diversos momentos, as mulheres do coletivo enfatizaram que perceber que mulheres que viveram situações semelhantes à elas começaram a falar, fez com que elas sentissem que podiam falar também. Como aponta hooks (2019b, p. 43), “quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar”.

Para as mulheres que vivem diversas opressões, sem falar e internalizando os sentimentos, como de raiva, angústia, desespero, erguer a voz é um ato de resistência, pois ao

falarem, passam por um processo de autotransformação e saem de um lugar de objeto para se tornarem sujeitos (hooks, 2019b).

Assim, quando mulheres, principalmente, não-brancas, compreendem a necessidade de falar, de erguer a voz em relação às várias dimensões de suas vidas, inicia-se o processo educativo da consciência crítica, visto que ao compartilhar suas histórias de vida, é possível começar a analisá-las e estabelecê-las como válidas e reais, o que traz a perspectiva necessária para caminhar para novas possibilidades, buscando respostas, significados e a própria identidade (hooks, 2019b).

Além do reconhecimento de suas vozes, o processo educativo de ampliação da leitura do mundo constitui-se na medida que o estar atuando no coletivo Mulheres do GAU possibilita que as mulheres estejam em contato, além das integrantes do próprio coletivo, com diferentes atores sociais do território e também de fora, tendo a oportunidade de conhecer outras realidades e refletir criticamente sobre elas.

Ampliação da leitura de mundo que aponta para possibilidades de humanização, como é evidenciada na fala de Bruna, quando disse que “se entra no coletivo de um jeito e sai de outro”, e que “o Viveiro me mostrou dois mundos”, na qual passou a identificar e refletir sobre as desigualdades sociais. Ou então, quando Vilma compartilhou sobre a troca com outras organizações, ampliando a sua leitura de mundo pois “nem sabia que tinha gente fazendo isso pelas nossas”. Ainda, Elaine apontou para a ampliação da leitura do mundo, ao reconhecer-se sujeita, e não mais “um monte de robozinho”, como se sentia no trabalho que tinha antes.

Foi possível perceber que ao longo das experiências citadas elas puderam compreender situações-limites como as discriminações, desigualdades e desafios vividos, refletir criticamente sobre elas e desenvolver habilidades e estratégias que são fundamentais para resistir. Problematizaram os desafios que o coletivo enfrenta no dia a dia, tais como, o cansaço e desgaste físico do corpo ao trabalhar com agricultura, a sobrecarga de tarefas, o acesso a recursos financeiros e a falta de reconhecimento e apoio da/o agricultor/a pelo poder público. São as vozes de mulheres necessárias, que ampliando suas leituras de mundo, anunciam inéditos viáveis, afirmando o posicionamento de enfrentamento às discriminações e desigualdades. Mulheres que precisam estar presentes e serem reconhecidas enquanto sujeitas de suas próprias histórias e agentes da transformação social.

6.3 Categoria II) Trabalho coletivo em confluência

O conceito de “confluência” elaborado por Nêgo Bispo reflete a ideia de que a existência de uma pessoa está profundamente interligada com a existência das outras pessoas e seres compartilhantes. Quando interagimos e trocamos com outras pessoas, ou seja, confluímos, nos fortalecemos pois passamos a existir sendo nós e as outras pessoas, ampliando a nossa existência.

Em outras palavras, esse pensamento reconhece que a existência de uma pessoa está em constante relação com o coletivo. A confluência é uma força que nos move para “o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito” (Santos, 2023a).

A categoria “Trabalho coletivo em confluência” agrupa os processos educativos desvelados na prática cotidiana do grupo, tais como, o acolhimento e sentimento de pertencimento, a cooperação e troca de conhecimentos, a compreensão de como lidar com os conflitos e o reconhecimento do trabalho das Mulheres do GAU. Processos estes que acontecem a partir da confluência das mulheres na realização do trabalho coletivo e que apontam para o compartilhamento, respeito e reconhecimento.

Acolhimento e o sentimento de pertencimento

O acolhimento e o sentimento de pertencimento foram compreendidos enquanto processos educativos pois expressam que as mulheres do coletivo demonstram atitudes de acolher, tanto as pessoas do coletivo quanto de fora, assim como, reconhecem os momentos em que são acolhidas.

As pessoas necessitam aprender e ensinar a acolher e deixarem-se ser acolhidas, acolher que “é de natureza mais profunda, mais complexa, envolvendo posturas, relações, materialidades construídas” (Caldart, 2023, p. 66). Acolhimento este visto não como um ato de compaixão ou simples recepção, mas como a possibilidade de, no encontro com a outra pessoa, deixar aparecer sua presença por meio de suas falas e afetos (Merhy, 2013).

Para algumas das mulheres, o acolhimento foi vivenciado assim que entraram para o coletivo. Antes de fazer parte do coletivo, os relatos apontaram que por diferentes motivos estavam enfrentando dificuldades para encontrar um lugar que as acolhesse, considerando os contextos de vida pelos quais estavam passando.

Foram vários lugares que eu passei, que eu fiquei pra lá e pra cá querendo serviço. E eu não tive oportunidade. E aqui elas me acolheram e me acolhem até hoje. De braços abertos, entendeu? Elas me deram uma oportunidade de recomeçar a minha

vida, né? Porque se não fosse as Mulheres do GAU, eu não sei como ia estar a minha vida hoje. Se eu não tivesse conseguido um serviço em nenhum lugar, porque geralmente as portas se fecham. Porque existe o preconceito, né? Com mulheres negras. Sempre tem. Mesmo que você tá ali disposta a querer uma nova vida. Mas o preconceito existe. As Mulheres do GAU significam muita coisa pra mim. Porque elas me deram uma nova oportunidade, né? (Rafa)

Eu cheguei aqui, fui escutada, pude falar e tudo isso. Tava começando ainda, quatorze anos atrás, mais ou menos. Para mim foi isso, um refúgio, um local de apoio, que eu sabia que tinha outras mulheres que passaram pela mesma coisa que eu também sofri. E foi o local que eu cheguei aqui e encontrei pessoas que estavam do mesmo jeito que eu e já tinha até passado por violências também. Eu disse, olha, se ela conseguiu, eu também consigo. Aí pra mim foi isso. Isso aqui foi o local de cura porque eu me reconectei com a terra, né? Minha conexão com a terra e... É a história de ter o apoio, né? (Vilma)

Perguntei para Kelly como ela tinha chegado ao grupo das Mulheres do GAU. Ela disse que comentou com a Jô que estava procurando emprego, pois os outros que tinha visto para trabalhar como doméstica não daria certo por conta da sua filha pequena. A Jô apresentou as Mulheres do Gau, e que isso foi muito importante pois ela conseguiu ter um emprego em que podia levar sua filha no começo. Sua filha quando tinha uns dois anos ficava brincando pelo Viveiro, andando pela horta enquanto ela trabalhava. Kelly também falou que o viveiro é como se fosse um espaço de cura porque muitas pessoas que chegam lá estão precisando de algum tipo de ajuda e que trabalhar com plantas ajuda muito. (Diário de campo)

Ao discutirmos sobre o processo educativo de aprender a acolher e ser acolhida, é necessário também problematizar os motivos pelos quais as mulheres do coletivo encontraram dificuldades de serem acolhidas em outros espaços, de maneira a não individualizar e/ou culpabilizar questões sociais estruturais. Por mais que os processos de desumanização atinjam grande parte das pessoas, estes atuam de maneira mais violenta sobre algumas pessoas do que outras (Caldart, 2023).

Mulheres periféricas, em sua maioria, negras, que em diferentes momentos de suas vidas não se sentiram acolhidas. Destacamos que essa reflexão evidencia, mais uma vez, a importância de se analisar os processos educativos desvelados pela prática da agricultura urbana realizada pelo coletivo a partir da interseccionalidade de gênero, raça e classe.

Na experiência cotidiana das mulheres negras, das classes populares, o racismo e o machismo atravessam diferentes dimensões de suas vidas, e nesses contextos não é possível sentirem-se seguras e reconhecidas, pois onde existe violência não existe acolhimento. A mulher negra, que vive na periferia popular, muitas vezes sobrevive servindo outras pessoas e tendo que lidar com as responsabilidades familiares praticamente sozinha (Gonzalez, 2020). Elas são as que “têm menores chances de contratar serviços privados para compensar as demandas da vida doméstica, o que torna suas jornadas de trabalho não apenas menos protegidas e menos remuneradas, mas também mais longas” (Biroli, 2018, p. 72).

O racismo cotidiano, como apontou a Rafa, faz com que as “portas se fecham”, e as crenças supremacistas brancas mais “fáceis” de mascarar, como o motivo por não contratar em determinado emprego, reforçam a opressão de um grupo (hooks, 2021). Ainda, o relato de Kelly aponta para a questão da responsabilização individual da mulher na sociedade pelo cuidado com as/os filhas/os, e a dificuldade de conciliar, muitas vezes sozinha, esse cuidado com o trabalho remunerado. Como aponta Biroli (2018), trabalho dedicado ao cuidado da vida doméstica que não pode ser interpretado ingenuamente como uma escolha:

O trabalho que as mulheres realizam na vida cotidiana doméstica, a forma que ele assume e o tempo que lhe é dedicado estão longe de constituir escolhas voluntárias, apesar de não existirem impedimentos legais para a busca de outros caminhos e de esse trabalho não ser resultado de coerções identificáveis como tais. A responsabilização, problema político, como venho procurando mostrar, implica desvantagens. Quando deixam de ser reconhecidos os aspectos estruturais que constituem posições e alternativas, as escolhas podem parecer “irracionais” e mesmo “irresponsáveis”. A recusa de um emprego, por parte de uma mulher, por não haver creche para deixar os filhos, ou as faltas seguidas ao trabalho quando os filhos pequenos adoecem - o que pode acarretar a perda do emprego ou limitar a ascensão profissional - só poderão ser tratadas como “escolhas” se for desconsiderado o contexto em que estas se realizam ou se fizer de conta que não existem crianças pequenas que precisam de cuidado (Biroli, 2018, p. 64).

Ao problematizarmos a falta de espaços em que as mulheres periféricas, principalmente as mulheres negras, se sintam acolhidas, apontamos para situações-limites e destacamos a importância das mulheres anunciarem o acolhimento enquanto processo educativo, visto que apontam para possibilidades de humanização.

Possibilidades estas pelo fato do acolhimento consistir em uma prática relacional que envolve escuta, empatia e reconhecimento da subjetividade da outra pessoa, possibilitando que as mulheres se compreendam e possam ser compreendidas a partir de suas vivências, ações, sentimentos, pensamentos, ou seja, serem acolhidas por quem são (Merhy, 2013; Caldart, 2023). E assim, ao terem oportunidades de recomeçarem suas vidas, e ao reconhecerem-se nas vivências das outras mulheres, podem vislumbrar possibilidades de construir os seus caminhos.

Apontamos também para o fato de que como a maioria das mulheres do coletivo trabalham no território onde vivem, uma outra lógica de se relacionar com a questão do trabalho remunerado e o trabalho de cuidar das/os suas/seus filhas/os é possível.

A cidade impõem uma lógica de trabalho para as periferias populares na qual as pessoas precisam deslocar-se grandes distâncias para regiões mais centrais para chegarem aos seus trabalhos, gastando muito tempo nesse deslocamento. Isso implica que muitas vezes, as mulheres, mesmo sendo responsabilizadas pelos cuidados domésticos, não conseguem estar

próximas da vida cotidiana de suas/seus filhas/os, visto que saem para trabalhar cedo e voltam para casa tarde da noite.

Logo, na medida em que o trabalho coletivo das Mulheres do GAU é realizado no território em que a maior parte das mulheres vivem, suas/seus filhas/os estudam e vivem próximo também. Os espaços em que o coletivo pratica a agricultura urbana, são locais que possibilitam que as mulheres estejam mais presentes na rotina das crianças e adolescentes. Ao trazeremos esse ponto, não estamos isentando a responsabilidade enquanto sociedade de discutir e agir contra a responsabilização individual da mulher no trabalho dos cuidados domésticos, mas apontando para a importância da possibilidade de acolhimento das/os filhas/os no cotidiano, em uma cidade cuja dinâmica não possibilita isso, principalmente para mulheres negras periféricas.

Enquanto estávamos capinando, o filho de Leninha passou para cumprimentar a sua mãe antes de ir para a escola. No que estava saindo para ir ao Viveiro, a filha de Preta chegou para dar oi para a mãe. Ela estava voltando da escola e escutei de longe ela contando como tinha sido a manhã. (Diário de campo)

Acolhimento este que é processo educativo desvelado entre as mulheres do coletivo, e ampliado para além do coletivo, como foi destacado, com o acolhimento de pessoas da família, mas também que é construído com a comunidade, visitantes de outras regiões da cidade e com as pessoas parceiras do coletivo.

Olha, vizinha, eu dou muito conselho pras pessoas, a maneira de receber as pessoas. Sempre quando você vai receber, quando vem pessoas de fora, que vem para almoçar, aí quando elas vêm, sempre o que eu aconselho para as pessoas é fazer assim, dar um abraço, seja bem-vinda e tratar bem as pessoas. Porque quando você trata bem a pessoa, você recebe bem. Entendeu? (Vizinha)

O pessoal do bairro vem comprar, vem ajudar. Às vezes... esses dias passou um rapaz “Ai queria vir ajudar a fazer canteiro.” Vem! É muito bem-vindo, principalmente canteiro... Pode vir mesmo. (Elaine)

Você tá trabalhando na roça? Na roça a gente trabalha lá no Nordeste, não é aqui em São Paulo. Eu falo, não mulher, mas você não sabe como é gratificante. E muitas falam “Nossa, como eu queria estar aí com você”. Eu falo, “Venha, é só vir, o espaço tá aberto. O espaço tá aqui”. (Jô)

Esses dias veio uma senhorinha aqui, trabalhou aqui muitos anos com a gente, hoje não trabalha mais por causa de doença e tudo, mas ela... Ela fala o quanto que ela gostou de trabalhar aqui. Lembra com carinho. E hoje não trabalha mais. E assim vai ser eu, vai ser a outra, vai ser outra. Um dia a gente vai passar para outras pessoas. Quando aparecer outras pessoas, ah, eu trabalhei ali, ó. Vai compartilhar. (Maria)

Em um dos encontros, quando estava no Polo de Educação Ambiental, um senhor apareceu no espaço pois, a princípio disse que gostaria de ver como estava a horta. Ficou na entrada da casa de barro, observando enquanto trabalhávamos na horta. Depois de um tempo, compartilhou uma situação difícil que estava passando. Esse relato foi registrado no diário de campo:

Eu e Jô paramos de trabalhar na horta e fomos até a sala da casa de barro para tomar café. Ela e Preta perguntaram para o senhor que estava ali se ele não queria tomar um café também e comer bolo. Ele aceitou o café, e foi para a sala com a gente. Fiquei pensando como esse espaço acaba sendo um lugar de escuta e acolhimento. Ele foi recebido e pode compartilhar algo difícil que estava passando. Ao se despedir, agradeceu e disse que traria uma muda de banana roxa para plantar no terreno. (Diário de campo)

O aprender e ensinar o acolhimento acontece no cotidiano da prática da agricultura urbana, nos momentos em que recebem com atenção e amorosidade as pessoas que chegam nos espaços, convidam para vir conhecer, se colocam à disposição para escutar. Nos momentos em que são acolhidas, podem escutar e conversar.

É bom mexer na terra, eu gosto. É bom pela facilidade de vir, que é perto da minha casa. É bom estar com as meninas, porque aqui a gente tem uma amizade, a gente conversa. E tenho que respeitar minha colega, às vezes a pessoa tá xoxinha, as vezes tá mais rápida, só tem que respeitar, tudo bem. Aqui é tipo um refúgio. Às vezes no final de semana eu tô em casa, eu tô estressada e tudo, aí eu fico pensando, ah, eu poderia ir lá sentar um pouquinho, espairecer. (Preta)

Estar aqui distrai a sua cabeça, sai daquela rotina, aqui você tá aqui, não parece que tá nem em São Paulo. Aquela loucura toda, você pegar o ônibus, aquele empurra, empurra, aquelas pessoas ali, mal-educada, xingando, isso e aquilo. Aqui não, você vem com tranquilidade. Fora daqui, você chega na empresa... Aquela mesma coisa todo dia. Mal fala bom dia para as pessoas. Aqui você já conversa, se distrai. Eu gosto muito. (Elaine)

Ao mesmo tempo em que acolhem e são acolhidas, as mulheres passam a valorizar o tempo que estão juntas em diferentes momentos do trabalho, construindo um sentimento de pertencimento. O sentimento de pertencer ao espaço e ao coletivo. Sentimento este que é demonstrado pelas falas de Kelly, Jô, Maria e Rafa. Pela compreensão de que se está em um lugar seguro, como uma família, e do sentimento de poder voltar e saber que será acolhida.

O nosso grupo significa minha casa, gente. Porque assim, hoje eu trabalho aqui dentro, né? Então assim, aqui é minha casa. Eu posso dizer que é minha casa, porque querendo ou não, você passa mais tempo no seu trabalho do que na sua casa. Então acaba sendo sua família, né? Por mais que cada uma tenha um jeito, cada uma tenha um modo, mas no final somos tudo uma família. Porque você acaba se preocupando, você acaba tendo uma visão. Ah, mas fulana.. Ah, fulana faltou hoje. O que aconteceu? Por quê? (Kelly)

Somos colegas de trabalho, somos amigas. Uma está do lado da outra, quando a outra tá chorando, que tá com problema. Quando uma passa dez minutos sem

chegar, já se preocupa em ligar pra saber o que tá acontecendo. Isso que faz uma relação em um trabalho diferencial. (Jô)

Para mim esse grupo significa uma coisa tão boa. Eu acho que assim nem tem palavras, de tanta conquista que conseguimos, pessoas que a gente teve junto com a gente, muitas já se foram. E hoje nos encontramos com essa turma que tá agora, tanto conhecimento que a gente já teve, eu acho que pra mim foi uma conquista muito grande para as Mulheres do GAU. Sabe pra mim, eu agradeço muito a Deus que tenha me colocado aqui. Entre elas, entre as mulheres, e eu fazer parte delas. Porque no dia que eu sair daqui também, eu quero levar coisas boas. Eu quero sair falando o que foi pra mim, o que eu aprendi, o que eu conquistei, o conhecimento que tive aqui dentro, as pessoas com quem eu vivi. Levar coisas boas. No dia que eu sair eu quero levar as coisas boas junto comigo. **Porque não tem coisa melhor você sair de um lugar que depois você vai poder voltar.** Mesmo que não venha trabalhar, mas venha como visitante. Mas quando você chegar você tem seu lugar de abraçar, relembrar. É isso que eu vou levar desse grupo. De poder voltar no mesmo lugar, né? **Chegar aqui e ser abraçada de novo, né? Não por causa do trabalho, mas pela amizade que ficou.** (Maria)

Uma hora vence o meu contrato do POT. Mas independente também do POT, eu sei que aqui é um lugar que eu sempre vou estar, sempre vou vir, se eu não tiver um trabalho aqui dentro pra mim, mas eu sempre vou estar aqui com elas, de todo o meu coração. É pessoas que eu amo em um lugar que eu amo. É um lugar que eu amo. (Rafa)

Ao longo da nossa existência humana, por meio das diferentes interações que temos com as pessoas e com o mundo, temos a necessidade de pertencer, sendo que atrelado ao pertencimento, além da dimensão social e corporal, existe a dimensão da afetividade (Mathias, 2023). Afetividade evidenciada por Rafa, quando diz que o espaço do coletivo é “um lugar que eu amo”, por Maria quando afirma que poderá voltar e ser abraçada, “pela amizade que ficou”, e por Kelly ao dizer que o grupo para ela significa sua “casa”.

Sentir-se pertencente pode ser compreendido pelo sentimento de sentir-se em “casa”, no qual pertencer a um lugar significa também pertencer ao grupo de pessoas que fazem parte deste lugar (Antonsich, 2010). Mathias (2023) discorre sobre o sentimento de pertencimento e a metáfora de sentir-se em “casa”:

Essa metáfora remete ao anseio humano de encontrar um lugar no mundo, **criar raízes** não no sentido propriamente espacial, mas **sobretudo num projeto de vida ou numa forma de ser no mundo**. Nesse cenário, a casa (como construção de uma narrativa individual no mundo) abriga o sujeito contra as intempéries da contingência, isto é, daquela ausência de causalidade que ameaça a estabilidade existencial. Da construção de uma narrativa sólida em sua coesão, o indivíduo depreende uma sensação de conforto, traduzida em forma de uma disposição afetiva que indica seu bem-estar. A estabilização dessa coesão narrativa, de certo modo, permite amenizar a fragilização causada por conflitos e questionamentos oriundos do contexto social. Por consequência, o trabalho de estabilização, entendida como construção de um abrigo existencial, intensifica a sensação de pertencimento, permitindo ao sujeito investir mais energia na construção das narrativas às quais atribui importância para seu ser no mundo (Mathias, 2023, p. 178).

O processo educativo de sentir-se pertencente significa, assim, que as mulheres criam raízes com o coletivo e o território, por meio da prática da agricultura urbana, fortalecendo o sentido existencial de suas atuações no mundo. Assim, “esse sentimento de pertencer e ir se transformando nas relações que constroem esse pertencimento é uma conquista de cada um e de todos ao mesmo tempo” (Caldart, 2023, p. 68). Processo este que para Brandão (2005), configura-se como um processo educativo relevante:

A capacidade pessoal de sentir-se parte de um mundo de outros e de envolver-se em grupos, em equipes, em associações, cujo sentido está em alguma forma de presença e de participação. Cujos valores interiorizados estão em um realista “sair de si-mesmo” e dar-se aos outros. Este deveria ser o critério mais decisivo, mais essencial mesmo na aferição da aprendizagem (Brandão, 2005, p. 57).

Ainda, destacamos que os processos educativos de acolhimento e do sentimento de pertencimento não estão restritos às interações entre as pessoas, mas trazem o ambiente, no caso, os espaços nos quais o coletivo atua, como parte deste processo, visto que as mulheres também ensinam e aprendem o acolhimento e o pertencimento por meio da conexão com a terra. Como na fala de Vilma, quando apontou que para ela, “isso aqui foi o local de cura porque eu me reconectei com a terra”, e outros relatos que destacaram o sentimento de pertencer a terra, e a tranquilidade que isso proporciona.

Como compartilha hooks (2022), é necessário fazer as pazes com a natureza para que possamos viver de maneira integrada, criando espaços para que seja possível voltar para nós mesmas/os, sentirmo-nos em casa. É sobre criar comunidades em que a autoestima não esteja relacionada a se sentir superior às outras pessoas ou grupos, mas da relação construída com as pessoas, com a terra, com o lugar, no qual independente de onde for, seja um espaço inclusivo e antirracista, no qual as pessoas possam se sentir acolhidas e pertencentes (hooks, 2022).

Cooperação e trocas de conhecimentos

A cooperação e as trocas de conhecimentos foram compreendidas enquanto processos educativos pois são valores constantemente anunciados no trabalho do coletivo. Muitas vezes esses processos acontecem ao mesmo tempo, pois à medida que as mulheres trocam conhecimentos, estão ensinando e aprendendo o valor da cooperação. Assim como, ao cooperarem umas com as outras, estão compartilhando conhecimentos sobre a horta, a cozinha e o próprio entendimento de que a construção do conhecimento é coletiva.

Algumas das mulheres do coletivo, principalmente as que nasceram e cresceram na cidade e/ou estado de São Paulo, contam que não tinham o conhecimento e a experiência com a agricultura como as mulheres que vieram do Nordeste. Mas que isso não é um problema

pois elas ensinam e aprendem umas com as outras convivendo no espaço do Viveiro e no Polo de Educação Ambiental. Como apontou Leninha, “uma ensina a outra, né? Se eu não sei fazer um serviço, a outra menina faz, se a outra menina não sabe fazer, eu já ensino para ela que é desse jeito”. Preta afirmou que é importante ter a percepção do que cada uma está fazendo, para que se possa “chegar junto” e colaborar.

Podemos perceber que diversos relatos apontaram para a troca de conhecimentos em relação ao manejo e cuidado com a horta, os quais destacaram esse processo como contínuo e que envolve a cooperação entre elas. Kelly, por exemplo, compartilhou que não sabia fazer canteiros, mas que Vizinha a ensinou. Elaine também relatou que está sempre perguntando para Vizinha sobre as plantas que não conhece, e com isso vai aprendendo. Assim como, Rafa desconhecia como se plantava e preparava a terra para o plantio, como aponta o relato a seguir:

Eu estou sempre aprendendo muito aqui. Por exemplo, agora mesmo você viu, né? O chuchu. Eu nunca imaginei que você plantava o chuchu inteiro. Que você colocava o chuchu, faz o berço, né? E vai lá e coloca ele inteiro. Na minha cabeça, você cortaria o chuchu, pegava o carocinho de dentro ali e ele ia nascer. Se eu fosse plantar chuchu, eu ia plantar assim, nunca ia nascer nada. Então, é isso que eu venho sempre aprendendo, né? Quando eu entrei aqui, eu não sabia como plantava uma alface. E aí eu fui aprendendo com elas, né? É assim, você vai preparar o solo, você vai mexer na terra, deixar a terra fofa, aí você vai adubar. Não é só mexer a terra, não. Você tem que preparar a terra, adubar. Entendeu? Então, quer dizer, coisas que eu fui aprendendo aqui dentro. Aí uma coisa que eu aprendi com elas, as outras que estão chegando, eu já posso ir lá e falar, gente, é assim. Porque eu aprendi, elas me ensinaram, né? E aí eu vou ensinando o que eu aprendi para as próximas que vêm chegando. (Rafa)

Ainda, no contexto das mulheres que nasceram e viveram suas infâncias no meio rural no Nordeste, as trocas entre elas ampliam os seus conhecimentos relacionados à agricultura.

Todas nós aqui do espaço do terreno sabemos como plantar, as plantações, o tempo. Com a Leninha eu aprendi a fazer canteiro, porque quando eu era criança nós plantava arroz, feijão, mandioca, coisa que a gente ia comer, porque a gente comia o que a gente plantava, então a gente não tinha tempo de plantar hortaliça. Hortaliça era meio que, por ignorância, uma bobagem, sabe assim, não era coisa que ia dar sustentação. Então eu aprendi a fazer o canteiro, porque eu não sabia mesmo. (Preta)

Aqui fomos aprendendo mais, a Jô, ela sabe muita coisa. Aí a gente aprende, essa planta a gente come, essa planta serve para o chá, coisa que a gente nem imagina que serve, a gente acha que é mato. A gente aprende a respeitar o solo, respeitar o tempo de cada planta. A gente não usa nada de agrotóxico. Então a gente tem que ter essa calma. Porque não é uma coisa que acontece do dia pra noite. Vai devagarinho. É muito legal isso que a gente aprende a esperar. Cada coisa no seu tempo. (Preta)

As mulheres que se dedicam mais para a frente da cozinha também relataram os processos cooperativos entre elas e a troca de conhecimentos, nesse caso, voltados para o preparo dos alimentos e refeições. Para Elaine, assim que chegou no coletivo, Vilma ensinou muito sobre o preparo das receitas, sendo conhecimentos que contribuíram em seus afazeres gastronômicos para além do trabalho no coletivo. Maria também relatou como na cozinha buscam se ajudar em diferentes momentos.

Aqui a gente trabalha assim né, por exemplo, se eu sei fazer uma coisa, eu passo para as meninas, eu vejo as meninas fazendo, elas passam, né? Então nós aqui trabalhando na cozinha, é muito cooperativo. Uma com a outra, né? Porque a gente, por exemplo, a menina tá fazendo bolo “Ah, Maria, dá pra você fazer o bolo pra mim?” Eu vou lá e eu faço, né? “Ah, Maria, você pode amassar pra mim o biscoito da folha da batata?” Eu vou lá, amasso pra ela, né? Depois, “Ô, Bruna, dá pra você fazer isso aqui pra mim?” Então é uma com a outra. (Maria)

Aqui a gente aprende muito e também ensina. Eu gosto muito de fazer bolo de limão, aí a menina fazia aquele bolo de capim santo, e eu ficava assim “Elaine, por que você não põe limão? Você já tá fazendo o bolo de capim santo. Põe o limão”. Falei, põe que dá certo. Aí ela pegou e falou, “Mas será, Maria?” Eu falei, faça pra você ver. Aí um dia ela pegou e fez aqui esse bolo. Ficou uma delícia o bolo. Ela falou, “Maria, eu não sabia”. Eu falei, então, eu sabia. Ela já não sabia. Então, ela hoje já aprendeu. (Maria)

Bruna, uma das integrantes mais novas do coletivo, também comentou sobre a troca de conhecimentos ser intergeracional: “A Vizinha tem uma sabedoria enorme e, tipo, acho que eu ensino um pouco da minha geração pra elas e elas ensinam a viver o mundo que eu nunca vivi. Sabe? O ensino do plantio e tal. E às vezes eu ensino besteira e a alegria da juventude”. Ela também relatou um episódio em que estava insegura em promover uma oficina sobre as panes, e então, a Maria ao perceber sua insegurança, emprestou o seu caderno que continha anotações.

Em um dos encontros, estava conversando com Vilma, Bruna e Vizinha, elas estavam contando sobre como fazer parte do coletivo contribui para aumentar a confiança e autoestima para falar em público, por exemplo, em eventos, palestras e rodas de conversa que elas são convidadas para participar. Elas relataram que foram aprendendo a fazer isso com o apoio das mulheres do coletivo que são mais confiantes, pois elas reforçam como elas sabem falar sobre o que fazem, pois é a prática delas e elas têm esse conhecimento. E em conversa com as mulheres que são vistas pelo grupo como mais confiantes, elas compartilharam como foram desenvolvendo essa confiança fazendo parte do coletivo e percebendo que eram escutadas e valorizadas.

Deste modo, “experimentar o mundo do aprendizado que podemos construir juntos em comunidade é o momento extasiante que nos faz voltar de novo e de novo ao presente, ao

agora, ao lugar onde somos reais” (hooks, 2021, p. 258). Aprendizado este em que as mulheres do coletivo tecem relações de cooperação, ampliando a percepção crítica sobre o mundo e a compreensão de que é necessário paciência e respeito entre as pessoas (Oliveira, 2004).

Os processos cooperativos e de trocas de conhecimentos não ocorrem apenas entre as mulheres do coletivo, visto que quando estão em atividades realizadas fora do Viveiro e do Polo de Educação Ambiental, compartilham com as outras pessoas, assim como, quando recebem visitantes e as pessoas que apoiam e são parceiras.

Hoje as meninas foram longe, a gente vai até fora de São Paulo, levar o que a gente aprende aqui, levar as comidas para eles saberem que, né? Um matinho, não é um matinho, é uma comida, né? Então a gente aprende aqui e passa ao redor daqui do Viveiro. Fora quando vem, né? Os professores de gastronomia que vêm e nos ensinam. (Elaine)

Passam várias pessoas aqui, a gente vai aprendendo mais e mais. A gente vai em feiras que tem outros grupos diferentes, a gente vai se atualizando, né? Vai pegando aquilo que você pode usar no seu dia a dia. Então é importante, é importante cada pouquinho de saber, aquilo vai te acrescentando mais coisas, entendeu? (Kelly)

É bom trabalhar aqui. Aqui é um meio de você trabalhar, você se diverte. A sua cabeça é outra, você conhece pessoas diferentes. Então é uma coisa assim que você passa o dia, vai conhecendo muita gente mesmo, né? Você escuta a conversa da pessoa, ela vem falar com você, vai conhecer outro. (Maria)

A prática da agricultura urbana realizada pelas Mulheres do GAU, principalmente ao estar inserida dentro do contexto agroecológico, promove experiências que ampliam os espaços de atuação do coletivo, possibilitando que as mulheres ampliem também as relações com pessoas e grupos que normalmente não fazem parte de suas redes de contatos. As interações entre as mulheres com outros grupos de agricultoras e/ou demais grupos sociais, seja nos espaços em que atuam ou fora deles, contribui para a troca de conhecimentos e a construção de vínculos cooperativos, os quais ao valorizarem os seus trabalhos, promovem maior autoestima (Siliprandi, 2009).

Contudo, o aprender e ensinar a trabalhar em coletivo, a partir de processos cooperativos, nem sempre é fácil pois é um modo de viver que não é ensinado, visto que “tudo o que fazemos, depressa ganha um valor comercial segundo uma posição, confessada ou não, preestabelecida em tabelas de comparação, nas quais tudo o que somos, criamos ou sentimos vale sempre em comparação com os outros” (Brandão, 2005, p. 55).

Conforme apontou Vilma, a competição está presente na sociedade, mas é necessário reconhecer que o trabalho do coletivo é construído por muitas mãos:

Trabalhar em grupo pra mim é você querer ser grupo. É muito difícil você ver eu falar “eu”, eu falo sempre nós. Eu aprendi isso vendo outras pessoas. Foi esse intercâmbio, sabe? De eu ir em outro espaço, **eu aprendi vendo as outras mulheres**. Porque **eu também cheguei muito “eu”**. Quando eu comecei a fazer parte da cozinha fazia a receita e quando eu colocava na mesa, eu dizia, olha aí a Vilma que fez. É porque eu fiz isso, eu fiz aquilo. Meu, mas depois eu fiquei pensando, quando eu comecei a me inserir e fazer esse intercâmbio, mulheres vindo aqui, a gente lá no coletivo, e eu comecei a ver que tinha essa parte do coletivo, né? De caramba meu, é isso mesmo né. E não é fácil, **não é fácil você se perceber num grupo, e ser um coletivo. A gente é mais ensinado a competir**. Essa história de competir, a competição é triste para o ser humano. Aí, mas aí depois eu fiquei pensando, peraí, quem plantou ali não fui eu. Quem colheu não fui eu. Quem, às vezes, cortou ali, não fui eu. Eu preparei aquela comida. **Mas teve todas essas outras mãos que vieram antes de mim**. Quem foi que fez isso aqui? Foi nós. Nós preparamos. Porque teve lá primeiro quem plantou, teve a pessoa que colheu, teve a pessoa que preparou a alimentação pra eu ir e finalizar. Então, não fui eu que fiz sozinha não, foi nós. Mas aí pra perceber isso é difícil. Eu sempre falo, quando a gente chegou aqui só tinha pé de pau. Pra chegar nisso aqui...foi resultado de muitas mãos que passaram aqui. O tanto de homens e mulheres que passaram aqui, deram sua contribuição, foi muita gente. É um trabalho resultado de muitas mãos que passaram aqui. Eu nunca esqueço isso. (Vilma)

O relato da Vilma, ao denunciar a situação-limite da competitividade na sociedade, anuncia também os processos educativos da cooperação e da troca de conhecimentos, visto que foi a partir de diversas trocas com as pessoas, as quais cooperaram com o coletivo, que possibilitaram a autorreflexão e a chegarem onde estão.

Logo no início de sua fala, Vilma destacou um aspecto importante da cooperação e da troca de conhecimentos, que é a possibilidade de ensinar e aprender ao conviver com as outras pessoas, elaborando os pensamentos a partir dessa convivência. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário” (Freire, 2022, p. 85).

A educadora Julia Franco também preocupa-se com a competição e o individualismo crescente na sociedade urbana, o que para ela é reflexo do sistema capitalista, em que as pessoas são incentivadas a consumir, e percebem apenas o seu “metro quadrado”. Para Julia, a prática da agricultura urbana, para além de ensinar conhecimentos técnicos e conteúdos, é sobre os valores, ensinar as pessoas a cooperarem umas com as outras e a compartilhar. Entendimento este que dialoga com os processos educativos desvelados pela prática das Mulheres do GAU.

Por exemplo, a generosidade em compartilhar os conhecimentos e a compreensão de que essas trocas são fundamentais para o ser humano estão presentes em diversos relatos das mulheres. Jô, Bruna, Vizinha, Maria Conceição e Maria apontam para a necessidade das

pessoas perceberem para além de si mesmas, o quanto é por meio da cooperação e da troca de conhecimentos que as relações humanas ganham significado.

Eu sou muito grata, eu largo qualquer coisa pra gente estar numa roda de conversa, ter essa troca, porque **não adianta eu estar cheia de saberes, e eu não compartilhar aquele saber**, guardar pra você mesmo, isso não vai levar a gente a nada, o compartilhar é a base de tudo, o compartilhar, a troca. (Jô)

Às vezes você está a vida inteira estudando, fazendo isso, fazendo aquilo, morre e fez o que? Morreu com a sua sabedoria, não adiantou nada. Eu acho que a vida é isso. **Passar de geração pra geração é o básico porque a gente... é os nossos né. Mas assim, dos nossos, eu tô vivendo com a pessoa do lado**, e aí vou, ah ela me ensina uma coisa, que nem aqui quando a gente tem uma palestra, uma oficina, eu nunca vejo assim como uma aula, como isso, eu vejo mais como uma troca, que às vezes eu não sei, a pessoa me fala, eu acabo aprendendo, aí ela aprende alguma coisa comigo. Porque tipo, as vezes até o professor em sala de aula acaba aprendendo com o aluno. (Bruna)

A coisa, Larissa, mais importante, desse mundo nois não leva nada a não ser que você puder... A partir que **você tenta ajudar alguém**, você tá sendo ajudada. **É um valor que a pessoa aprende, que você aprende**, que você pode ensinar pra outra pessoa, sabe? É um saber que você está aprendendo, mas você vai passar pra alguém. (Vizinha)

A gente vai passar nossa sabedoria pra outras pessoas, entendeu, porque **o que vem da gente**, que a gente sabe, **a gente não fica só pra nós**, fazer as outras pessoas entender a real situação, para as pessoas ver sabe, que hoje em dia a gente tem que lutar mais pra gente viver as coisas da natureza, pra gente poder cultivar mais. (Maria Conceição)

Porque não adianta, eu penso assim, **não adianta se você é um grupo, você ter um conhecimento de você fazer alguma coisa e você ficar só pra você**. Guardando pra quê? Você tem que falar. É o conhecimento da pessoa e o querer também. Se você quer, você aprende. Pra tudo na vida você tem que querer. Porque se você também não querer, você não aprende. (Maria)

As mulheres do coletivo expressam que compartilhar os conhecimentos é essencial, questionando do que adianta as pessoas construírem e adquirirem conhecimentos e não fazerem circular, trocando com as outras pessoas. Ainda, como destaca Bruna, compartilhar de geração para geração é o “básico”, porque são os “nossos”, sendo necessário ampliar a compreensão de que além dos “nossos” convivemos em sociedade, com outras pessoas que estão ao nosso lado.

A troca de conhecimentos é o começo para pensarmos em uma educação crítica e engajada, que precisa partir justamente da compreensão de que é por meio da interação com as outras pessoas que construímos aprendizagens significativas (hooks, 2020). Esse entendimento compartilhado entre as mulheres do coletivo demonstra que anunciam os processos educativos da cooperação e da troca de conhecimentos como parte necessária da

formação humana, na perspectiva da humanização. Formação humana que pode ser compreendida como:

(...) o processo pelo qual cada pessoa vai se desenvolvendo, se transformando e pelo qual se realiza como ser humano. Ser natural e ser social. Ela acontece como vivência individual e coletiva de processos básicos de constituição da própria essência humana, ou seja, o ser humano que se realiza e se transforma nas suas relações, históricas e contraditórias, como todo da natureza e da vida social de que é parte, em cada lugar, cada tempo (Caldart, 2023, p. 23).

Ao reconhecerem essa perspectiva da construção do conhecimento, recusam a ideia de uma educação bancária, na qual o conhecimento é percebido como algo estático, que pode ser depositado nas pessoas (Freire, 2020). Compreendendo assim que, a construção do conhecimento é algo realizado em diálogo com o mundo e com as pessoas, a partir do encontro com sujeitos que juntas/os constroem e compartilham (Freire, 2022).

Compreensão de como lidar com os conflitos

Outro processo educativo destacado é a compreensão de que fazer parte de um coletivo de mulheres tem os seus desafios de convivência, de se perceber em um grupo e entender que as pessoas têm diferentes opiniões. Porém, ao mesmo tempo que reconhecem os desafios da convivência em coletivo, as mulheres apontam para a compreensão de como lidar com os conflitos.

Para Elaine, por mais que às vezes tenham alguns “arranca-rabo”, depois elas sentam, tomam um cafezinho e conversam. Ainda, alguns registros que realizei no diário de campo apontam para a reflexão de que mesmo existindo alguns conflitos, as mulheres não deixam de reconhecer algo que admiram umas nas outras. A participação em coletivos possui um caráter educativo ao proporcionar aprendizagens por meio das situações de negociações, confrontos e diálogos (Gohn, 2011).

Ainda, Oliveira (2004, p. 91) apontou que, “o debate acerca das diferenças e conflitos que emergem no grupo, caracterizam-se em oportunidades de exercitar a democracia, o respeito, a escuta, a diversidade de opiniões”. Nessa perspectiva, os relatos a seguir apontam para as maneiras que as mulheres do coletivo compreendem ser necessárias para lidar com os conflitos.

Um grupo de mulheres, já tá falando, é um grupo, né? Cada uma tem a sua opinião. Cada uma pensa diferente, né? E não é tudo que é concordado. Às vezes eu concordo assim, né? Outra pessoa já não concorda, outra concorda, né? Então, é muito difícil você ter uma visão assim plena para a pessoa falar. Trabalhar em grupo é muito difícil. Eu aprendi dessa maneira. **Trabalhar em grupo é você olhar, você observar** e você ver onde está o errado e o certo. Porque muitas vezes tem coisas

erradas que você não aceita. E tem muitas coisas que você vê que está certo, mas do outro lado outras pessoas já não acham. Trabalhar com grupo é complicado. Porque você sabe que muitas vezes vem aquela... Você fala uma coisa que a pessoa entendeu mal, a pessoa não gostou daquilo que você falou, já te responde mal. Eu penso assim, não adianta você querer resolver um problema com estupidez, com ignorância. Porque você não consegue. Mas **se você chegar com calma, com educação, sentar com a pessoa**. Não, eu vim aqui pra falar com você. Eu quero conversar com você como... como sua amiga. Eu não vim aqui pra brigar. Eu vim aqui pra nós conversar. Eu acredito que a pessoa vai ouvir. Mas se eu chegar pra você e falar pra você que... Já gritando, com desaforo. A pessoa que tá lá também vai ficar do mesmo jeito. (Maria)

Esse é um dos nossos desafios, as pessoas chegarem aqui e se inserirem e entenderem o que é trabalhar em grupo. Não é fácil, não é fácil você se perceber num grupo, em seu coletivo. **Eu digo, tem que ter a comunicação**. Às vezes tem briga também, eu digo, gente, aqui dentro nós temos que se falar, não tem como. Nem que for pra pedir alguma coisa, você tem que falar, tem que se referir. Como é que você vai se comunicar pra alguma coisa? Agora, do portão pra fora, aí você decide quem é sua amiga. Mas do portão pra dentro, nós temos que se falar. Não tem jeito. (Vilma)

Querendo ou não, são muita gente junta. Vira e mexe, tem aquelas coisinhas, tem... né? Aí é um desafio, você tem que ter sabedoria pra... né? **Falar na hora certa, pra esperar**. Pra não explodir e tal. Desafio é isso. É você conviver com muita gente, cada um tem uma opinião. (Preta)

Você tem que ter muito amor pra poder passar pras pessoas. Porque tem desafio em cima de desafio. Muito amor e compreensão. Pra você sempre poder vencer as barreiras que aparecem. É complicado. **Tem que ter muita paciência. E muito amor**. O maior desafio é esse. Manter a paciência e as pessoas ter... você poder convencer elas que nesse mundo nós não leva nada. Essa é a tese mais certa que tem. Pra gente poder entender e poder passar pras pessoas coisas maravilhosas. (Vizinha)

Como é destacado a partir dos relatos, as mulheres identificam que para lidar com os conflitos no coletivo é necessário observar com atenção a situação, dialogar e exercitar a paciência e a calma. A postura em relação ao lidar com os conflitos é uma postura de humildade, de “chegar com calma, com educação”, “falar na hora certa, esperar”, e agir com “muito amor e compreensão”.

Essa postura de humildade para lidar com os conflitos, presente na compreensão das mulheres do coletivo, é fundamental para que possam dialogar entre elas, visto que “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens [seres humanos] o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (Freire, 2020, p. 111). Ainda, apesar da resolução dos conflitos ser desafiadora, ao lidarem juntas com essas situações, existe um processo de ação-reflexão-ação que possibilita que construam enquanto coletivo novas problematizações e leituras críticas do mundo (Freire, 2020).

Outro aspecto levantado foi a compreensão de que os conflitos precisam ser resolvidos dentro do coletivo. Por mais que pessoas externas possam contribuir, por exemplo,

na mediação de alguma situação, o que de fato precisa ser feito é sentar e dialogar com as mulheres do coletivo para juntas buscarem soluções.

Eu acho assim que conflito dentro de grupo tem que ser resolvido dentro do grupo. Agora assim, se a gente fala assim, fulana, será que fulana poderia ajudar? Aí eu vou pedir um conselho, será que não teria como ir lá no coletivo, sentar com a gente, sei lá, porque dependendo assim, ela tem amizade com todas. Ter uma pessoa de confiança da gente chamar, e através dela fazer uma mediação. Aí pra mim é válido, isso aí é válido. Agora de eu chegar e falar “Olha fulana, tá acontecendo isso...” Meu não adianta, vai resolver o que? O que é que tu vai resolver aqui no nosso meio, aí por que vou tá levando as coisas que eu podia sentar com todo mundo aqui e resolver com elas. (Vilma)

Apesar de reconhecerem a possibilidade da contribuição externa para lidar com os conflitos no coletivo, ao ser priorizado o diálogo entre as mulheres, percebemos que a dinâmica do próprio grupo é valorizada. A partir do momento que o grupo visualiza maneiras para dialogar sobre as diferentes percepções e resoluções para os conflitos, abordagens mais participativas são explícitas (Oliveira, 2004). Para hooks (2021, p. 25), “quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança”. Esperança esta que se reflete pela busca do diálogo, a partir de uma postura de humildade, compreendendo os desafios postos pelos conflitos, mas buscando em coletivo as maneiras de lidar.

Reconhecimento do trabalho das Mulheres do GAU

O reconhecimento do próprio trabalho do coletivo foi compreendido enquanto processo educativo visto que as mulheres anunciam as lutas que foram e ainda são necessárias, as conquistas e as contribuições do trabalho, por exemplo, em promover uma alimentação saudável, principalmente para as pessoas que vivem na periferia.

Para Leninha, ela diz sentir muito orgulho do trabalho que realiza, principalmente quando lembra de como o terreno estava antes e como está agora. Preta destaca que “esse trabalho no coletivo significa força, muita alegria, muito prazer, tá mexendo com o que a gente gosta, pessoas boas, pessoas que entendem **qual é a prioridade do mundo**. As pessoas que trabalham com a terra de verdade”.

Os relatos apontam para o reconhecimento de que o trabalho do coletivo envolve muitas lutas, valorizando o que têm alcançado e a sua construção coletiva.

Isso aqui pra mim é a realização de um sonho, ver mulheres juntas, fazendo algo pra nós mesmas, que a primeira casa é essa, a segunda casa é o nosso planeta, né? Fazendo um trabalho lindo desse. **Eu me sinto muito honrada de participar das**

Mulheres do GAU. Não é fácil, mas é prazeroso. Sabe, quando eu vejo as crianças que vêm aqui, as mulheres que vêm aqui. Eu sinto muito prazer de fazer isso aqui. A minha família vê isso, todos ficam felizes. Meus irmãos, quando eu ponho foto, dizem, “nossa, mas que sítio, que chacara”. E quando eles vêm de Pernambuco, dizem, “caramba, isso aqui parece assim Vilma, lá dentro de um sítio, lá dentro do interior”. Eu digo, não, é aqui mesmo, dentro do urbano. É muito lindo, gente, isso aqui. (Vilma)

Eu acho que isso aqui foi um lugar assim que... Que aqui tá de parabéns, né? Se você falar que não tem luta, tem luta. O problema vem, mas a gente tem que enfrentar tudo isso, né? E conquistar. Porque aqui é um lugar bom de você viver, de você trabalhar, né? Aqui a gente tem toda a liberdade, né? Eu peço a Deus, mesmo se um dia eu não estiver mais trabalhando aqui, que isso aqui continue. Que sempre vai passando pra um, passando pra outro, e aí vai. Que continue e o nome seja, o nome das Mulheres do GAU. **Esse nome foi conquistado, o nome das Mulheres do GAU, né?** E você vê que hoje, não só aqui no Brasil, que nós somos conhecidas, nós somos conhecidas em muitos lugares, né? Então, nós temos que dizer assim, é abençoado. (Maria)

Eu comecei agora, né? Tem pouco tempo. Mas já tem pessoas aí de muitos anos. Elas lutaram muito, né, pra chegar até aqui. Por esse espaço, por aquele outro espaço lá de baixo. E é muito gratificante a gente ver o trabalho, né? **O trabalho das nossas mãos, né?** É muito gratificante a gente plantar e ver o resultado, sabe? (Rafa)

Assim como, Vilma reconhece que o trabalho realizado pelas Mulheres do GAU contribuiu para resgatar um aspecto importante da sua vida, que é o de fazer parte de um coletivo novamente e se envolver com as lutas sociais.

Fazer parte desse grupo mudou muitas coisas na minha vida. Ser coletivo de novo, né? Ser grupo. Foi um resgate. Eu nasci numa família de um cara, né? Que meu pai, quarenta e oito anos à frente de um projeto social lá no Pernambuco. E desde os meus doze, treze anos, mesmo sem minha mãe querer, meu pai já me levava pra reunião, depois me colocou como secretária da associação. Aí ele ia pra Brasília, tudo, fazer... Cobrar os direitos deles. Meu pai se uniu com outros, levantaram uma associação dos moradores do Córrego da Batalha, e dentro desse contexto eles foram... cobrar os direitos deles também, que era a mesma coisa daqui, não tinha água, não tinha luz, não tinha nada, do mesmo jeito daqui, do jeito que estava essa comunidade se formando, lá também. Aí ele fez parte de todo o movimento, de toda a construção daquele lugar. Era muita luta, lutas sociais. Aí ele veio pra cá, quando ele veio pra cá e não voltou mais, aí eu saí da associação e fui trabalhar em comércio. Aí quando eu cheguei aqui, eu também fui trabalhar, eu não fui mais em comércio, fui trabalhar em indústria, né? Mas a parte social minha eu deixei de lado, não fiquei mais me envolvendo. Fiquei só mesmo trabalhando, trabalhando e deixei essa parte aí. E com o passar do tempo, a gente vai se perdendo, né, nas coisas? (Vilma)

O processo de reconhecimento possibilita que as mulheres valorizem a prática da agricultura urbana realizada por meio do trabalho coletivo, ao estarem atuando com pessoas que sabem “qual é a prioridade do mundo”, prioridade esta que pode ser compreendida, como será discutido mais adiante, pela democratização do acesso a alimentos saudáveis e pela transformação do espaço urbano. O reconhecimento do trabalho coletivo é evidenciado pelo

sentimento de sentirem-se honradas em fazer parte das Mulheres do GAU, compreendendo que pelo trabalho realizado por suas mãos conquistaram o nome do coletivo.

Ainda, o processo educativo de reconhecimento do trabalho das Mulheres do GAU aponta para o entendimento de que o trabalho coletivo por elas realizado propõe transformações que o constitui também enquanto luta social e de afirmação da identidade de agricultoras urbanas. Siliprandi (2009), ao discutir sobre as lutas por sustentabilidade a partir das perspectivas de mulheres agricultoras, apontou que:

Elas estão se organizando para propor mudanças a esse sistema, projetando ideais e utopias a serem construídos por intermédio de ações políticas coletivas. Não se colocam como vítimas do sistema, nem como salvadoras do planeta, mas como mulheres agricultoras que lutam para exercer seu direito enquanto sujeitos plenos de suas próprias vidas, contribuindo, à sua maneira, para a transformação do mundo injusto em que vivem (Siliprandi, 2009, p. 150).

Ao pensarmos sobre o trabalho coletivo de mulheres agricultoras nas cidades, tais transformações do mundo, as quais reconhecem, estão relacionadas, por exemplo, ao processo de terem transformado espaços na cidade que antes eram utilizados para jogar entulho e outros tipos de resíduos, em espaços verdes, com vida e uma diversidade de cores. Como destacam as autoras Carvalho, Camargo e Tait (2024):

Nas periferias das cidades, espaços baldios e sem uso, muitas vezes sem vida e insalubres, “esperando” a especulação imobiliária, são espaços que agricultoras urbanas vêm ocupando com suas hortas, tornando-os novamente comuns e vivos, apesar dos enormes desafios, criando e mantendo territórios de esperança. São esses espaços e essas pessoas em ação-mobilização e solidariedade, que nos mostram alguns terrenos férteis para a produção de alimentos de forma agroecológica (Carvalho; Camargo; Tait, 2024, p. 366).

As mulheres do coletivo reconhecem também o quanto a prática da agricultura urbana realizada por elas têm a sua importância ao criar áreas verdes nas periferias populares, visto que são regiões da cidade que não costumam ter essas áreas, e que trazem qualidade de vida para as pessoas.

Além de diversos serviços ambientais proporcionados pelas áreas verdes nas cidades, tais como, de regulação térmica, melhorias na qualidade do ar e aumento da infiltração da água da chuva no solo, o contato com essas áreas pode promover melhorias na saúde mental das pessoas (Amato-Lourenço *et al.*, 2016). Porém, a distribuição destas em São Paulo é desigual, sendo que regiões como a zona leste da cidade carecem de áreas verdes nos bairros (Amato-Lourenço *et al.*, 2016).

Como aponta Rafa, “Assim, no meio da cidade, você entrar num lugar assim, muitas pessoas vêm aqui e ficam encantadas. Nossa, eu não imaginava que tinha um lugar assim aqui dentro, né? Dentro do bairro, dentro da cidade. Nunca achei. Então, eu acho que traz muito benefício”. Outros relatos evidenciam esse processo de reconhecimento do trabalho das Mulheres do GAU em relação às transformações do espaço urbano:

Aqui **as pessoas não davam nada pra isso daqui**, as pessoas jogavam lixo como se isso daqui fosse ecoponto, era entulho, sofá velho, cama velha, televisão, resto de construção, para aquele lado ali. Quando a gente foi limpar, era a gente cavando pra poder tirar os matos e o facão batendo em concreto de coluna. **Aí veio a plantação, pessoal passa e admira.** (Maria Conceição)

Aqui teve muito trabalho, foi uma limpeza intensa. **Aqui não tinha vida, era cinza**, sabe um chão cinza, e hoje você vê um verde intenso, uma diversidade muito grande, eu falo verde mas é uma diversidade de cores, tem o verde, o amarelo, o vermelho, que são as flores, então você vê que está colorido, que tem vida. Você não escutava um pássaro cantar nesse lugar, e hoje você escuta. (Jô)

Quando eu cheguei na comunidade há dezenove anos atrás **não tinha árvore, não tinha uma agrofloresta** e hoje posso dizer que tem. Um lugar que ninguém dá nada e de repente você ter um lugar que você encontra vários tipos de, não só de árvores frutíferas, mas assim, um consenso de uma nova vida. (Kelly)

Porque na cidade grande é difícil a gente ver um **pedaço de terra assim que tenha futuro, né?** São tudo mais casas, mais negócio de comércio, fábrica. E no meio do coração de uma favela tem uma área verde. Gostoso. Perto de casa também, a gente não pega trânsito, não pega ônibus, não pega nada pra ir. E uma área verde assim é até melhor pra gente, pra nós respirar melhor. A gente chega aqui, olha a diferença que tá aqui. Fresquinho. Pra você ir ali fora. Você viu a diferença? A gente já respira outro ar. Aqui a gente respira o ar da natureza. (Leninha)

As transformações no bairro resultantes da prática da agricultura realizada pelo coletivo, trazem para o espaço urbano, “no meio do coração de uma favela” a possibilidade de futuro, como aponta Leninha. Possibilidade esta que dialoga com o futuro ancestral proposto por Ailton Krenak, e que sugere caminhos para sua reflexão de “como reconverter o tecido urbano industrial em tecido urbano natural, trazendo a natureza para o centro e transformando as cidades por dentro?” (Krenak, 2022, p. 66).

Reflexão esta também apontada por Julia Franco, ao afirmar que temos que mudar a perspectiva do planejamento urbano das cidades, pensando, por exemplo, em tornar o contato com a natureza na cidade menos ornamental e mais “comestível”, com árvores frutíferas, com hortas pela cidade.

Outra questão reconhecida e valorizada pelas mulheres é o fato do coletivo produzir alimentos sem veneno, contribuindo para que as pessoas que vivem no bairro acessem esse tipo de alimento. Como afirma Leninha, o trabalho do coletivo é algo que faz bem tanto para

ela quanto para a comunidade: “A população vem e compra, né? Verdurinha fresquinha, sem veneno, sem nada. É muito bom. Sempre vem alguém comprar, vem pedir um chá, a gente dá também”. Os relatos das mulheres também destacam essa questão, como os que são apresentados a seguir.

Hoje pra mim é um orgulho, hoje eu trabalho com a terra, fazendo alimentação, porque hoje estão dando essa importância, né? A agricultura urbana hoje tá sendo mais vista, né? A questão da alimentação, as pessoas estão repensando o que tão comendo e botando no prato. Hoje o agricultor urbano está com valor, não está ainda com o que merece, mas estamos chegando lá. Da gente saber que a alimentação aqui está chegando no prato das crianças aqui, gente. **Da refeição delas, sem agrotóxico, sem conservantes, sem fertilizantes, sem nada.** Saber que isso é das nossas mãos, sabe? (Vilma)

O prantio, que é sem veneno, que a gente tá ensinando as pessoas a comer melhor, pra não ter doença, porque sem agrotóxico é saudável a comida. Que eu acho maravilhoso o que nós estamos fazendo é esse lado, **ensinar as pessoas a se alimentar bem.** E ensinar as crianças também a comer bem. **Porque é uma maneira da gente sobreviver, né?** É uma maneira de estar comendo saudável. E aqui nós fazemos isso aí. Comida saudável. (Vizinha)

A contribuição que eu vejo para o bairro é porque, como a gente atende o CREN, é **muito gratificante saber que a gente faz alguma coisa pela nossa comunidade, né?** Porque muitas mãezinhas que recebem as sacolinhas são da comunidade. Talvez nunca tenha vindo aqui nos conhecer, mas sabe que o nosso trabalho vai pra mesa dos filhos delas. Então é gratificante. Talvez ela não venha no Viveiro, mas sabe que isso vai pra lá, entendeu? (Kelly)

O que traz de benefício para o bairro é **uma alimentação saudável, que é próxima, é acessível.** Muitos alunos que estudam aqui no bairro têm acesso às nossas cestas, que é sempre um produto saudável, sem veneno, sem agrotóxico, sem nada. E é gostoso, né? A criança chegar na casa dela ali com uma sacolinha, com um alfacezinho bonito, colhido no dia. Vem bastante gente, população, assim. Vira e mexe aparece uma pessoa: “Ah, você tem uma folha de guaco pra fazer um remédio?”, “Ah, você podia me arrumar um pouquinho de um tempero pra eu pôr na minha comida?” (Rafa)

Ainda, alguns dos relatos enfatizam a importância de possibilitar o acesso à alimentos saudáveis e orgânicos para as periferias populares, visto que esses alimentos dificilmente estão na mesa das pessoas que vivem nesses territórios. Como destaca Vilma, “É muito importante saber que a gente aqui, né... que não é fácil chegar essa questão da **alimentação saudável na nossa mesa, nas pontas, nas periferias,** para os bairros lá de poder aquisitivo é muito fácil, mas aqui, e a gente fazer um trabalho desse aí”. Assim como, Bruna também afirma que:

Para o bairro eu acho muito bom, porque o orgânico é super caro. E aí a gente **conseguir levar o orgânico para a mesa das pessoas vulneráveis** já é um grande avanço. Porque gente que não trabalha com isso, gente que não tem o conhecimento, acha que é besteira. Mas a gente que já trabalha com isso sabe o

quão grande a importância de ter um orgânico na mesa, sem nenhuma química.
(Bruna)

Como apontam Ribas e Rigon (2024), a sociedade ainda enfrenta o desafio de garantir o acesso a uma alimentação saudável, sendo que um número grande de pessoas no mundo vivem em um contexto de insegurança alimentar. Este desafio está relacionado a existência de um sistema alimentar hegemônico agroindustrial cujas dinâmicas refletem os interesses mercadológicos, nos quais os alimentos são tidos como mercadoria, e não como direito humano (Daufenback, 2024).

Esse sistema acentua desigualdades sociais e dificulta que grupos vulneráveis, como as pessoas que vivem nas periferias populares, acessem uma alimentação saudável e adequada, visto que esses grupos “se veem forçados ao consumo crescente de ultraprocessados e alimentos *in natura* contaminados por agrotóxicos, devido ao aumento dos preços dos alimentos e à dificuldade de alcance de alimentos adequados” (Daufenback, 2024, p. 92).

Assim, ao reconhecerem as situações-limites, as quais as pessoas que vivem nas periferias populares dificilmente acessam alimentos saudáveis e sem agrotóxicos, as mulheres anunciam o processo educativo de reconhecer que o trabalho do coletivo possibilita esse acesso, percebendo o alimento como direito humano, e não apenas como mercadoria. Anunciam a necessidade das/os moradoras/es do bairro se alimentarem com alimentos de qualidade - sem veneno - e que façam bem para a saúde das pessoas e do ambiente em que vivem.

A garantia da segurança alimentar está na valorização das/os pequenas/os agricultoras/es, e não na agricultura hegemônica agroindustrial, sendo que as mulheres são essenciais para garantir que os alimentos cheguem para as comunidades (Shiva, 2016). O reconhecimento da valorização da/o agricultor/a pequena/o e agroecológica/o para a produção de alimentos também é evidenciada pela fala de Jô, ao dizer que:

Ó, eu falo direto, a cidade não vive sem a agricultura. É verdade. A cidade não vive sem a produção da terra. Então **tem que valorizar a agricultura agroecológica**. O agricultor tem que ser valorizado. Como se fosse um empresário de uma alta sociedade. Mas não. O da alta sociedade tá lá em cima. O agricultor tá lá embaixo, sabendo que ele é a base daquele que tá lá em cima. Além da gente estar protegendo o solo, a gente está evitando contaminação, **a gente está produzindo alimentação**. Então se o governo parar pra pensar e investir, a gente tá no eixo certo. Porque a gente tá trabalhando em união com a natureza, a gente não tá maltratando a natureza. Então a gente tá no caminho certo. (Jô)

Além de reconhecerem que estão no caminho certo, por estarem produzindo alimentos saudáveis e sem agrotóxicos para a população periférica, reconhecem que o trabalho do coletivo possibilitou que elas mesmas ampliassem a variedade de alimentos saudáveis que acessam e consomem.

Eu nunca tinha visto taioba, essas plantas pancs, assim, você conhece mais aqui. **Eu não sabia nem o que era, as pancs**, eu fui conhecer, quase, sei lá, ano passado, retrasado. E agora eu já vou ali, eu tenho que fazer uma torta, eu já sei o que é o que. Azedinha. Eu amo azedinha. O caruru, por exemplo, eu nunca tinha visto. A cana do brejo, que é muito gostosa, né? A capuchinha é uma delícia também. O cosmos fica bonitinho pra enfeitar o pão. (Elaine)

A minha percepção é completamente diferente, referente à natureza, referente ao orgânico, como você se alimenta com qualidade e saber a procedência de onde vem seu alimento. E assim, **a gente aprende um pouquinho de cada coisa, né?** Que é muito importante. Como você fazer uma geleia, como você fazer um pão, você saber reaproveitar um alimento, quanto você vai gastar, quanto você vai lucrar. Então tudo isso é um processo muito importante. Um processo muito importante que a gente quer que isso venha a se expandir, né? (Kelly)

Antes eu não tinha conhecimento de plantas, de projetos como tenho hoje. Eu nem sabia o que era pancs, não sabia o que era isso. E muitas vezes eu via aquele povo ali tomando um suco verde, fazendo outras coisas. E eu pensava comigo mesma, “Meu Deus, como que pode?” Achava estranho. Mas com o tempo passando, eu fui observando tudo aquilo. Então aquilo que praticavam, eu comecei a praticar também. **Aí já comecei a tomar suco verde, a comer essas coisas que eu não comia.** Essas florzinhas de cosmos, que a gente come, eu não sabia, e na Bahia tem tanto. Eu não sabia que aquilo comia. Você põe no pão, você põe no bolo. Se você for pensar, tinha tudo isso lá, né? Então é coisa que o tempo vai passando e o conhecimento vem mais. Eu vim conhecer aqui mesmo, aqui no Viveiro. (Maria)

Você aprende, assim, que você tem que cuidar do seu corpo, ter uma alimentação saudável. Eu sempre gostei de chá. Aí quando eu comecei a trabalhar aqui, eu fui vendo que a couve é antioxidante, o limão, a gente sempre soube que era bom, mas não sabia o quanto. Aí por isso que eu comecei a fazer o suco também. E me sinto melhor, viu? Me sinto diferente. Tomo todo dia. **Aprendi muita coisa boa pra saúde.** Aprende a gostar, porque tem coisa que você não gosta. E quando você tá ali plantando, tipo assim, dá vontade de comer, né? É cheiroso, é fresquinho, é bonito. Nunca tinha comido alho poró. Hoje em dia eu amo, eu ponho em tudo. Eu não gostava quando eu via na feira, olhava assim pela cara, deve ser ruim. Porque a gente tem a mania de olhar e falar, esse negócio deve ser ruim. Agora aprendi até isso. (Preta)

Aprendi muita coisa aqui. Tem muita coisa que eu nem sabia que existia, a ora-pro-nobis. Eu sempre vi isso na minha infância, eu via essa planta. Essa panc, né? Só que eu não sabia pra que era, pra que servia. Pra mim era um mato. Um mato que tinha espinho. E hoje eu sei que é uma planta muito eficaz para a saúde mesmo. Foi uma das coisas que eu aprendi aqui dentro. **Tem muitas coisas que eu experimentei aqui que eu nunca tinha comido.** Eu achava que era ruim, mas depois experimentei e é uma delícia. Igual, por exemplo... O coração da banana, que a Vizinha faz, as bolachinhas que elas fazem, da folha da laranja, da folha da batata. Coisas da alimentação, que é uma alimentação saudável, né? E é gostosa. E dá pra reaproveitar as partes dos alimentos. (Rafa)

As autoras Mariana Garcia e Jessica Franco (2024) apontam que a capacidade das pessoas de escolherem alimentos saudáveis para o consumo, dentre outras questões, é determinada pelo fato desses alimentos estarem disponíveis e acessíveis. Como compartilharam as mulheres, ao fazerem parte do coletivo e praticarem a agricultura urbana, ampliaram o consumo de alimentos saudáveis, sendo que muitas vezes, até conheciam os alimentos, como as pancs, mas não sabiam como preparar ou que era comestível. Reconhecem que tiveram mudanças de hábitos alimentares e que esse processo têm sido importante para uma melhor qualidade de vida.

Para Garcia e Franco (2024), as hortas urbanas ao possibilitarem o contato com alimentos saudáveis, podem levar a mudanças de valores, atitudes e comportamentos:

A atuação das hortas nos determinantes individuais resulta no desenvolvimento de conexões sociais, emocionais e culturais envolvendo a alimentação e na reflexão sobre o ato de se alimentar e sobre os alimentos. Também há a produção de conhecimento pelo contato direto com o cultivo e consequente apropriação da importância da alimentação adequada e saudável, o que leva a mudanças de valores, atitudes e comportamentos (Garcia; Franco, 2024, p. 125).

Os processos educativos desvelados, agrupados na categoria “Trabalho coletivo em confluência”, evidenciaram processos que dizem respeito à própria dinâmica do coletivo e como reconhecem as lutas e contribuições do trabalho que realizam por meio da prática da agricultura urbana. Foi possível perceber que ao longo das experiências citadas elas puderam reconhecer o trabalho coletivo enquanto possibilidades de humanização, ao ensinarem e aprenderem sobre o acolhimento, construindo um sentimento de pertencimento com o grupo e com os espaços onde atuam, assim como, por meio da cooperação e a troca de conhecimentos, que constituem parte necessária para a formação humana. Ao refletirem sobre os desafios postos pelos conflitos presentes no trabalho coletivo, propõem maneiras de lidar a partir de uma postura de humildade e da prioridade de buscar soluções com o próprio coletivo. Por fim, ao evidenciarem as lutas e conquistas do trabalho coletivo, superando situações-limites, anunciam inéditos viáveis como o papel do coletivo na criação e manutenção de áreas verdes e na promoção do acesso à alimentos saudáveis para as periferias populares, inclusive possibilitando mudanças de hábitos alimentares para elas mesmas, moradoras destes territórios.

6.4 Categoria III) Biointerações com a Terra

A biointeração, de acordo com Nêgo Bispo, pode ser compreendida enquanto uma interação integrada e respeitosa com a natureza e todos os elementos que a compõem,

propondo uma mudança na maneira de se relacionar com a mesma, com a intenção de superar o desenvolvimento colonizador que violenta a terra e a vida de diversos modos.

Assim, busca-se relacionar com a terra para a produção de alimentos a partir de conhecimentos que caminham junto com a natureza e que promovem a existência dos seres humanos e não-humanos. Conhecimentos como o “melhor lugar de guarda os peixes é nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo” (Santos, 2023b, p. 64) e “a mandioca nós podíamos acumular, mas o melhor lugar de guardar a mandioca é na terra” (Santos, 2023b, p. 65), demonstram que biointeração é conviver e aprender com a terra, rios, florestas, animais e todos os demais seres e elementos que compõem a natureza.

A categoria “Biointerações com a Terra” agrupa os processos educativos relacionados ao respeito e cuidado com a natureza. Estes foram compreendidos enquanto processos educativos ao demonstrarem a maneira como as mulheres do coletivo se relacionam com o fazer da agricultura e com a terra, além do entendimento da interdependência entre seres humanos e natureza a partir de uma perspectiva respeitosa e crítica.

Ao pensarmos na sociodiversidade, esta relaciona-se com os “múltiplos processos pelos quais pessoas e grupos de pessoas lidam com a natureza e aprendem a pensar si-mesmos e ao seu mundo por meio de suas práticas de socialização do meio ambiente” (Brandão, 2005, p. 84). Assim, os grupos de pessoas que têm suas vidas cotidianas relacionadas com interações e manejo do meio ambiente apresentam diversos modos de ser e de estabelecer suas relações com o meio ambiente (Brandão, 2005).

Diversos relatos evidenciam como as mulheres acompanham o plantio e crescimento das plantas/hortaliças a partir de uma postura de respeito e cuidado, demonstrando um encantamento com o processo e a compreensão de que existe um cuidado recíproco entre a natureza e ser humano, e para que as plantas cresçam bonitas e saudáveis é necessário respeitar o tempo delas, amor e carinho.

O que aconteceu aqui, a natureza se sentiu acolhida, a terra se sentiu valorizada, então ela tá retornando pra gente, aquilo que a gente deu pra ela, que **é uma troca, o ser humano e a terra, se a gente cuida ela vai dar bons frutos**, se a gente maltrata ela pode dar também, mas em pouco tempo, não vai aguentar mais. Você plantar uma sementinha. Aí você vê germinar. Você vê nascer a primeira folhinha. Aí você vê ela crescer. Aí depois ela começa a dar fruto. Ou senão quando é a hortalica que você vê aquelas folhas lindas, maravilhosas. Eu tô aqui falando com você e tô encantada com o pé de repolho. E as pessoas ficam assim, “Mas onde você aprendeu tudo isso?” É, com a própria terra. Porque **ela ensina, se a gente prestar atenção**, ela ensina. Tudo isso é muito gratificante, esse cuidado recíproco, entre a natureza e o ser humano. (Jô)

Agora aqui também gente é assim, quando você planta, às vezes é uma mudinha, às vezes é uma semente, às vezes você planta e depois quando você vê, ela nasce, não

é bonita? Nossa, eu fico olhando, aí quando eu vejo elas crescendo, eu fico toda felizinha, sabe? **Essa entrega... É afetividade mesmo, filha. Tem que gostar do que tá fazendo**, porque senão não vai. O povo chega fica maravilhado, aí a batata ali deste tamanho, parecia até um braço assim. Os alface quase um kilo, coisa linda, o bichão desse tamanho. Você planta, de repente ele nasce, fica grande, bonito. (Vilma)

Olha, eu **tô com um cuidado com esses rabanetes**, que parece que é meus filhos, os rabanetes. Cria, né, um cuidado assim. Vou lá ver se eles estão bem. Vou cobrir eles um pouquinho. E eu ia cobrir hoje, não deu não. Tô fazendo outras coisas, mas amanhã na hora que eu chegar... vou cobrir. (Rafa)

Respeitar o tempo dela, não querer que ela cresça rapidinho que ela não vai... tem que respeitar o tempo dela de nascer, de crescer, tem que cuidar também dela, se plantar e deixar pra lá, vai dar, mas não vai ser que nem quando é **cuidado com carinho**, elas sentem a atenção da gente. (Leninha)

Você começa, faz um bercinho, coloca aquela plantinha ali e dá aquela sensação, sabe? Tão boa. **Que é uma vida que você tá colocando, que você vai ver ela crescer**. E sempre quando você faz um berço, não fala uma cova. Porque se você falar cova, cova é quando o defunto morre. Você não quer que ela morra, aí você fala um berço. Igual o chuchu, você viu lá que coisa linda? Quando você olha assim e fala, “meu Deus, olha como ele tá lindo”. E depois quando ele enramar tudinho naquela cerca, você vai e tira o chuchu ali. Nossa. **Eu já fico sonhando assim, acordada**. E se não tiver amor, não adianta. As plantas têm sentimento. Pensa que não, mas tem sentimento. Você tem que plantar uma coisa com amor e carinho. **Você plantou com amor e carinho, vai dar**. (Vizinha)

Respeito e cuidado que também estão relacionados com a sensibilidade de reconhecer as plantas como seres que compartilham a existência com os seres humanos, e que ao relacionar-se com elas, demonstram para outras mulheres do coletivo o respeito e cuidado. Por exemplo, Bruna contou que “Quando a Vizinha chega aqui, a primeira coisa que ela faz, ela vai falar com as plantinhas: Ah, bebê, você tá linda, tá nascendo. Parabéns, bebê. Bom dia, meu amor. Ela vai conversando com cada uma assim”.

Para Leninha e Vizinha, trabalhar com a terra e com as plantas é prazeroso, e o respeito e cuidado podem ser observados pela maneira como lidam com a terra e com demais seres não humanos.

No mercado a gente vai comprar as coisas, é um cheiro verde, é uma salsinha, é tudo murcho, tudo com um monte de veneno, aqui não, aqui é tudo natural. A gente mesmo que planta, que cuida, com carinho, com amor. Quando eu chego de manhã, eu dou bom dia pra todo mundo aqui. Eu pego no canteiro e digo, “bom dia, minhas plantas”. Porque eu gosto, eu gosto. Não vou mentir. Eu gosto de mexer com as plantas. (Leninha)

Eu gosto de mexer com a terra. Eu converso com as plantas. Eu vou te mostrar uma planta ali, que cortaram ela, estava murchinha. E a Vilma, “Ai meu Deus, quem cortou, quem não cortou, quem cortou...” Aí eu falei “Vilma, a bichinha vai viver ainda”. “Não vive não, já está seca”. Eu comecei falando com ela. Comecei conversando com ela, falando, falando. Aí, você vê como é que ela já tá ali. Você vê

que tá enramando e já tá... Logo, logo vai dar. Você pensa que não, mas as plantas têm vida. Você falando com ela, ela sobrevive. (Vizinha)

O reconhecimento dos seres não humanos que habitam a Terra traz perspectivas para além dos seres humanos, percebendo o pulsar do mundo que estamos em constante interação, dado que a cultura centrada nos seres humanos tende a continuamente apagar e silenciar as outras formas de vida (Carvalho, 2014). As epistemologias indígenas e afro-brasileiras trazem importantes contribuições para a compreensão das relações entre seres humanos e não humanos, e que nós seres humanos fazemos parte da natureza (Krenak, 2020; Santos, 2023a).

Para Krenak (2022), a liberdade de ter vivido uma conexão com o que percebe como natureza possibilitou que compreendesse que ele também faz parte dela. Ainda, destaca que esse processo de se reconhecer fazendo parte de um todo, compartilhado com todos os seres é um caminho necessário para a educação:

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, 2022, p.102).

Ao anunciarem o processo educativo do respeito e cuidado com a natureza, as mulheres revelam o reconhecimento da perspectiva dos seres não humanos e da constante interação entre estes e os seres humanos. Ou seja, “viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente povoado de objetos, mas ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação das coisas vivas, humanas e não humanas” (Carvalho, 2014, p. 76).

Ao compreenderem que a relação entre os seres humanos e a terra consiste em uma troca, em que é necessário afetividade, amor e carinho, as mulheres do coletivo ensinam e aprendem umas com as outras o respeito e cuidado com a terra, com as plantas e demais seres com os quais compartilhamos a nossa existência.

O processo de ensinar e aprender o amor pelo que se faz, sendo este fazer uma outra maneira de relacionar-se com o trabalho e com a vida, reconhecendo a natureza como central, é visto por Julia Franco como um processo educativo fundamental.

Para Brandão (2005), não tem palavra tão essencial quanto “amor”, visto que o valor do processo de ensinar e aprender consiste justamente em criar e preservar o amor, construindo laços de afetividade entre todos os seres que habitam a Terra. A relação com o

mundo, com a vida, deveria refletir em um “profundo sentimento de compromisso fraterno para com todos os seres vivos” (Brandão, 2005, p. 49).

Aprender a viver com, coabitar e ter a atenção sensível para aprender com a terra, como disse Jô; respeitando o tempo das plantas, como compartilhou Leninha; e plantando em berços, como enfatizou Vizinha. Observando a pluralidade de formas de ensinar e aprender com o mundo, com as coisas, com as plantas, em que seres humanos e não humanos afetam e são afetados mutuamente e de maneira constante, e os compartilhamentos são diversos, como pelo acolhimento da sombra de uma árvore quando é necessário o alívio do sol (Carvalho; Steil; Gonzaga, 2020; Carvalho; Schmitt; Pereira, 2021; Santos, 2023a).

Outro ponto é que o respeito e o cuidado com a natureza perpassa também pela compreensão de que o contato com a natureza promove uma sensação de bem-estar e de cura, visto que em diversas situações, não estavam se sentindo bem e após trabalhar com a terra relatam que ocorreu um processo de melhora.

Ser agricultor não é só plantar, não. Não é só plantar. Eu me sinto bem aqui. **É uma ligação que a gente tem tão grande com a terra**, que às vezes eu mesmo não... Não acredito, sabe? Sabe, a ligação com a terra. Outro dia eu tava aqui mesmo. Tirei meu tênis, tirei minha meia. Comecei a sapatear na terra, pra lá e pra cá, andando com o pé no chão, no barro. Comecei a mexer nos canteiros, as meninas não estavam aqui, plantei uma coisinha, plantei outra, fiz uma bandeja de muda. De repente, sabe aquela energia negativa? Aquele peso no ombro, aquele peso no meu corpo foi sumindo, sumindo, sumindo. E eu fiquei bem. (Jô)

Às vezes você chega aqui triste, com depressão, chega com muita coisa. Entra aqui dentro, pouco tempo, a pessoa tá diferente. Sai mudada. A gente vê as plantas, você vê aí como tem essa plantagem toda aí, você mexe na terra, né? Outra coisa, né? Isso aí também já é um... A terra já significa o quê? Funciona a fisioterapia. Se você mexer na terra, você já tá fazendo uma fisioterapia, você já tá... né? Então eu penso assim, que aqui é muito bom pra trabalhar. (Maria)

A natureza é uma coisa que tá aí pra todos nós, e pequenos gestos que eu digo curam pessoas. Tem essa troca gratuita de energia, às vezes a pessoa, e já aconteceu comigo mesmo, tá triste, não tá bem, aí vai pra horta, começar a mexer com as plantas e vai ficando bem. (Kelly)

Mexer com a terra, plantar e ver elas crescendo assim. É muito bom, muito bom. É uma maravilha. Eu me sinto assim, olha, não tem nem explicação como eu me sinto, porque a gente planta a muda, aí cresce, vai crescendo, a gente vai vendo todo dia crescendo, aí chega uma hora que a gente vai e tira pra comer, pra vender, nossa, é uma delícia. (Leninha)

No caso das “*Huertas Urbanas de La Reina*”, Julia Franco compartilha que apesar de existirem diferentes motivações para as pessoas fazerem parte do projeto, uma delas é a questão da saúde mental e a busca por estarem em contato com uma prática em que se sintam bem. Ainda, para algumas das mulheres do coletivo, ao despertarem maior percepção

ambiental por meio da prática da agricultura urbana, os processos educativos de respeito e cuidado com a natureza foram sendo fortalecidos.

Hoje eu tenho outro olhar né, é necessário a gente estar junto da natureza, ter cuidado com a natureza. E a gente precisa né, pra sombra, pra respirar melhor, eu nem parava pra olhar essas coisas, cê acredita? Você trabalhar com meio ambiente sem você poluir ele, como trabalhar com produtos recicláveis. **Antigamente, eu nem tinha essa visão.** Hoje eu tenho essa visão de falar assim, epa, mas aquilo ali dá pra fazer uma muda, epa, aquilo ali eu posso reciclar, eu posso fazer tal coisa. É melhor reaproveitar as coisas. Entendeu? Mas eu não só tenho esse olhar com o objeto, mas também com a comida, que você pode reaproveitar. Então assim, tem uma diversidade de coisas que você pode estar passando para as pessoas. (Kelly)

Eu não ligava muito pra natureza, árvore, essas coisas e tal. A gente vive num mundo muito fechado, né? É uma educação que deveria estar na grade escolar. A gente não tem noção, né? **Aí quando eu entrei aqui, eu vim entender realmente o quanto é importante.** Não só pra mim, pra todo mundo, né? Minha mãe que é a pessoa da planta. E aí quando ela ia viajar, ela falava, “Bruna, molha as plantas”. E aí eu falava, “Aí, é muita planta, eu não quero”. Hoje não. Hoje eu pego a mangueira aqui, aí eu vou e fico pensando, vou pra outra dimensão. **Hoje eu entendo o que minha mãe sente, sabe? Eu comecei a me identificar com as plantas.** A Vizinha me deu um manjeriço, foi a primeira planta que eu tive, um manjeriço. Ele tá lá até hoje. Tá firme, já tem uns quatro anos esse manjeriço. (Bruna)

Os relatos de Kelly e Bruna evidenciam como a prática da agricultura urbana, ao ser compartilhada com outras pessoas e seres não humanos, para além dos conhecimentos sobre o manejo das hortas, possibilita o processo de repensar a própria relação com o ambiente e de produzir novas sensibilidades socioambientais (Carvalho; Schmitt; Pereira, 2021). Ainda, Isabel Carvalho e colaboradoras/es destacam que:

Partindo do entendimento que aprender significa exercer um processo consistente e de maneira ativa nas práticas sociais, construindo pertencas em relação a determinado agrupamento de humanos e não humanos, nos deparamos com a ideia de que ser um praticante da/na Horta Comunitária não se restringe a inserir-se em um grupo para exclusivamente manejar cultivos de plantas a partir de uma perspectiva agroecológica. Tornar-se um praticante também é **uma forma de filiação a uma ideia, a algo que se projeta para além da materialidade do cultivo** e apresenta-se como uma nova possibilidade de habitar a cidade e manejar o seu próprio ambiente de vida (Carvalho; Schmitt; Pereira, 2021, p. 177).

Assim, a prática da agricultura urbana desvela os processos educativos de respeito e cuidado com a natureza não a partir de algum conteúdo compartilhado previamente, mas do próprio exercício das habilidades de cultivo e sociabilidades que modificam tanto o ambiente quanto as pessoas envolvidas (Carvalho; Schmitt; Pereira, 2021). A relação dinâmica e respeitosa de transformação entre seres humanos e natureza “se apresenta como virtuoso, no sentido de sempre estar aberto para novos desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura” (Carvalho, 2009, p. 155).

O respeito e cuidado também estão relacionados ao entendimento da interdependência entre seres humanos e natureza a partir de uma perspectiva crítica, a qual considera que a existência da natureza é fundamental para a existência de todas as espécies, inclusive porque nós somos natureza. Como aponta Krenak (2020, p. 16), “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

Os relatos das mulheres anunciam a necessidade de uma mudança de comportamento e de lógica de desenvolvimento frente às situações-limites de valorização do lucro em detrimento da vida, que desencadeia processos de degradação ambiental, tais como, o desmatamento, as queimadas e a utilização de agrotóxicos na agricultura convencional, que colocam em risco à vida humana e não humana.

Ainda, anunciam que diferente dos bens materiais, o bem-estar do meio ambiente não é algo que pode ser comprado, e a necessidade de respeitar e cuidar da natureza é também para as futuras gerações, evidenciando “uma autêntica ética de ativa co-responsabilidade pelos destinos da Terra e pela felicidade presente e futura das pessoas humanas e de todos os outros seres vivos” (Brandão, 2005, p. 59).

É, porque esse pessoal que tem condições... só quer saber do dinheiro. Não pensa nesse outro lado, né? Tem que respeitar a natureza, porque sem a natureza... Não tem água, não tem... Nada, né? Você vai viver num lugar... Na selva de pedras. **Um dia acaba, tudo acaba, né? Se você não cuidar. E o pessoal que tem condições faz o quê? Desmata. Pra quê? Pra ter mais dinheiro.** A ganância, né? Falta de sabedoria. Infelizmente. E ainda fala assim, “ah, não estudou o que tá fazendo, trabalhando na roça”. Mas não é. Pelo contrário. Quem estudou muito que tá acabando, que não tem sabedoria. Que não sabe o quanto vai ser prejudicado. Porque não é só pra gente. A gente não pode pensar agora, na gente, **tem que pensar nos que virão, né?** Quem tá vindo vai sofrer também as consequências. É como se daqui a pouco o mundo fosse virar o quê? Um mundo de robôs. Entendeu? É estranho. (Preta)

Você vê as crianças que vêm de um colégio que nunca viram um espaço assim no meio urbano. Primeira vez numa horta ainda, no meio de um bairro da periferia. Eles ficaram tão curiosos quando eu mostrei a terra que todos quiseram pegar. Todos quiseram tocar na terra. Isso aqui é a terra, gente. Você vê? Aí a gente para e pensa. Por que a gente não pode cuidar? Por que não pode ter esse cuidado especial pela terra? **Sem a terra a gente não existe.** Esse trabalho todo mostra que não adianta ser tão materialista assim, né? Que as coisas materiais se degradam, ninguém mais consegue usar, se acaba. E o que gera a vida não, né? O que é vida continua gerando vida. Eu quero agricultura. Eu quero... Eu cuido da terra, quero cuidar do meio ambiente, eu quero pensar no futuro dos meus netos. O que eu vou deixar pra eles? Será que já pararam pra pensar o que eu vou deixar pros meus filhos? Deixar uma casa? Deixar um carro? Não! Carro, casa, eles conquistam. Mas **o bem-estar do mundo e da terra não conquista não,** filha. Não dá pra comprar, não é uma coisa comprável, né? (Jô)

O respeito se a gente dá para a natureza, a gente está dando para si mesmo, **porque nós somos a natureza.** A gente tem que ter essa consciência que a gente tem que

viver em união com a natureza, não querer destruir. Porque a terra é muito generosa, ela dá tudo que a gente precisa. A terra é uma mãe. Ela dá os nossos frutos. Esse ar que a gente respira. **E por que a gente vai estar maltratando, agredindo?** A terra... Ela sofre, ela tem vida que nem a gente. A agressão que eu falo é os químicos né, os agrotóxicos, tacando fogo, porque a natureza é cheia de seres vivos que depende da terra, e a terra também depende deles. E é doido pensar que parece tão simples, tão óbvio e mesmo assim, hoje em dia... É difícil falar isso, né? (Jô)

Os relatos de Preta e Jô apontam para a compreensão de que o respeito e cuidado com a natureza é necessário para a existência da vida, e que isso parece “tão simples, tão óbvio”, mas ao mesmo tempo difícil de ser entendido por alguns setores da sociedade, como para quem “só quer saber do dinheiro”.

Preta indigna-se pelo fato de que essas pessoas acreditam que quem não tem sabedoria são as pessoas que trabalham na roça, que não estudaram, porém quem estudou muito e só pensa em dinheiro que não tem sabedoria, que “não sabe o quanto vai ser prejudicado” pela degradação ambiental. Pessoas que não sabem que a felicidade não está condicionada ao consumo, bens materiais e ao êxito por meio da competição (Sorrentino *et al.*, 2020). Até mesmo porque, como afirma Jô, “As coisas materiais se degradam, ninguém mais consegue usar, se acaba. E o que gera a vida não, né?”

Os questionamentos levantados pelas mulheres do coletivo à respeito de que existem pessoas que não reconhecem a necessidade do cuidado com a natureza, sendo que a terra “tem vida que nem a gente” e é um espaço comum entre todos os seres, dialogam com os pensamentos de Ailton Krenak.

Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra (Krenak, 2020, p. 47).

As perspectivas de respeito e cuidado com a natureza desveladas pela prática da agricultura urbana do coletivo apontam para o fato de que as mulheres estão à frente de diversos movimentos em defesa da vida, transformando os territórios. Ao compreenderem que o “respeito se a gente dá para a natureza, a gente está dando para si mesmo”, trazem as perspectivas de interdependência entre seres humanos e não humanos, contrárias ao pensamento capitalista desenvolvimentista.

Como apontam as autoras Márcia Tait e Renata Moreno (2021), pensamento este que promove a mercantilização da vida, o qual fundamentado pela hegemonia branca-europeia, opera por meio da violência à natureza, corpos e comunidades, exercendo um sistema de controle e poder, principalmente sobre os corpos das mulheres racializadas e seus territórios.

Assim, as perspectivas que promovem a existência da vida, por exemplo, a produção de alimentos saudáveis e agroecológicos, podem questionar e barrar o ritmo e as noções impostas pelo capital (Tait; Moreno, 2021). As experiências e conhecimentos das mulheres, enquanto grupo não dominante, possibilitam confrontar os paradigmas dominantes, pois a partir de uma perspectiva feminista e descolonizadora, que coloca o cuidado com a vida como central, ressignifica o comum enquanto um espaço de encontro entre o político e o afetivo (Sorrentino *et al.*, 2020).

Ao ensinarem e aprenderem o respeito e cuidado com a natureza, em diferentes momentos, as mulheres do coletivo evidenciaram o que compreendem enquanto contradições entre a valorização do capital em detrimento da vida. Como apontam Tait e Moreno (2021, p. 16), as experiências de resistências nos diversos territórios “revelam a contradição capital-vida e constroem alternativas ao desenvolvimento, constituindo-se como políticas epistêmicas”. Logo, as lutas socioambientais das mulheres na América Latina constroem sujeitos políticos e conhecimentos contextualizados (Tait; Moreno, 2021).

A partir do momento que as mulheres que trabalham com agricultura se organizam em coletivos, outras lógicas de cuidado com todas as formas de vida e da própria sustentabilidade das mesmas são trazidas para os espaços onde atuam (Tait; Jesus, 2017). Ainda, as autoras destacam:

As experiências com as mulheres (rurais/camponesas/agricultoras) trazem como aprendizado um entendimento da relação entre a vivência cotidiana, visões de mundo e resistência que inverte uma possível interpretação de vitimização ou que sublinha apenas a falta de poder, igualdade ou opressão. Esse aprendizado instiga-nos a pensar sobre a capacidade de ressignificação da política, do público e do privado e das práticas sociais. A relação entre discurso político, práticas cotidianas, lógica do cuidado e concepções éticas mostra-se como um dos aspectos mais interessantes na constituição de uma “epistemologia engajada” e forjada no mundo da vida, por vivências de interdependência e sustentabilidade que reforçam as propostas éticas e políticas (Tait; Jesus, 2017, p. 92).

Ao evidenciarem o processo educativo de respeito e cuidado com a natureza, a partir da vivência cotidiana com a prática da agricultura urbana, outro aspecto relacionado é a percepção e preocupação com algo que afeta o meio ambiente, em escala global, e também localmente a prática da agricultura urbana. Isto é, as mudanças climáticas. Ao longo dos nossos encontros, em diversos momentos discutimos como percebemos que os meses do final do outono e de inverno estavam mais secos, além de mais quente do que o esperado para a época. Alguns dos relatos desta preocupação com a mudança do clima e as suas

consequências são dados tanto pelas falas de Bruna e Jô, quanto pelo registro no diário de campo.

Acho que o desafio maior agora é essa **onda de calor, sem chuva**. Aí a gente tem um poço que às vezes dá problema e haja perna pra subir pro poço pra resolver esse problema. Teve um mês que eu passei quase todo dia indo pro poço pra resolver. Mas é que nem eu falo pras crianças, né? Eu posso ir até o bebedouro pegar água, minhas plantas não, né? Então tem que dar um jeito de dar água pra elas. Então esse é um desafio que a gente tem muito, assim, a questão da água. (Bruna)

Quando cheguei em São Paulo, em 1989, São Paulo era conhecido como terra da garoa. Hoje **olha só essa mudança de clima, olha pra essa terra seca do jeito que tá, que não tem uma chuva**. Se a gente não tiver essa consciência de valorizar o agricultor tanto no meio urbano quanto no rural, que são agricultores agroecológicos, aquele que trabalha com a natureza. A gente tem que valorizar muito, porque é o único caminho que a gente tem hoje de ter uma alimentação saudável no nosso prato. Eu tenho certeza que através da agricultura e com o investimento do governo a gente consegue pelo menos melhorar um pouco essa situação que a gente vive das mudanças climáticas. Eu falo melhorar porque não tem como voltar atrás. O problema que está acontecendo hoje não é no Brasil, é mundial. Onde a gente vai parar? A gente não sabe o que vai acontecer com a gente em 2035. (Jô)

Terminamos de limpar os canteiros e sentamos na área da frente da casa de barro para descansar. A manhã estava quente e nem era próximo do meio dia. Leninha falou que com esse calor está difícil trabalhar, pois quando chega perto do meio dia, o sol fica muito forte. **Preta e Jô estavam preocupadas com a seca**, pois não chovia há dias e estavam tendo que se revezar para molhar as plantas no final do dia. Elas estavam preocupadas com os próximos anos, se o calor e a seca continuariam assim. E comentaram, “E mesmo assim, tem gente ainda que não vê que o clima tá mudado”. (Diário de campo)

As mudanças climáticas afetam diretamente o trabalho das mulheres com a agricultura no meio urbano. Como apontam Pazos e Sorrentino (2022), existem várias consequências das mudanças climáticas:

O aumento das concentrações de GEE está causando um aumento na temperatura terrestre global e mudanças climáticas, alterando os padrões de chuva, a dinâmica marinha, a elevação do nível do mar, os ciclos reprodutivos, a distribuição das espécies ou as migrações (de pessoas e espécies), mudanças na produção de alimentos ou o aparecimento de doenças e pandemias (Pazos; Sorrentino, 2022, p. 7).

Ainda, a injustiça climática articula-se com o conceito do racismo ambiental, visto que as pessoas mais afetadas pelas mudanças climáticas são as que estão em maior situação de vulnerabilidade, sendo atravessadas pelas questões de gênero, raça e classe social (Pazos; Sorrentino, 2022; Ornelas; Carvalho, 2023).

Vulnerabilidade esta resultante de um sistema capitalista e neocolonial ocidental, que atrelado a uma concepção de ciência positivista, tem deixado às margens populações negras,

indígenas, periféricas urbanas, dentre outras que são empobrecidas por esse sistema e têm os seus conhecimentos e maneiras de se relacionar com o mundo perseguidas (Pazos; Sorrentino, 2022; Ornelas; Carvalho, 2023).

Ao refletir sobre as desigualdades sociais, Bruna questiona quem são as pessoas que estão em áreas de risco e sofrem, por exemplo, com deslizamentos de terra e alagamentos.

E isso dá pra ver em vários aspectos da cidade, né? Onde é o lugar que desliza, né? Quando tem deslizamento que a gente vê na TV, nos lugares. Quem que mora no lugar que desliza, né? Quem que mora no lugar que alaga? Tira pelo Rio de Janeiro. As favelas lá no morro. E o povo rico lá em Copacabana, né? Na orla, com um pezinho na praia. Desigualdade social. E aí você vem aprender... Eu vim aprender tudo isso aqui. Toda essa discussão sobre olhar e começar a identificar, né? Porque acho que antes a gente tem que... A gente não vê, a gente entende assim. A gente até fala e tal, um pouco, mas assim, de olhar... É que uma vez que você aprende a ver, você não consegue mais não ver. Não dá, tipo, é que nem o racismo, tá ligado? Quando você sofre uma vez, aí você acha que você vai sofrer a qualquer hora. (Bruna)

Como aponta Silva (2012), ao discutir sobre as questões ambientais é necessário pensar nas desigualdades sociais e no fato de que os danos e riscos ambientais são partilhados de maneira injusta entre diferentes grupos sociais. Fato este que têm sido discutido a partir do conceito de racismo ambiental, o qual busca evidenciar como os grupos racializados sofrem de maneira desproporcional com os danos e riscos na sociedade (Silva, 2012).

Estas questões, que refletem claramente um cenário de desigualdade racial, relacionam-se diretamente com a problemática da justiça ambiental e especificamente servem para a caracterização de casos de racismo ambiental. Isto porque determinam um acesso desigual à água potável e ao saneamento básico, a localização de instalações poluidoras e de alto risco em áreas habitadas por negros – inclusive instalações estatais – e uma maior exposição aos riscos de desabamentos e de contaminação por resíduos tóxicos (Silva, 2012, p. 94)

Ao pensarmos sobre a atuação do coletivo Mulheres do GAU em um território periférico, e a partir dos atravessamentos de raça, classe e gênero, podemos visualizar a articulação da injustiça climática com o racismo ambiental, visto que as consequências das mudanças climáticas são sentidas diretamente pelas mulheres do coletivo, as quais impactam a prática da agricultura urbana.

Ao mesmo tempo em que, ao denunciarem as causas e consequências da degradação ambiental (inclusive das mudanças climáticas), anunciam o processo educativo de respeito e cuidado com a natureza como central, apontando para outras possibilidades de se relacionar com o mundo, que não é pautada no sistema capitalista hegemônico.

Os processos educativos desvelados, de respeito e cuidado com a natureza, compreendendo que a vida humana também é natureza, anunciam relações que possibilitam maneiras de pensar e agir para a superação das situações-limites de exploração da natureza, dos corpos das mulheres e dos territórios que são impostas pelo sistema capitalista. Foi possível perceber que ao longo das experiências citadas elas reconheceram que uma relação respeitosa é essencial para a prática da agricultura urbana, a qual se torna possível pela postura de respeitar o tempo das plantas e cuidar dos plantios com amorosidade. Elas evidenciaram também a sensibilidade de reconhecer que a vida humana compartilha sua existência com outras formas de vida, que são tão necessárias quanto a nossa, e estão em constante trocas em uma relação de interdependência.

6.5 Categoria IV) Interlocação entre os tempos

Para Nêgo Bispo, “o presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro” (Santos, 2023b, p. 16). Ou seja, ao mesmo tempo que o presente dialoga com os acontecimentos do passado, resgatando conhecimentos e experiências, possibilita construções no futuro.

Ao refletir sobre como dimensionar o tempo, indagando sobre “onde começam e terminam o passado e o presente e onde começa o futuro” (Santos, 2023b, p. 16), Nêgo Bispo nos convida a pensar sobre o tempo de maneira não linear, considerando que os processos históricos são formados justamente pela interlocação entre diversos fatores e ações realizadas pelos seres humanos.

A categoria “Interlocação entre os tempos” agrupa os processos educativos relacionados ao reconhecimento da historicidade e da coexistência dos tempos, assim como, do esperar enquanto caminho possível para fazer diferente. Como afirma Freire (2022), as pessoas não são apenas o que são, mas também o que foram, e nesse estar sendo, representam algo que é exclusivo da existência humana, a consciência histórica. Assim, existe uma “solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica. Não há, portanto, fronteiras rígidas no tempo, cujas unidades “epocais”, de certa forma, se interpenetram” (Freire, 2022, p. 78).

Por meio de reflexões sobre suas trajetórias de vida, as mulheres do coletivo reconhecem como suas vivências passadas configuram suas relações presentes com o território, contribuindo para suas compreensões em relação ao espaço urbano em que atuam.

Reconhecem-se a si mesmas, ao mesmo tempo que reconhecem as mudanças históricas sofridas pelo bairro de União de Vila Nova, e como a prática da agricultura urbana

realizada pelo coletivo possibilita o resgate de conhecimentos populares, transforma suas relações com o território e tece esperanças.

Para as mulheres que vieram do Nordeste, como, Vizinha, Preta, Jô, Maria Conceição, Maria, Leninha e Vilma, a cidade de São Paulo é percebida como um lugar que “recebe todo mundo de braços abertos”, como diz Leninha, ao considerarem que é uma cidade que acolhe, que tem oportunidades e trabalho. Assim como destacou Vilma, “Eu acho oportunidade, né? Que as pessoas vêm cheias de sonhos querendo conseguir as coisas. Acho que aqui em São Paulo é oportunidade”.

Ai, a cidade de São Paulo, trabalho! Porque, na verdade, eu vim pra cá porque na minha terra não tem trabalho. Lá você planta, colhe e come. Tipo, você não tem uma renda, você não tem... entendeu? Então, lá não tem trabalho. Ai os mais jovens, pra ter uma vida melhor, vieram todos pra São Paulo. Então, pra mim, São Paulo é trabalho. (Preta)

Quando eu cheguei aqui em São Paulo, eu me senti perdida. Porque uma grande metrópole, para uma pessoa que não sabia ler, recém-chegada do Nordeste, eu sofri muito. Mas o meu sofrimento foi para aprender. Foi um sofrimento que eu usei como aprendizado da vida. Então, se eu estivesse lá na Bahia ainda, eu não tinha o saber que eu tenho hoje, entendeu? Nem a leitura também, tenho certeza que eu não teria terminado meus estudos. Então, o que eu falo da grande São Paulo, essa grande metrópole? Uma cidade acolhedora, uma cidade que as pessoas têm muito o que aprender, uma cidade farta em trabalho. Vêm pessoas aqui pra São Paulo de todos os lugares, de toda parte do mundo. (Jô)

Um dos grandes fluxos de migração das pessoas do Nordeste do país para a cidade de São Paulo, se deu a partir da metade do século XX, no qual a cidade tornou-se o centro industrial do país, com a expansão de diversas indústrias e uma demanda crescente por mão de obra (Caldeira, 2000). Como aponta Magalhães (2015), a Zona Leste da cidade recebeu muitas pessoas do Nordeste que buscavam melhores condições de vida e oportunidades.

A pesquisa de Lucas Miranda (2024), realizada com o coletivo Mulheres do GAU, apontou que a questão econômica foi determinante para que as mulheres que são do Nordeste migrassem para São Paulo, visto que as dificuldades financeiras e a fragilidade social presentes em seus territórios de origem impulsionaram a busca por oportunidades de emprego e melhores condições de vida.

Em todas as migrações das mulheres houve a influência da família como motivo da decisão. Diante de variados contextos familiares, nota-se um ponto em comum: a pressão econômica pela mudança para São Paulo está presente desde a infância e segue até o início da fase adulta (...) Sendo assim, a migração familiar se apresenta como um aspecto fundamental para a realização dessa mudança. Os deslocamentos ganham expressividade conforme a mecanização das atividades agrícolas, estimulando a migração das famílias camponesas para os espaços urbanos (Miranda, 2024, p. 82).

Um ponto importante destacado por Miranda (2024) sobre o processo de migração das pessoas do campo para as cidades é o fato do êxodo rural ter se tornado expressivo conforme a mecanização das atividades agrícolas ganharam força no país. Ou seja, “muita gente saiu da zona rural para liberar a área para o agronegócio e foi passar fome nas cidades” (Krenak, 2022, p. 56).

Nêgo Bispo possibilita uma reflexão crítica sobre esse processo, ao apontar que ainda no final da Segunda Guerra Mundial, a maior parte da população brasileira vivia no campo, sendo que grande parte do que era necessário para viver bem era produzido nos próprios territórios (Santos, 2023b).

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma inversão na sociedade brasileira, com dois terços da população vivendo nas cidades (Santos, 2023b). O que veio a ser chamado de Revolução Verde no Brasil, Nêgo Bispo denomina de “absorção do lixo tecnológico da Segunda Guerra Mundial” (Santos, 2023b, p. 39).

Ao mesmo tempo em que o êxodo rural também atendia a grande demanda por mão de obra nos grandes centros urbanos, esvaziando os territórios tradicionais, enfraquecendo a resistência contra colonizadora e criando as condições publicitárias para a introdução da monocultura mecanizada no setor primário da economia (Santos, 2023b, p. 40).

Com profundas marcas da expansão do capitalismo para o rural, o então, mundo rural (re)nascia transformado para atender aos interesses do capital econômico, que, em nome da “modernidade” substituiu os saberes e as práticas dos trabalhadores camponeses pelas máquinas e insumos (Nunes; Bezerra Neto, 2016, p. 71).

Assim, o discurso desenvolvimentista hegemônico da época teve o argumento de que “o que agora um terço produzia no campo não era mais suficiente para abastecer as cidades, criando-se, assim, as condições para o que era lixo da Segunda Guerra Mundial virasse implementos agrícolas no Brasil” (Santos, 2023b, p. 40).

Esse mesmo discurso visava romper com a ideia sustentada de que o campo era atrasado, visto que com a modernização na produção agrícola, poderia se aproximar do desenvolvimento e do crescimento econômico, porém não cumpriu com a proposta de reduzir a pobreza no campo, e ainda, agravou o cenário de abandono e falta de investimentos que as famílias rurais se encontravam (Nunes; Bezerra Neto, 2016).

Esse processo histórico da vinda das pessoas do campo como mão de obra barata para os centros urbanos, ao mesmo tempo que modificou as dinâmicas socioculturais e fragilizou os

investimentos para as famílias agricultoras de pequena escala no ambiente rural, colocou as pessoas que chegaram nas cidades às margens da infraestrutura urbana e serviços públicos.

Então, ao mesmo tempo que São Paulo é percebida como uma cidade acolhedora e com diversas oportunidades, é também a cidade que durante muitos anos ignorou as demandas das periferias populares, que se formaram, principalmente no caso da Zona Leste, com a vinda das pessoas migrantes do Nordeste do país (Magalhães, 2015). Essa região recebeu as pessoas migrantes, porém sem investimentos públicos na infraestrutura urbana sendo que “as famílias, que vinham em busca de incorporação no novo mercado de trabalho que surgia e deixavam para trás experiências rurais, encontram-se totalmente abandonadas pelo poder público” (Oliveira, 2007, p. 23).

Em diferentes momentos, as mulheres do coletivo relataram como enfrentaram diversas dificuldades ao chegarem em São Paulo, principalmente devido a precariedade urbana da região que se mudaram. Como é destacado por Maria, “Eu penso assim, São Paulo é um lugar de você ganhar dinheiro. Aqui tem coisa boa de você aprender, de você realizar o seu sonho. Porque São Paulo dá condição de você fazer isso. Mas na minha época mesmo, quando eu vim, foi uma época difícil”.

A maior parte das mulheres do coletivo vivem no bairro União de Vila Nova, no qual estão localizados os espaços que o coletivo atua (Viveiro-Escola e o Polo de Educação Ambiental). Antes de fazerem parte do coletivo, já moravam no bairro, e a maioria acompanhou o processo de urbanização realizado pela CDHU, que teve início com a elaboração de um Plano de Urbanização em 2002, conhecido como “Projeto Pantanal” (Oliveira, 2012).

Os relatos apontam que antes da urbanização, o bairro era considerado uma área de risco, com alto índice de violência e um local que as pessoas “não davam nada”, conhecido como o “fundão do Pantanal”.

Eu sou moradora daqui de muitos anos. Esse bairro, quando eu cheguei aqui em 1999, não tinha nada. A gente não tinha escola, não tinha um posto de saúde, não tinha uma creche. E antes a gente não era reconhecido, esse bairro não era reconhecido. Só que lá na estatística dele era um bairro violento. E realmente era violento mesmo, quantas vezes a gente viu acontecer coisas feias aqui dentro desse lugar. Então, eles não davam nada por esse local. (Jô)

Teve mudança, porque aqui tudo era barro, tudo era chão, aqui era muito assalto. Muita morte. Hoje você não vê mais isso. Até ainda tem, né? Você tem em todos os lugares, mas hoje você não vê mais assim como era. Você tinha medo de entrar aqui dentro. (Maria)

Era uma área muito de risco, né, aqui. Eu não imaginaria que eu ia trabalhar na comunidade hoje em dia. Era uma área muito de risco, né? O pessoal tinha medo, as

peças não conseguiam emprego, tinha que pegar o endereço lá de cima. Não dava nem endereço daqui. (Bruna)

O processo de urbanização de União de Vila Nova evidenciou as contradições existentes na garantia de direitos sociais pelo poder público, visto que o próprio governo produziu a precariedade urbana do bairro, de início pela negligência, e depois, ora por ações que não tinham continuidade ou eram contraditórias (Oliveira, 2012).

O assentamento em 1987 dá-se como resolução paliativa e provisória de uma situação anterior. A decisão do Governo do Estado na utilização daquele terreno público sem condições de habitabilidade previa o assentamento de famílias, “sem terra”, por um curto período, mas a demora da resposta do órgão fez com que algo provisório se tornasse permanente. Permanecendo no local, as famílias foram em busca de melhores condições de vida, de habitação e de urbanidade (Oliveira, 2012, p. 120).

Assim, como aponta Oliveira (2007), as próprias pessoas migrantes, ao se estabelecerem às margens da cidade, formando as periferias populares, impulsionaram o investimento público para a infraestrutura urbana e a existência dos serviços necessários.

Na busca por melhores condições de vida, homens e mulheres migrantes fazem com que o poder público, de alguma forma, considere a existência da periferia. As necessidades básicas dessa população começam a ser vistas como “ausência do Estado”, que é chamado a discutir com a população moradora das regiões que insiste em abandonar (Oliveira, 2007, p. 25).

Como é destacado por Vilma, o processo de urbanização do bairro não foi algo dado, e sim, resultado de resistência e lutas por parte das/os moradoras/es.

O bairro União de Vila Nova significa transformação. Eu vi aqui a união dos moradores, a luta, a resistência, a afirmação... As pessoas aqui batalharam muito para ter o que tem. É isso. Aqui não tinha escola, aqui não tinha nada. Não tinha escola, aqui não tinha posto, não tinha creche, não tinha nada. O que tinha aqui era muita lama. Aí veio a urbanização e dentro dessa urbanização foi aí todo o planejamento, a organização e hoje tem, né? Escola, creche, UBS, né? E vários projetos que se formaram. Se levantaram nessa, nessa... Como é que eu vou dizer? Querer fazer, né? Querer se planejar, querer se organizar, que a gente aqui também não tinha esgoto, né? Que era um direito negado. O indivíduo não ter o esgoto, não tinha água, não tinha luz, né? Direito básico, a gente era negado aqui, quando eu cheguei aqui. (Vilma)

O bairro União de Vila Nova sofreu grandes transformações com o processo da urbanização: a regularização do fornecimento de água e energia, os serviços públicos, tais como, escolas, creches e postos de saúde foram trazidos para o bairro, assim como, o incentivo para o desenvolvimento de projetos sociais (Oliveira, 2012). Como apontou Maria,

“Hoje já tem bastante coisa, tem farmácia, tem posto de saúde, tem creche, tem escola que não tinha. Então as coisas modificaram muito”.

Em 2008 começou o processo de urbanização. A CDHU entrou, e foram feitos investimentos aqui. Hoje aqui mora advogado, mora polícia, mora professor. E tem bastante projeto, tem o NUA, tem a Unidiversidade, tem a Casa da Quebrada, tem as Mulheres do GAU, a cooperativa de reciclagem. (Jô)

Apesar de reconhecerem o processo histórico pelo qual o bairro passou, o qual trouxe diversas melhorias, ainda enfrentam problemas relacionados à infraestrutura, acesso aos serviços públicos e os alagamentos do rio Tietê, visto que desde o começo, o bairro constituiu-se na área de várzea do rio Tietê e sofre com alagamentos que costumam atingir grande parte das casas. Os alagamentos resultam em prejuízos econômicos para as famílias, riscos para a saúde das/os moradoras/es e danos ambientais. A última ocorrência de alagamentos que afetou grande parte do bairro foi em fevereiro de 2025.

Como destacou Maria, “O que tá faltando aqui agora é arrumar essas enchentes. Que ainda alaga. Que ainda alaga, ainda tem essa dificuldade dos moradores. Tá aí, ó, sofrendo. Eu também já sofri muito com água em casa, né? Eu sofri demais com bastante água em casa”.

A região na qual o bairro União de Vila Nova constituiu-se originalmente era “uma grande várzea alagadiça cheia de meandros e lagos intermitentes do Tietê, que por ser um rio de planície, ou seja, que não apresenta grandes desníveis ao longo do seu percurso, suas águas escorrem lentamente pela superfície” (Oliveira, 2012, p. 24). Assim, como as áreas de várzeas são espaços naturais para o amortecimento das cheias do rio, na medida que ocorre o processo de urbanização das margens, no período de cheias do rio, resultam nos alagamentos (Oliveira, 2012).

Esse processo histórico de ocupação urbana, por parte das classes populares, de áreas que apresentam algum risco ou dano, como as áreas de várzea do rio, representa novamente o conceito do racismo ambiental, discutido anteriormente.

O estudo “Racismo Ambiental e justiça socioambiental nas cidades”, realizado pelo Instituto Pólis (2022), evidencia que as classes populares (de baixa renda) estão concentradas em áreas com menos infraestrutura urbana e serviços ambientais básicos, assim como, nessas mesmas áreas, estão concentradas as populações pretas e pardas, cujos domicílios são chefiados, principalmente, por mulheres de baixa renda. Ainda, o estudo aponta que a distribuição das situações de risco nas cidades, como as enchentes/alagamentos (risco hidrológico), atinge mais a população de baixa renda e negra.

A compreensão dos processos históricos pelos quais o bairro passou é uma possibilidade de resistência frente ao esquecimento das lutas das/os moradoras/es e de maior reflexão sobre a prática da agricultura urbana a partir da contextualização do território e dos atores sociais presentes. O ato de anunciar o que é lembrado, não permitindo que seja esquecido, possibilita recusas e afirmações em relação às ideias que direcionam os acontecimentos ao longo do tempo (Oliveira, 2007).

Ainda, para Oliveira (2007), uma das lutas atuais é o processo das pessoas retomarem suas próprias histórias:

Retomar para si sua história é uma das muitas lutas atuais, nem sempre percebida pelos mais desatentos, pois é um movimento lento, de valorização dos mais velhos (que trazem visão peculiar dos fatos vividos), de recuperação do que foi abandonado, de manutenção de costumes, de preservação de espaços físicos e afetivos (Oliveira, 2007, p. 42).

O processo de retomar para si sua história possibilita que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria vida, sendo a memória uma possibilidade de defender uma vida diferente, na qual ao ser produzida no presente aponta para a continuidade dos sonhos do passado (Oliveira, 2007). Assim, a memória “deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora do futuro” (Bosi, 2003, p. 66).

Ao anunciarem o que é lembrado, as mulheres do coletivo compreendem suas trajetórias, os acontecimentos que modificaram o território, denunciando as situações-limites de exclusão social e afirmando suas identidades enquanto agricultoras urbanas da Zona Leste de São Paulo. Identidades estas que foram constituindo-se em constante relação com o território. Por exemplo, devido ao fato de que a maioria das mulheres antes de fazerem parte do coletivo já eram moradoras do bairro, os vínculos com as pessoas da comunidade foram criados ao longo do tempo.

Muita gente aqui me conhecia como a viúva do sapateiro, porque o pai dos meus filhos ele fabricava calçado. Então a gente tinha muitas mulheres da comunidade que a gente dava serviço pra elas. Entendeu? Então eu já tinha esse laço com a comunidade, que nem a Leninha, a Conceição, a Dona Maria, a Vilma, e várias, várias mulheradas que me conhecem. Já conheci antes de ser do coletivo. Então, eu tenho uma relação com as pessoas aqui do bairro, não só pela parte das Mulheres do GAU, mas porque as pessoas que chegam aqui, já me conheciam antes. (Jô)

De Joelma conhecida como a viúva do sapateiro, para Joelma agricultora, Jô evidencia como a prática da agricultura urbana pode estabelecer uma nova relação com o

território, ao compreender que foi a partir da vivência com o coletivo que passou pelo processo de reconhecer-se enquanto agricultora.

São Paulo, pra mim, é tudo. Eu aprendi muito aqui. Não vou dizer pra você que eu não gosto da minha Bahia. Eu amo, sinto falta, entendeu? Mas foi aqui que eu aprendi a ser a Joelma que eu sou hoje, entendeu? Agricultora. Eu nunca imaginava no dia de hoje, eu Joelma, voltando à agricultura, de uma forma diferente, numa grande cidade. (Jô)

Processo este que para cada mulher do coletivo foi, e ainda é, carregado das suas experiências de vida, resgatando conhecimentos populares e memórias que se configuram com as vivências presentes no território urbano.

As mulheres do coletivo reconhecem que suas relações com a cidade de São Paulo e com o bairro União de Vila Nova foram transformadas com a prática da agricultura urbana.

Em várias das nossas conversas, expressaram que os espaços em que atuam trazem uma sensação de que “nem parece que estão em São Paulo”. O fato de não parecer a cidade de São Paulo é atribuído como um aspecto positivo, pois geralmente as periferias populares não possuem áreas verdes, e o que constroem por meio da agricultura urbana propõem outra estética e qualidade de vida para o território.

Ainda, compreendem que ao trazerem para a prática os conhecimentos populares e memórias da infância e adolescência, reconhecem a si mesmas sem esquecer as experiências de vida que carregam. Sendo que estas diferentes experiências possibilitam a prática da agricultura urbana uma pluralidade de conhecimentos e maneiras de pertencer ao território.

A agricultura urbana ou ainda partes pertencentes a essa forma de produção nas áreas urbanizadas podem ser compreendidas como uma outra forma de ocupar, com saberes específicos de uma outra ciência pertencente a uma pluralidade de saberes. A manifestação desses saberes também é uma forma de resistência e sobrevivência dessas técnicas e cosmovisões que não devem ser vistas como excludentes em si mas coexistentes (Ribeiro; Dias, 2019, p. 9).

Tanto para Bruna e Kelly, que são da cidade de São Paulo, quanto para Elaine e Rafa, que são do interior do estado, a prática da agricultura se deu pela primeira vez ao fazerem parte do coletivo. Antes, não se imaginavam trabalhando com isso, ainda mais na cidade de São Paulo. Como destaca Bruna, “eu sou de São Paulo, nasci e cresci aqui, e acho que é muito... Ah, é muito separado assim, né? As pessoas da natureza. Tipo, se você não busca isso. A verdade é que eu sempre falo, a árvore de paulista é prédio, né? Tristeza, mas é verdade”.

Apesar da falta de contato com o trabalho com a terra antes de fazer parte do coletivo, elas reconhecem que tinham pessoas próximas que de alguma maneira traziam essa relação com o espaço urbano. Para Bruna, a sua mãe é um exemplo de pessoa que sempre trouxe o amor pelas plantas e que mesmo vivendo em São Paulo, se dedica a cultivar diversas plantas em sua casa. Assim como, para Kelly, que relata que sua mãe se interessava em plantar em um espaço comum, e compartilhava o que plantava com as pessoas do bairro.

Minha mãe já tinha essa facilidade, minha mãe era aquela pessoa que ela gostava de, ela atravessava a rua, era goiaba, era não sei o que, ela plantava tudo ali, e os meninos que limpavam ali, eles já sabiam tudo, aí chegou até cercar bonitinho para manter. Mas acho que um tempo antes dela falecer, ela tinha plantado, amora, um monte de coisa, maracujá, aí veio uma enchente, já fazia muitos anos que não dava, e destruiu com tudo e contaminou, aí foi que o rapaz falou “aí dona Verinha, não plante mais não”, mas as pessoas, as coisas que plantava ali, as pessoas levavam né para elas. (Kelly)

No caso das mulheres que nasceram e cresceram no Nordeste, elas reconhecem-se na cidade e no coletivo a partir das suas experiências de vida nesta região do país, trazendo para a prática da agricultura urbana conhecimentos populares, carregados de memórias da infância e adolescência, que mantêm vivos aspectos do campo. Como aponta Miranda (2024), as experiências de vida das mulheres que vieram do Nordeste contribuem para os caminhos que o trabalho coletivo das Mulheres do GAU têm seguido.

Jô compartilhou que aprendeu muito durante a sua infância e adolescência vivendo na roça, no interior da Bahia, com a sua avó e o seu avô. Aprendeu a fazer cestaria com fibra da bananeira, farinha de mandioca, chocolate natural e a torrar o café. Contou que sua avó fazia o cacau em pó para tomarem com leite ou água, a partir do fruto do cacau que tinha no sítio, e também fazia um tipo de mel a partir do cacau. Os grãos de café eram torrados com açúcar, pois assim, era mais fácil de moer no pilão. Aprendeu a cultivar e sobre o uso das plantas medicinais. O sítio tinha uma infraestrutura toda construída pelo seu avô, que era marceneiro, incluindo as partes necessárias para fazer o beneficiamento do que vinha da roça, por exemplo, o cacau. Lembra como o seu avô fazia alguns utensílios de cozinha com a casca do coco, como as conchas e cuias.

Para Jô, os conhecimentos que aprendeu com a sua avó estão sendo utilizados nos dias de hoje na prática da agricultura urbana, e destaca que conheceu na cidade outros nomes para processos que já faziam, como a adubação do solo sem fertilizantes químicos.

Muitas coisas eu aprendi com minha vó. Até mesmo sobre... Porque hoje deram um nome mais chique, né? Que é da agroecologia, que você tem que aproveitar tudo

que a natureza te oferece. E lá a gente já fazia isso. Porque a minha avó fazia uma pilha de madeira, assim, no canto da cerca, da roça, e deixava lá. Pra ir se decompondo, virar adubo. E já usava os esterco da galinha pra poder colocar na hortinha dela. (Jô)

Essa fala de Jô dialoga diretamente com a fala de Nêgo Bispo, ao refletir sobre como os conhecimentos populares e/ou tradicionais são apropriados pelo conhecimento acadêmico eurocêntrico e pelo mercado, e transformados como algo de maior valor, “mais chique” como disse a Jô, ou em “mercadoria” como aponta Nêgo Bispo (Santos, 2023a).

As universidades são fábricas de transformar os saberes em mercadoria e a agricultura quilombola não é mercadoria. Mas os saberes considerados válidos são aqueles que a universidade converte em mercadoria (...) Nós inventamos a roça de quilombo, mas mudaram o nome e agora querem nos vender nossos saberes, nos oferecendo cursos de agroecologia e cursos de casa de taipa (Santos, 2023a, p. 100).

Outras mulheres também compartilharam como suas vivências na roça ensinaram sobre o plantio, ao mesmo tempo que apontaram para uma vida de trabalho árduo desde cedo. Maria Conceição conta que foi aprendendo a trabalhar na roça porque era observadora, e acompanhava sua mãe e irmãos no trabalho. Vizinha conta que aprendeu a mexer com a enxada com seis anos de idade, pois trabalhava na roça com o seu pai em uma fazenda no interior da Bahia. Com essa idade também aprendeu com sua mãe a fazer vários tipos de doces, como as geleias.

Em relação ao canteiro, é que lá a gente chama de leira. Eu sempre fui muito observadora, minha mãe ia fazendo os canteiros, ia me chamando pra gente ir fazendo também. Igual, a mandioca, a gente usava o enxadete, fazia a cova, meu irmão cortava e a gente ia colocando. Eu e meu irmão ia cavando a cova da mandioca, já o outro do feijão e do milho, e minha mãe ia atrás com um balaio grande e jogando as manivas para poder outro vir atrás cobrindo. A minha mãe vinha jogava o milho. Ela fez bastante leira, plantou quiabo, pimentão, alface essas coisas, alface a gente comia em casa, agora o coentro, essas coisas ela levava na cidade pra poder vender, era onde a gente tinha o dinheiro pra comprar um chinelo pra gente, uma roupa pra gente, era assim. (Maria Conceição)

Com seis anos eu fui pra roça plantar. Plantava, plantava de tudo, plantava maniva, mandioca, feijão, arroz. Sempre eu lidei com a roça. É que lá na Bahia ninguém... ó, meu pai não botou nós na escola, não botou na escola nem eu, nem minhas irmãs na escola, por quê? Porque nós não tivemos irmão homem. Era tudo mulher. Aí o que ele fazia? Se botasse a gente na escola, achava que ia mandar carta pro namorado, não sei o que lá. Aí nisso aí, nois ia pra roça. Plantar, fazer farinha, ralar, arrancar, fazer tudo, plantar feijão, plantar tudo, sabe? Pra vender, nós vendia, meu pai era muito... Tinha muito, tinha vaca, fazia requeijão, fazia... Meu pai era bem de vida. Nós ia pra roça porque lá a gente criava os filhos assim, botando pra trabalhar, não tinha negócio de estudar não. (Vizinha)

Um ponto importante para destacar é o cuidado para não romantizar as experiências das mulheres que desde cedo tiveram que trabalhar na roça, visto que reflete as estruturas de desigualdades no campo, e que muitas vezes estão relacionadas às opressões, como o machismo. Como apontou Miranda (2024), uma das heranças do período colonial é a produção familiar patriarcal.

Cabe destacar a estrutura patriarcal presente nas vivências das mulheres, em que o pai se apresentava como o provedor da família e o responsável pelo cultivo das lavouras e as mulheres serviam, apenas, como ajudantes nos cultivos. Essa produção familiar patriarcal é uma das características herdadas do período colonial, em que os atuais estados do Nordeste tiveram papel relevante desde o início da exploração europeia, utilizando-se de condições sociais precárias (Miranda, 2024, p. 83).

Ainda, Gonzalez (2020), ao compartilhar sobre uma pesquisa que realizou com mulheres negras de baixa renda, apontou para o fato de que a maior parte das mulheres começaram a trabalhar na infância: “(...) muitas vezes já tendo “trabalhado na roça”, entravam na força de trabalho por volta dos oito ou nove anos de idade para “ajudar em casa” (Gonzalez, 2020, p. 100).

Para algumas das mulheres, como Vilma, apesar de não ter tido contato com hortas ao longo da sua infância e adolescência, reconhece que carrega os conhecimentos sobre ervas medicinais e temperos que foram compartilhados entre as gerações de mulheres da sua família. Jô destaca que durante a sua infância plantavam cultivos diferentes das hortaliças que plantam nos espaços do coletivo, porém, também carrega os conhecimentos sobre ervas medicinais compartilhados pela sua avó.

Aqui foi meu primeiro contato com horta, lá na minha terra era litoral, nunca tinha tido. Não conhecia o rural. Minha mãe veio de uma família de charqueiros, a família dela era essa. A única coisa que ela tinha eram ervas, elas eram rezadeira, elas trouxeram esse saber porque a avó dela era índia. Ela aprendeu isso, passou da avó pra mãe, pra ela. Na casa da minha mãe parecia uma floresta. Mas só de ervas e temperos, não tinha, assim, uma horta. Aí era isso, o contato que eu tive foi com ervas e temperos, que até hoje, graças a Deus, trouxe todo esse saber dela. E minha avó e minha mãe sempre diziam, “ó, isso aqui é ervas pra fora, isso aqui é ervas pra dentro”. (Vilma)

Lá na minha infância na roça, a gente nem conhecia o que era alface pra falar verdade, a gente conhecia a couve... A nossa cultura era bem diferente, era mais mandioca, cacau e banana, a gente não tinha muito cultivo de horta. Eu lembro muito, a casa da avó era no alto, na parte debaixo tinha um pomar, do outro lado o quintal. Nesse quintal ela plantava couve, maxixe, quiabo, jiló, então essas coisas eu conhecia, mas assim hortaliças que nem almeirão, escarola, não conhecia. Lá o que a gente conhecia muito era a couve, a taioba, o bredo, um coentro de folha larga. Como minha vó era benzedeira e parteira, ela tinha um quintalzinho dela e não deixava ninguém mexer, o quintalzinho das ervas medicinais dela, então o que eu tenho no sangue, isso veio da minha avó, então minha avó tinha poejo, alecrim, losna, hortelã, levante, carqueja. (Jô)

As pessoas passam por uma série de acontecimentos, que de geração em geração, vão constituindo uma maneira de ser, ou de estar sendo, que permanece mesmo quando estão em uma nova estrutura, sendo esta “a razão pela qual o tempo da estrutura anterior, de certo modo, e em muitos aspectos, “coexiste” com este” (Freire, 2022, p. 78). Para Carvalho (2023, p. 169), ao “associar a prática da agricultura à sua ancestralidade, a agricultora vê o trabalho agrícola como uma herança de resistência, que vai além da sobrevivência econômica, sendo parte do habitus familiar transmitido através das gerações”.

A prática da agricultura urbana realizada pelo coletivo, ao cultivar elementos associados ao meio rural na cidade contribui para a construção de territórios urbanos marcados pela ruralidade, os quais resgatam das pessoas que migraram do seu local de origem modos de vida, conhecimentos, experiências e subjetividades (Nunes; Bezerra Neto, 2016; Brito; Augusto; Ribeiro, 2017).

Pode-se compreender que com a vinda das pessoas do campo para a cidade, são estabelecidas relações entre esses dois espaços, reelaborando práticas e culturas e apontando para diversas possibilidades de interações, sendo que campo e cidade se influenciam com suas diferentes territorialidades (Nunes; Bezerra Neto, 2016).

A agricultura na cidade enquanto prática social coletiva pode representar um espaço de resistência cultural, principalmente, ao resgatar conhecimentos ancestrais, tais como, os que são relacionados às práticas afro-brasileiras e indígenas, promovendo assim, o acúmulo de capital simbólico (Carvalho, 2023). Por exemplo, no relato de Jô: “É difícil na cidade grande você ver um espaço assim que nem esse, né? E quando eu vi a casinha de barro, o que mais me chocou foi a casinha de barro, porque quando eu vi a casinha de barro... Eu me lembrei de lá do Nordeste, da casa onde eu nasci”.

A casa de barro presente nos dois espaços em que o coletivo atua possibilita a interação entre o urbano e o rural, visto que traz para a cidade um elemento característico do meio rural, e junto à ele, lembranças, sentimentos e histórias. Não apenas para as mulheres do coletivo, mas também para as pessoas que vivem no bairro, a presença das hortas e de outros elementos, como, a casa de barro, despertam sentimentos nostálgicos, de se sentirem de volta em suas terras.

Apesar da gente não trabalhar com hortaliças lá no Ceará, a gente já tem aquele negócio da terra, né, da roça, do verde. De estar perto, assim. Então... Foi essa vontade, assim, de... A vontade de estar perto. De me sentir também um pouquinho na minha terra. Aqui eu me sinto um pouco, sabe? Às vezes eu tiro foto, faço vídeo e mando pro meu pai. (Preta)

Jô contou que uma vez um senhor passou na frente do espaço do Polo de Educação Ambiental e ao ver a casa de barro começou a chorar. Ele disse que achava que nunca mais veria uma casa como aquela na sua vida, pois tinha vindo do Nordeste para viver em São Paulo e não tinha voltado mais para lá. (Diário de campo)

Tem gente que fala, nossa, se eu viesse trabalhar aqui, eu ia me apaixonar. Eu gosto. Porque aqui tem muita gente do Nordeste, gente da Bahia. Então, é pessoas que se criaram nesse meio. Por isso, quando vem, fica tudo admirado, com saudade. Quando eu cheguei aqui, eu não trabalhava. Aí, uma colega minha me apresentou o Viveiro, e fiquei indo um tempo como voluntária. Porque, tipo, como eu não trabalhava, eu falava, vou ajudar, né? Agora que trabalho aqui, então a gente se sente privilegiado. Porque é uma renda e é um lugar que a gente gosta, que a gente tá acostumado. Porque você trabalhar só por amor não tem como, porque você precisa sobreviver. Então tem que ter uma renda. Então é um privilégio a gente poder ter os dois juntos. (Preta)

As experiências de vida no meio rural trazem o saber fazer para a agricultura na cidade. Saber fazer que está tanto relacionado ao conhecimento prático do manejo com a terra, sendo possível fazer a leitura do que a terra e os plantios estão precisando, quanto relacionado ao saber contemplar a vida e os seres que compartilham a existência com nós seres humanos.

Conforme relata Preta, “É que a gente se criou na roça, então já tem aquela noção, é bom que não fica aquela coisa muito regrada, você tem aquela liberdade de observar e, hoje está precisando limpar aquele canteiro, vou limpar ali”. Enquanto que para Leninha, ela compartilha o encantamento com os seres não-humanos e associa que aprendeu a admirá-los por ter sido criada na roça.

Eu já trabalhava na roça. Trabalhava com plantação, com verdura, com legumes também. Nasci e me criei na roça. Não vou mentir, eu converso com as plantas, com as borboletas voando. Eu acho bonito. Eu acho interessante. Não sei porque eu também me criei... Na roça, né? Minha mãe ensinou eu na roça também. (Leninha)

O encantamento com a natureza descrito por Leninha também está presente na fala das outras mulheres do coletivo que nasceram e se criaram na roça. Encantamento este que é resgatado para o presente por meio da agricultura urbana e que demonstra subjetividades que coexistem tanto no rural quanto no urbano. Essa maneira de perceber o mundo dialoga com a sensibilidade do modo de viver descrito por Nêgo Bispo, ao dizer que “quem não se emociona com a cantiga de um pássaro não tem um modo agradável de viver” (Santos, 2023a, p. 23).

Paulo Freire enfatiza como o ser humano é um ser cultural, o qual se constitui em um processo contínuo de relação com o mundo, no qual a cultura não pode ser interpretada como estática, mas “só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou talvez dizendo melhor: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança” (Freire,

2022, p. 69). A agricultura enquanto prática de resistência cultural do coletivo Mulheres do GAU reflete esse jogo, da permanência e da mudança. Da permanência de práticas, sensibilidades e conhecimentos que constituíram-se ao longo da vida das mulheres do coletivo, e da mudança que estas tomam ao configurarem-se no território urbano.

Além de reconhecerem como a prática da agricultura urbana, a partir de suas vivências passadas e presentes configuram suas relações com a cidade de São Paulo e o bairro União de Vila Nova, compreendendo as mudanças ao longo do tempo, as mulheres também anunciam esperanças e sonhos, tanto para o coletivo quanto para o território.

Um dos sonhos compartilhados é o de ver os espaços do Viveiro e do Polo de Educação Ambiental cada vez mais verdes, com mais árvores, frutas e uma diversidade maior de plantios. Para Leninha, como atualmente estão mais com verduras, sonha em plantar outras coisas, tais como, mandioca, batata e milho. Assim como, Preta compartilha o sonho de ver os espaços mais diversos e saber que contribuiu para isso.

É um sonho lindo, viu? Mais verde, mais árvores assim, frutas, sabe? Mais flores. Seria um paraíso, assim. Eu olhar pra trás e falar, eu consegui ajudar de alguma forma. Eu fiz parte daquilo ali. Daqui uns anos você passar e falar assim, nossa, aquela fruta que eu plantei tá dando fruto, tá alimentando alguém. (Preta)

As mulheres também compartilham a esperança de ver a comunidade se aproximando cada vez mais do coletivo e compreendendo a importância da alimentação saudável e sem veneno, assim como, fortalecer os vínculos de pertencimento com o território.

Para Elaine, uma ideia que pode contribuir para isso é a realização de feiras dentro do próprio Viveiro, com as comidas preparadas pela frente da cozinha com os alimentos que vêm das hortas. Assim, é uma oportunidade de convidar mais pessoas do bairro para conhecer o trabalho do coletivo. Maria também compartilha desta ideia, e pensa que momentos para encontros entre as pessoas da comunidade podem ser criados utilizando os espaços do coletivo.

A gente podia fazer aqui um projeto, pro povo daqui, para as senhoras. Trazer mais, né? Já tem até a casinha da Vovó. A gente trabalha com crochê, trabalha com fuxico. Para elas trabalharem aqui dentro, poder se encontrar aqui no espaço. Hoje vai ter uma pessoa para ensinar a fazer crochê. Vem, trabalha aquele dia. Não precisa vir todos os dias. Um dia da semana vem fazer crochê. Vem essa pessoa, vem outra. E aí vai aprendendo. E aquela pessoa vai saindo de casa, ela vai começar a mudar. Ela vai olhar já diferente. (Maria)

Neste processo de aproximar a comunidade do coletivo, outra esperança é de aumentar o número de mulheres que fazem parte do grupo, dando a oportunidade para que

mais mulheres do território possam gerar sua própria renda e ampliar os seus conhecimentos, assim como, possibilitar que as Mulheres do GAU alcancem mais pessoas e expandam o trabalho.

Olha, a esperança que eu tenho aqui é que mais e mais mulheres se insiram nesse coletivo. Porque é um grupo que tem potencial. O sonho que eu tenho aqui é de ver bastante mulheres, principalmente da comunidade, inseridas nesse trabalho, gerando sua renda, fazendo essa parte da alimentação, a parte da cozinha também e ganhando seu dinheirinho honestamente. E cuidando também, né? Da mãe terra, cuidando da alimentação, cuidando do nosso meio ambiente. Aí eu gostaria muito, eu gostaria de ver umas vinte mulheres aqui dentro, levando o nome das Mulheres do GAU, fazendo oficina, sabe? Fazendo coisas, ganhando o mundo aí. (Vilma)

Eu sempre penso nesse grupo bem maior, né? A vontade é de ter mais pessoas, expandindo. Pegar mais eventos, transformar mais o espaço, sem preocupação e tal. Trazendo mais pessoas pra vir, pra ver, conhecer. Esse é o nosso foco, né? Mostrar pra comunidade a importância que a gente tem da alimentação saudável. (Bruna)

Pro coletivo, pro futuro, que venha a expandir, que tenha o terceiro espaço, que mais mulheres tenham a oportunidade que a gente teve, né? Que a gente possa alcançar várias outras escolas aqui dentro da comunidade. E outras mulheres ter a mesma oportunidade de aprender a lidar com a terra, de trazer seus filhos, né? Não só com a terra, mas saber trabalhar com o seu próprio negócio, né? As mulheres se empoderar, que isso é importante nos dias de hoje. Ter um objetivo, né? Passar para as outras mulheres tudo aquilo que a gente aprendeu de bom. Garra e determinação sempre. (Kelly)

Ainda, Bruna destaca que ao possibilitar que mais mulheres tenham a sua própria renda, elas podem estar sonhando o sonho de suas/seus filhas/os sem deixar para trás os seus próprios sonhos.

A gente romantiza muito a maternidade, mas assim, acaba esquecendo da gente mesmo. Mas é claro que você é mãe, e tá tudo bem também você esquecer um pouco de você, mas você vive aquele mundo ali pelo seu filho, né? Você se limita, acaba os seus sonhos, e aí tipo, o sonho dos seus filhos vira os seus sonhos, e aí vira aquela bola de neve. E quando você atrai a mulherada e mostra pra ela assim, não, **você pode sonhar os seus sonhos e sonhar os sonhos dos seus filhos, tudo fica lindo.** Claro, vai ser mais difícil? É mais difícil, mas você tá sonhando o seu, tá sonhando o deles também. E assim, tipo, você saindo de casa, trabalhando, fica mais fácil até de você ajudar seu filho, né, com o financeiro e tal. (Bruna)

Como aponta Siliprandi (2009, p. 148), “o fato de as mulheres poderem obter, por si mesmas, rendas mais permanentes, recebidas por elas individualmente e fruto direto do seu trabalho, tende a melhorar o seu poder de barganha dentro das famílias, permitindo avanços quanto à sua autonomia”.

Além de expandir o trabalho do coletivo, como foi relatado anteriormente pelas mulheres, a esperança expressa por Rafa é que sempre existam pessoas e parcerias para

apoiar as Mulheres do GAU, visto que todo o trabalho realizado é feito com muito esforço e dedicação.

Independente de eu estar aqui ou não, desejo que sempre chegue pessoas apoiando, né? Sempre apoiando as Mulheres do GAU. Você vê que elas, por elas mesmas, elas sobrevivem do trabalho da mão delas, do que elas fazem, né? Então, que sempre apareçam pessoas aí dispostas a ajudar, na questão de tudo, de ferramentas para estar trabalhando no solo, como na questão da cozinha, que às vezes precisa de uma coisa, de outra, né? Então, assim, que sempre apareçam pessoas mesmo dispostas a ajudar, a progredir, entendeu? Porque são mulheres muito guerreiras e que merecem, né? E que elas continuem assim. Progredindo, cada vez mais levando esse nome sempre à frente, né? Aqui na cidade de São Paulo e no Brasil porque elas são conhecidas, né? Então, assim, que sempre elas estejam progredindo. Progredindo porque é um orgulho, porque tudo que vem é serviço da mão delas nisso, né? Então é o que eu desejo. (Rafa)

Para Jô, ela nutre o sonho da alimentação saudável para as pessoas que vivem na periferia popular, e a esperança que tenha mais investimento do governo para as/os agricultoras/es nas cidades. Acredita que podem ampliar o trabalho com a agricultura urbana para outras pessoas e lugares, e deseja ser lembrada como Joelma agricultora, que trabalhou com a terra e desafiou a própria ciência com seu trabalho.

O meu sonho mesmo é alimentação saudável pra todas as pessoas que moram na periferia. Mais horta, **mais horta comunitária, horta social mesmo**. E mais investimento do governo, ter mais um olhar para os agricultores do meio urbano. Meu sonho também não era ficar aqui. Sabe, plantada aqui. **É espalhar, pra todo canto**. Poder ir em um terreno que estiver vazio, começar, entregar, deixar uma pessoa responsável, aí vai pra outro. Ajudar as pessoas a fazerem o seu próprio negócio, a própria horta. E ir andando. Porque daqui a cinquenta anos o que será disso aqui? Eu não vou estar mais aqui. E aí? Qual foi meu legado? O que eu deixei? As pessoas vão lembrar de mim como? De Joelma agricultura, de Joelma cozinheira, de Joelma sei lá o que. **Eu quero que lembre de mim como Joelma agricultora, Joelma que trabalhou na terra, Joelma que desafiou a própria ciência com o seu trabalho**. Porque no começo chegou um agrônomo aqui e falou assim “Ah, isso aqui não... Não dá nada.” Ele falou que só vai dar murro em ponta de faca. E depois ele voltou, e falou pra mim assim: “O que vocês sabem na prática, eu não aprendi na faculdade”. (Jô)

Explicitando a situação-limite da descrença em seus conhecimentos e saber fazer da agricultura, quando foi dito para elas que a terra não iria produzir alimentos, as mulheres por meio das hortas urbanas, anunciam inéditos viáveis. De que é possível produzir alimentos sem veneno na cidade.

Os relatos compartilhados apontam para sonhos e esperanças de que a prática da agricultura urbana realizada pelas Mulheres do GAU se fortaleça, construindo laços mais fortes com o território e perspectivas de futuros mais justos e acessíveis para as periferias populares. Para hooks (2021, p. 46), “nossa visão do amanhã é mais vigorosa quando emerge

das circunstâncias concretas de mudança que vivenciamos agora”. As mulheres anunciam a esperança de que as pessoas compreendam cada vez mais a importância da agricultura para o espaço urbano, da alimentação saudável, da interação mais equilibrada entre seres humanos e não-humanos e da justiça social.

Os processos educativos agrupados nessa categoria estão relacionados ao reconhecimento da historicidade e da coexistência dos tempos, assim como, do esperar enquanto caminho possível para fazer diferente. Foi possível perceber que ao longo das experiências citadas elas puderam reconhecer o processo histórico de mudanças no território, pautando as situações-limites, assim como, as contribuições da ação das/os moradoras/es para tais mudanças. O reconhecimento da coexistência dos tempos se deu pelo entendimento de como as experiências de vida que formaram cada uma continua presente, constituindo seus modos de ser enquanto agricultoras urbanas. Sendo que no caso das mulheres que vieram do Nordeste, tais experiências carregam conhecimentos e práticas rurais, que refletem forte influência afro-brasileira e indígena. O reconhecimento do esperar enquanto processo educativo anuncia inéditos viáveis, de fortalecimento de suas ações, para que alimentos saudáveis e espaços verdes biodiversos façam parte das periferias populares, mais mulheres tenham autonomia e as lutas por transformações socioambientais se ampliem.

6. 6 Reivindicar a humanização no trabalho

A partir dos resultados apresentados e discutidos, podemos compreender o quanto as Mulheres do GAU, por meio da prática da agricultura urbana, são protagonistas de um processo necessário de humanização. Pela denúncia de situações-limites e desumanizantes, elas anunciam processos educativos e possibilidades de humanização.

Processo de humanização que não é algo dado ou depositado nas pessoas, é práxis, que significa a ação e reflexão das pessoas sobre o mundo para a sua transformação (Freire, 2020). Práxis que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2020, p. 127). Ao posicionarem-se de maneira reflexiva em relação à realidade que apresenta opressões de gênero, raça, classe e de território (periferia popular), as mulheres podem transformar essa realidade porque a reconhecem e atuam sobre ela, criando uma outra narrativa para a história.

Assim, “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 2020, p. 108). Este pronunciar o mundo pelas Mulheres do GAU, e transformá-lo, se dá a partir da prática da agricultura urbana, ou seja, por meio do trabalho.

As mulheres do coletivo reivindicam a humanização no trabalho, o qual, como discutiremos a seguir, pode ser interpretado como princípio educativo.

Podemos observar que ao longo de suas trajetórias de vida, o trabalho foi uma categoria constantemente presente. No caso das mulheres que vieram do Nordeste, foi a busca por trabalho que impulsionou suas vindas para a cidade de São Paulo. Assim como, as mulheres que moravam no interior do estado de São Paulo também vieram para a capital em busca de trabalho. Antes de fazerem parte do coletivo, tiveram diversas experiências de trabalho em que não havia diálogo e que sentiam-se como “robozinhos”.

O trabalho nesse caso, pode ser interpretado pela ideia marxista de alienação, no qual o sistema capitalista ao transformar o trabalho em mercadoria, o constitui em um processo desumanizante. A vontade desse sistema é empobrecer a existência humana, transformando em “um mundo triste e monótono em que operamos como robôs” (Krenak, 2022, p. 38).

Aprofundando essa discussão, a educadora e atuante em movimentos sociais do campo, Roseli Salete Caldart, tendo como fundamentação a crítica marxista em relação à alienação do trabalho, discute que:

Em sua forma capitalista, o trabalho social se realiza tirando do trabalho vivo, de seus sujeitos reais, a propriedade dos meios de produção e o poder de decisão sobre as finalidades da produção e a destinação do que é produzido pelo trabalho. Ao vender sua força de trabalho ao capitalista, dono dos meios de produção, o trabalhador se torna alheio ou alienado da sua própria força de trabalho e ao todo da produção que ela compõe (Caldart, 2023, p. 86).

O trabalho alienado, nesse sentido, como resultado de um sistema injusto construído a partir de relações de exploração e opressão é desumanizante, colocando as pessoas em um lugar de ser menos. Ser menos visto que, não permite que as pessoas reflitam e ajam criticamente, dialoguem, superem as situações de opressões, sejam “seres para si” (Freire, 2020).

Porém, diferente do trabalho alienado, o que as mulheres do coletivo reivindicam é a humanização no trabalho, no qual este pode ser visto como condição ontológica do próprio ser humano, visto que “é sempre por algum tipo de prática do trabalho que os seres humanos intencionam a natureza, socializam o ambiente e se ressocializam a si mesmos e aos seus mundos sociais” (Brandão, 2005, p. 85). Os seres humanos, enquanto seres de relações, por meio da práxis, transformam o mundo em que vivem com o trabalho (Freire, 2022). Assim, como aponta Caldart (2023):

Na base central da constituição do ser humano está o trabalho, entendido em seu sentido geral de atividade vital do ser humano que garante sua produção e reprodução como ser natural e que o constitui como ser social. É atividade necessária e comum a qualquer forma histórica de sociedade (Caldart, 2023, p. 29).

É justamente devido a essencialidade do trabalho que podemos pensá-lo a partir da formação humana e, enquanto formação humana, este não pode ser visto como trabalho individual, mas sim como trabalho coletivo (Caldart, 2023). Trabalho coletivo pois é no encontro com o outro que nos formamos enquanto seres humanos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [seres humanos] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020, p. 95).

É estando em coletivo que as Mulheres do GAU aprendem umas com as outras, desvelando processos educativos por meio do seu trabalho, a prática da agricultura urbana. É no coletivo que temos a oportunidade de nos deslocar de perspectivas individualistas e vivenciar o encontro do “nós” (Brandão, 2005). Trabalho que, ao constituir-se em coletivo, pode ser compreendido enquanto princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo possibilita construir alternativas frente às relações de trabalho impostas pelo sistema capitalista, de alienação, de exploração dos seres humanos e não humanos e do lucro para poucas pessoas à custa de muitas (Caldart, 2023). Alternativas estas que nos permitem refletir sobre o trabalho como princípio educativo enquanto processo de humanização, visto que ao confrontar o trabalho alienante, pode superar a opressão desumanizante e as situações-limites que fazem as pessoas serem menos.

O trabalho como princípio educativo, que leva ao processo de humanização, justamente como é educativo, se dá a partir das relações dialéticas e permanentes com a realidade, nas quais os seres humanos transformam o mundo, e assim, transformam a si mesmos (Freire, 2022). Por meio dos diversos processos educativos anunciados pelas Mulheres do GAU, compreendemos que o trabalho por elas realizado, que é trabalho coletivo e tido como princípio educativo, aponta para possibilidades de humanização ao se fazer dialógico, por meio da cooperação, do acolhimento e das trocas de conhecimentos, o qual por meio deste reconhecem as suas vozes e ampliam as suas leituras de mundo, sentindo-se pertencentes ao coletivo e ao território.

Trabalho como princípio educativo que permite denunciar as situações-limites que são colocadas para as mulheres, principalmente, negras e periféricas. O conhecimento e o diálogo com as experiências de mulheres afro-latino-americanas são fundamentais para lutas antirracistas, a partir de perspectivas decoloniais, visto que suas vivências em uma sociedade

hierárquica, de supremacia branca, capitalista, racista e machista, são atravessadas por diversas opressões (Gonzalez, 2020).

Assim como, o trabalho que possibilita denunciar a falta de políticas públicas efetivas que reconheçam e apoiem o trabalho enquanto agricultoras urbanas. Que aponta para outras relações com a natureza, diferente da exploração gerada pelo trabalho no sistema capitalista. Que possibilita que as mulheres se reconheçam enquanto sujeitas históricas, com poder de decisão, transformando o território com a agricultura urbana, e assim, construindo perspectivas para uma cidade mais justa, em que ao superar situações em que estão sendo um quase não ser, passam a estar sendo em busca do ser mais (Freire, 2022).

Ainda, como aponta Freire (2020), a superação da situação opressor-oprimido apenas poderá acontecer quando as pessoas oprimidas puderem inserir-se criticamente em suas realidades por meio da práxis, ou seja, refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo. Esta condição é necessária para a luta das pessoas reconhecerem-se enquanto sujeitos, pois não podem chegar à luta praticamente como “objetos” para depois serem pessoas (Freire, 2020).

Neste sentido, reforçamos o quanto as mulheres do coletivo são protagonistas de processos necessários de humanização, as quais ao se posicionarem como sujeitas dentro da cidade anunciam caminhos possíveis de participar em transformações em seus territórios. Transformações estas que ao serem realizadas por meio da prática da agricultura urbana nas periferias populares apontam para o enfrentamento urbano em relação às exclusões de gênero, raça e classe, e para possibilidades de resistências nesses espaços.

7. CONSIDERAÇÕES

A partir do contexto da América Latina, marcado por diversas tentativas de homogeneização das interpretações de mundo, a partir de uma lógica dominante que reforça estruturas de opressão na sociedade, torna-se necessário compreender as práticas sociais e os processos educativos que estas desencadeiam de grupos tidos como desqualificados e marginalizados, para que relações mais humanas e de justiça social sejam construídas.

Compreendemos que os diversos grupos sociais significam o mundo e atuam dentro dele, reconhecendo que existem diversas formas de ser e estar no mundo, que produzem outras possibilidades de se relacionar com os seres (humanos e não humanos), com o território, com o trabalho, com a vida.

Nesse sentido, ao dialogarmos com o coletivo Mulheres do GAU, que atua na periferia popular de São Paulo, foi fundamental construir esta pesquisa a partir do reconhecimento que elas são sujeitas que produzem conhecimentos e pautam outras maneiras de existir na cidade. Maneiras estas que são resistências frente às estruturas colonialistas na cidade, que não estão comprometidas com as questões raciais e de gênero para formular as políticas públicas urbanas.

Assim, a agricultura urbana foi compreendida como a prática social que proporciona sentido coletivo às Mulheres do GAU, promovendo a formação para a vida em sociedade e fortalecendo a identidade enquanto agricultoras urbanas periféricas da zona leste de São Paulo. Esta prática realizada pelo coletivo rompe com os estigmas sociais atribuídos às periferias populares, caracterizadas pelas ausências, violência e precariedade urbana, possibilitando aprofundar as discussões sobre a luta por qualidade de vida e humanização nesses territórios.

No processo de construção e análise dessa pesquisa, compreendemos que ao pautarem situações-limites e desumanizantes, as mulheres do coletivo anunciam diversos processos educativos e possibilidades de humanização. Processos estes que são possíveis pela práxis, ou seja, pela ação e reflexão sobre a realidade, compreendendo que esta é histórica e que pode ser transformada pelas pessoas.

Ao problematizarem as discriminações e desigualdades vividas, dadas pelos atravessamentos de gênero, raça e classe, as quais acentuam as opressões de mulheres negras das classes populares, as mulheres anunciam que é pelo **reconhecimento de suas vozes** e pela **ampliação de suas leituras de mundo** que podem posicionar-se contra essas violências.

Assim como, ao pautarem os desafios vividos na rotina por serem agricultoras urbanas, elas anunciam as lutas necessárias para o reconhecimento e apoio do poder público para fortalecer suas atuações.

Atuações que, por meio da prática da agricultura urbana, ensinam e aprendem maneiras de se trabalhar em coletivo, construídas a partir do **acolhimento**, da **cooperação**, das **trocadas de conhecimentos** e da compreensão de **como lidar com os conflitos**, as quais constroem um **sentimento de pertencimento** ao coletivo e ao território. Anunciando que o trabalho coletivo possibilita superar situações-limites e promover qualidade de vida para a periferia popular, por meio do cultivo de **alimentos saudáveis** e sem veneno e de **áreas verdes**. Assim como, anunciam que diferente da exploração da natureza e da separação seres humanos-natureza impostas pelo sistema capitalista, uma outra maneira de se relacionar com a vida é necessária. Tendo como centralidade relações de **respeito e amorosidade com a natureza**, que inclui seres humanos e não humanos, ou seja, o cuidar da natureza é cuidar de todas as formas de vida.

Ainda, as mulheres pautam as situações-limites do processo de um urbanismo excludente na cidade de São Paulo, o qual colocou as periferias populares às margens de direitos. Porém, enquanto moradoras desses territórios, anunciam as mobilizações coletivas ao longo do tempo, percebendo-se enquanto **sujeitas históricas** e como a prática da agricultura urbana faz parte da luta por qualidade de vida nas periferias populares. Anunciando também como suas **experiências de vida**, muitas delas, ligadas aos conhecimentos e práticas rurais do Nordeste, com forte influência afro-brasileira e indígena, constituem os **modos de serem agricultoras urbanas** no presente.

Modos de ser que também é **esperançoso**, no sentido de se mobilizarem, estarem juntas apontando para caminhos possíveis de fazer diferente, os quais por meio do trabalho coletivo, compreendido enquanto princípio educativo, apontam para **possibilidades de humanização**. Humanização esta que se dá a partir da ação e reflexão das Mulheres do GAU sobre o mundo, transformando-o para que cada vez mais alimentos saudáveis e espaços verdes biodiversos façam parte das periferias populares, mais mulheres tenham autonomia e as lutas por transformações socioambientais antirracistas se ampliem.

Com esses resultados, contribuimos para a compreensão e problematização dos processos educativos desvelados pela prática da agricultura urbana a partir das perspectivas das próprias sujeitas que as praticam, as Mulheres do GAU. Processos estes que podem contribuir para a construção de políticas voltadas para o fortalecimento da agricultura urbana a partir da contextualização do território e pautando gênero e raça como central.

Compreendendo que é necessário ampliar os espaços de participação das agricultoras urbanas na elaboração e controle das políticas públicas que afetam diretamente suas vidas, reforçando como é essencial que sejam elaboradas em diálogo com elas.

A pesquisa contribui para o campo da Educação Popular na medida que possibilita superar o conhecimento fragmentado da realidade, apontando e questionando com as mulheres do coletivo as opressões e marginalizações que atravessam as suas experiências de vida. Também contribui ao anunciar processos de humanização, os quais as mulheres fazem e refazem a realidade, refletindo sobre a prática da agricultura urbana. Assim como, pelo compromisso de construir-se em diálogo com as Mulheres do GAU, estabelecendo relações horizontais e de valorização da diversidade de conhecimentos no processo da pesquisa, reconhecendo-as como pesquisadoras participantes.

Também esperamos contribuir com as pesquisas sobre práticas sociais e processos educativos, ampliando os referenciais teóricos a partir de perspectivas decoloniais, com autoras/es que constroem conhecimentos a partir de vivências periféricas, quilombolas, indígenas e das mulheres negras. Conhecimentos que tensionam o conhecimento acadêmico branco ocidental hegemônico. Que possibilitaram que eu refletisse sobre os meus próprios privilégios brancos, repensando a minha existência em uma sociedade estruturada a partir de relações de dominação de raça. Em que ao dialogar com mulheres, em sua maioria, que são racializadas, ficou ainda mais evidente a urgência de explicitar as relações que mantêm privilégios brancos na sociedade.

Com a conclusão dessa pesquisa, compreendemos que a prática da agricultura urbana realizada pelas Mulheres do GAU não se esgota em termos de processos educativos desvelados. Processos que, ao serem construídos no encontro e diálogo com as pessoas e com o mundo, estão a todo momento se fazendo e refazendo, permanentemente mudando. Compreendemos também que ao investigar os processos educativos desvelados pela prática de agricultoras urbanas periféricas da cidade de São Paulo, a noção de coletivo pode ser ampliada para a perspectiva do território. Ao serem, na maioria das vezes, moradoras do território no qual praticam a agricultura urbana, estão constantemente mobilizando diversos atores sociais.

Assim, apontamos que investigações futuras podem tanto dialogar com novos processos educativos que se iniciam continuamente pela prática do coletivo Mulheres do GAU, assim como, aprofundar os conhecimentos em relação aos processos educativos desvelados pela prática da agricultura urbana nas periferias populares tendo como enfoque o território e as interações com os atores sociais que esta mobiliza.

Esperamos ter contribuído para a compreensão do universo da agricultura urbana na cidade de São Paulo, praticada por mulheres, em sua maioria, negras, aprofundando as discussões sobre as resistências e as lutas por qualidade de vida nas periferias populares. Lutas que se fazem necessárias para a humanização e para a construção de cidades que sejam feitas para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AAZL - Associação de Agricultores da Zona Leste. AAZL, 2024. Disponível em: <https://agricultoreszonaleste.org.br>. Acesso em 15 mai 2024.
- AFONSO, T.; SILVA, S. S. C.; PONTES, F. A. R.; KOLLER, S. H. O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 131-141, 2015.
- ALMEIDA, D. A. O. **ISTO E AQUILO**: agriculturas e produção do espaço na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). 2016. Tese (Doutorado em geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALMEIDA, F. S.; BERNARDO, M. A. T. Raízes da agroecologia e suas convergências na Promoção da Saúde e Soberania Alimentar no Brasil. *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas**: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024. p. 49-67.
- AMATO-LOURENÇO, L. F.; MOREIRA, T. C. L.; ARANTES, B. L.; FILHO, D. F. S.; MAUAD, T. Metrôpoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 86, p. 113-130, 2016.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Tecnol.**, v. 10, n.1, p.29-35, 2005.
- ANTONSICH, M. Searching for Belonging – An Analytical Framework. **Geography Compass**, v. 4, n. 6, p. 644-659, 2010.
- ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47- 112.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERTH, J. **Se a cidade fosse nossa**: racismos, falocentrismos e opressões nas cidades. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- BLAZOTI, A. R.; LEÃO, V. O. P. S. Políticas públicas de agricultura urbana: trajetória, aprendizados e desafios. *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas**: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024. p. 205-222.
- BLAZOTI, A. R.; SORRENTINO, M. Engajamento político na agricultura urbana: potência de agir nas hortas comunitárias de São Paulo. **Ambiente & Sociedade**, v. 25, p. 1-20, 2022.

- BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITETI, M.; MORAES, M. J. D. Vidas e Saberes periféricos como Potências Transgressoras. **Revista de Investigación en Geografía**, n. 2, p. 79-96, 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. *In: ____*. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In: Pesquisa Participante*. 4. ed. BRANDÃO, C. R. (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 42-62.
- BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. *In: BOSI, E. O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003. p. 59-68.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: sociologia... 2. ed.* São Paulo: Ática, 1994, p. 122-155.
- BRAND, P.; MUÑOZ, E. Cultivando cidadãos: agricultura urbana desde uma perspectiva política. **Cadernos IPPUR/UFRJ**, v. 21, n. 1, p. 47-70, 2007.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa. *In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.) Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. *In: BRANDÃO, C. R. (Org.) Repensando a pesquisa participante*. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 7-14.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 18. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Lei cria a Política Nacional de Agricultura Urbana e Periurbana**. Brasília, DF: Senado Federal, 29 jul 2024.
- BRITO, G. S.; AUGUSTO, H. dos A.; RIBEIRO, A. E. M. Agricultura urbana: influência dos costumes e das práticas agrícolas de migrantes nas áreas urbanas de Montes Claros – MG. **Revista IDeAS**, v. 11, n. 1-2, p. 8-33, 2017.
- CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 34.ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CAMPOS, A. O. **O planejamento urbano e a “invisibilidade” dos afrodescendentes:** discriminação étnico-racial, intervenção estatal e segregação sócio-espacial na cidade do Rio de Janeiro. 2006. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMPOS, M. D'ONE. Por que Sulear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar SULEAR**, n. 2, p. 10-35, 2019.

CARNEIRO, G. **Educação popular:** uma formação libertadora. Curitiba: Intersaberes, 2020.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014.

CARVALHO, I. C. M. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani**, v. 1, n. 1, p. 136–157, 2009.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 9, n. 16, p. 46-56, 2001.

CARVALHO, I. C. M.; SCHMITT, L. A.; PEREIRA, M. V. Educação e Sustentabilidade: aprendizagens em uma horta urbana. **SIPS - Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria**, n. 37, p. 173-183, 2021.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A.; GONZAGA, F. A. Learning from a more-than-human perspective: Plants as teachers. **The Journal of Environmental Education**, v. 51, n. 2, p. 144-155, 2020.

CARVALHO, L. M. Expressões de religiosidade em hortas comunitárias da zona Leste de São Paulo. **Religare**, v. 20, n. 2, p.150-177, 2023.

CARVALHO, L. M. **Agricultura urbana em contextos de vulnerabilidade social na zona Leste de São Paulo e em Lisboa, Portugal.** 2021. Tese (Doutorado em Ciência) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CARVALHO, L. M., CAMARGO, C. R.; TAIT, M. L. Experiências de protagonismo feminino na agricultura urbana agroecológica da cidade de São Paulo. *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas:** promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024, p. 355-368.

CEZÁRIO, M. B. O.; ARAUJO, W. M. A precarização das relações de trabalho: o caso uber e a subordinação estrutural. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 23544- 23562, 2021.

- CHAVES, L. S. **Ecofeminismo e direito à cidade**: as mulheres da agricultura urbana na Grande Florianópolis. 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- COSTA JÚNIOR, J.; UDE, W. Educação afrodiáspórica e transformações na prática universitária: o SULEar como uma perspectiva decolonial entre saberes. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 2, p.163-180, 2019.
- COSTA, S. A. Diário de campo como dialética intersubjetiva. *In*: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.
- COUTINHO, M. N.; COSTA, H. S. M. Agricultura urbana: prática espontânea, política pública e transformação de saberes rurais na cidade. **Geografias**, v. 7, n. 2, p. 81-97, 2011.
- CUNHA JUNIOR, H. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 10, n. 1, 2020.
- CURAN, R. M.; MARQUES, P. E. M. Multifuncionalidade da agricultura urbana e periurbana: uma revisão sistemática. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 209–224, 2021.
- DAMASIO, M. A. **Panorama da Agricultura Urbana e Periurbana (AUP)**. Os potenciais de abrangência socioambiental das práticas de AUP. 2015. TCC, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro.
- DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- DANTAS, A. S. R. Duas histórias de migrantes sobre educação, trabalho e moradia na periferia paulistana (1960 e 1980). **TRAVESSIA - Revista Do Migrante**, n. 73, p. 57–66, 2013.
- DAUFENBACK, V. Sistemas agroalimentares e alimentação contemporânea. *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas**: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024, p. 87 - 106.
- DO AMARAL E SILVA, F. F.; DE OLIVEIRA, D. La potencia política de los territorios periféricos en la metrópoli de São Paulo. **Polisemia**, v. 13, n. 24, p. 41–56, 2019.
- DUSSEL, E. Cuando la naturaliza jaquea la orgullosa modernidade. *In*: AQUILAR, Y. E. et al. **Capitalismo y pandemia**: 16 ensayos publicados entre el 21 de marzo y el 16 de abril de 2020. Editorial Fisiología Libre, 2020. p. 87- 91.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1. p. 51 - 73, 2016.
- FELTRAN, G. S. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, v. 53, p. 565-611, 2010.

FERREIRA, R. J.; CASTILHO, C. J. M. de. Agricultura urbana: discutindo algumas das suas engrenagens para debater o tema sob a ótica da análise espacial. **Revista de Geografia**, v. 24, n. 2, p. 06–23, 2007.

FGV EAESP - Centro de Estudos em Sustentabilidade. Agricultura urbana na metrópole paulista: a experiência do coletivo Mulheres do GAU. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u641/scv-cinturaoverde-ficha_tecnica-mulheres_do_gau.pdf. Acesso em 25 jul de 2024.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FIORI, E. M. Educação Libertadora. *In*: Textos escolhidos, v. II. **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: **Pesquisa Participante**. 4. ed. BRANDÃO, C. R. (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 34-41.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: Propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 15 - 50.

GALDEANO, A. P.; FELTRAN, G. S. As periferias de São Paulo: novas dinâmicas e conflitos. **Contraste**, v. 3, p. 124-133, 2014.

GARCIA, M. T.; FRANCO, J. V. Os ambientes alimentares e as hortas urbanas. *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas**: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024, p. 107-134.

GIACCHÈ, G.; PORTO, L. Políticas públicas de agricultura urbana e periurbana: uma comparação entre os casos de São Paulo e Campinas. **Informações Econômicas**, v. 45, n. 6, p. 45- 60, 2015.

GIANOTTEN, V; WIT, T. de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 158-188.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, M. G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **DOSSIÊ • Cad. CRH**, n. 32, v. 85, p. 63 - 81, 2019.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-512, 2011.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-106.

GONZALEZ, L. **Por uma feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRÜN, M. Descartes, historicidade e educação ambiental. *In*: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

HOOKS, B. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

InstitutoPólis. Racismo ambiental e justiça socioambiental nas cidades. InstitutoPólis, julho 2022. Disponível em: <<https://polis.org.br/estudos/racismo-ambiental/>>. Acesso em: 12 mai. de 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHN, E. A.; RORATO, G. Z.; MELO, B. C. E.; FALCÃO, C. C. Panorama das Leis de Agricultura Urbana no Brasil: Relações com o Planejamento Urbano. **Ambiente & Sociedade**, v. 26, p. 1-24, 2023.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEFF, H. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecol.e Desenv.Rur.Sustent.**, v.3, n.1, p. 36-51, 2002.

LEMOS, P. M.; XIMENES, V. M. Discriminação racial e de gênero: formando para o enfrentamento de mulheres negras no contexto rural. **Experiência – Revista Científica de Extensão**, v 10, n. 1,p. 1-18, 2024.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, V. B. Nordestinos na Zona Leste de São Paulo: subjetividade e redes de migrantes. **TRAVESSIA - Revista Do Migrante**, n. 76, p. 99–112, 2015.

MARQUES, L. O. C. Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental. **Cadernos do IL**, n. 55, p. 46-63, 2017.

MATHIAS, D. Pertencimento: discussão teórica. **Alea**, v. 25, n.1, p. 166-187, 2023.

MEJÍA, M. **Educação e pedagogia críticas a partir do sul: Cartografias da Educação Popular**. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2012.

MERHY, E. E. Ver a si no ato de cuidar: Educação Permanente na Saúde. In: FERLA, A. A.; RAMOS, A. S.; LEAL, M. B.; CARVALHO, M. S. (Org.). **Caderno de Textos do VER-SUS/Brasil**, 2013. p.58-71. Disponível em:
<https://www.redeunida.org.br/media/ckeditor_files/2020/06/08/caderno-de-textos-min.pdf>
Acesso em: 15 jun. 2025.

MILLS, C. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. de. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-30.

MINAYO, M. C. de. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 61-78.

MIRANDA, L. A. **Agricultura urbana agroecológica na cidade de São Paulo: o caso das mulheres do Grupo de Agricultura Urbana (GAU).** 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MONTRONE, A. V. G.; CHERFEM, C. O.; AMARAL, D. M.; SOUSA, F. R.; MARTINS, R. M. C. Mulheres: vivências de processos educativos para o exercício dos direitos. *In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.* São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 167- 194.

MOTTA, V. D. **Enquanto houver racismo, não haverá Agroecologia!** 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOTTA, V. D. Por uma agroecologia antirracista. *In: III Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia*, v. 15, n. 3, 2020, Recife, PE. **Anais do III Colóquio Internacional Feminismo e Agroecologia.** Recife: ABA, 2020. p. 1-6. Disponível em: <<https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/6396/2435>> Acesso em: 20. maio de 2025.

MOUGEOT, L. J. A. Urban Agriculture: concept and definition. **Urban agriculture magazine**, S. l.: RUAF, v. 1, n. 1, 2000.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NAGIB, G. Processos e materialização da agricultura urbana como ativismo na cidade de São Paulo: o caso da Horta das Corujas. **Cad. Metrop.**, v. 21, n. 46, p. 715-739, 2019.

NAKAMURA, A. C.; MARCOS, V. de. Agricultura urbana e agroecologia no território do extremo sul do município de São Paulo. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 225–240, 2021.

NUNES, K. de C. S.; BEZERRA NETO, L. Urbano e rural: contradições e influências no (re)pensar da ruralidade no Brasil. **Revista Exitus**, v. 6, n. 1, p. 62–76, 2016.

OLIVEIRA, A. L. **O processo de empoderamento de mulheres trabalhadoras em empreendimentos de economia solidária.** 2004. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, L. A. **Precariedade Urbana na Metrópole: União de Vila Nova em São Paulo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

OLIVEIRA, F. V. Urbanização e formação socioespacial da Zona Leste da cidade de São Paulo: aspectos históricos e forma urbana. **Arq.Urb**, n. 17, p. 4–21, 2016.

OLIVEIRA, M. W.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D. V. C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e

proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 49-54.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29- 46.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: **Pesquisa Participante**. 4. ed. BRANDÃO, C. R. (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 17-33.

OLIVEIRA, V. A. **Memórias de mulheres dos movimentos sociais da zona leste de São Paulo: Histórias de Resistência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

ORNELAS, G. M.; CARVALHO, I. C. M. Educação, território e sustentabilidade: uma crítica ao desenvolvimento a partir do pensamento decolonial. **Revista GESTO-Debate**, v. 23, n. 01-30, p. 129 - 142, 2023.

PAULA, L. A. C. de.; MARES, R. M. Marcadores de gênero e raça na vida de mulheres negras do espaço urbano: do limitante direito à cidade às estratégias de resistência. **Terra Livre**, v. 2, n. 59, p. 38–73, 2023.

PAZOS, A. S.; SORRENTINO, M. Diálogos em Educação Ambiental e Clima. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 27, n. 2, p. 1–20, 2022.

RIBAS, M. T. G. O.; RIGON, S. A. Tecendo o enfoque da Alimentação Adequada e Saudável na perspectiva brasileira de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (SSAN). *In*: GARCIA, M. T.; BÓGUS, C. M.; COELHO, D. E. P. (Org.). **Hortas Comunitárias Urbanas: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024, p. 29-47.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

RIBEIRO, J. L. L.; DIAS, L. C. Agricultura urbana e as Iniciativas de Resistência Popular. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, p. 1-12, 2019.

RIBEIRO, R. R.; BELIN, L. L. Guerreiras da quebrada: o empoderamento da mulher da periferia no programa “Esquenta”!. **Rev. Comun. Midiática**, v. 11, n. 2, p. 36-52, 2016.

RIBEIRO, S. M.; BÓGUS, C. M.; WATANABE, H. A. W. Agricultura urbana agroecológica na perspectiva da promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 730-743, 2015.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SAGAE, E. Agricultura urbana no planejamento das cidades e a participação social. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 45-51, 2020.

SALES, I. C. Pesquisa-confronto sobre cultura popular: lições de uma experiência do setor público. *In: Pesquisa Participante*. 4. ed. BRANDÃO, C. R. (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 199-211.

SÁNCHEZ, L. P. J. **Comunidades tradicionais e educação ambiental: um estudo a partir de teses e dissertações brasileiras**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SANTANA, S. B. **Agricultura urbana em territórios populares da Região Metropolitana de Salvador: Uma prática contra-hegemônica?** 2022. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social), Universidade Católica do Salvador, Salvador.

SANTANDREU, A.; LOVO, I. C. **Panorama da agricultura urbana e periurbana no Brasil e diretrizes políticas para sua promoção: identificação e caracterização de iniciativas de AUP em regiões metropolitanas brasileiras**. Belo Horizonte: FAO/MDS/SESAN/DPSD, 2007.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023a.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações**. 2ª ed. Brasília: AYÓ, 2023b.

SANTOS, B. de. S. Para além do pensamento abissal – das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho. **Programa Operação Trabalho**. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/desenvolvimento/w/cursos/operacao_trabalho/610. Acesso em 03 ago de 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. **Selos Sampa+Rural**. Disponível em: <https://sampamaisrural.prefeitura.sp.gov.br/seloSampa>. Acesso em 22 jun de 2024.

SEVERINO, A. J. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. *In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SHIVA, V. **Who really feeds the world?** The failures of agribusiness and the promise of agroecology. Berkeley: North Atlantic Books, 2016.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia:** transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILIPRANDI, E. Um olhar ecofeminista sobre as lutas por sustentabilidade. *In:* PETERSEN, P. (Org.). **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro.** Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009. p. 139 - 152.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Revista Ciência e Educação**, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018.

SILVA, L. H. P. Ambiente e justiça: sobre a utilidade do conceito de racismo ambiental no contexto brasileiro. **E-cadernos CES**, n. 17, p. 85-111, 2012.

SILVA, P. B. G. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. *In:* OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-27.

SIMAS, L. A. **O corpo encantado das ruas.** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMÕES, G.; MEDEIROS, J. As periferias urbanas como ambiente fértil para mudanças sociais. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 27, p. 1-10, 2025.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S.; PAZOS, A. S.; VAZQUEZ, C. V. Por una nueva cultura de la tierra, tierra y territorio: rutas de transición para sociedades sustentables. **Carpeta Informativa del CENEAM**, v. 1, p. 3-9, 2020.

STOCHEROA, L.; PINTO, L. W. Violência contra as mulheres que vivem em contextos rurais: uma revisão integrativa. **Saúde Soc.**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 2023.

TAIT, M. M. L. Camponesas, feminismos e lutas atuais: resistência e potência na construção de epistemologias do Sul. **Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, v. 2, n. 1, p. 77-102, 2015.

TAIT, M. M. L.; JESUS, V. B. de. Questões sobre gênero e tecnologia na construção da agroecologia. **Scientiae Studia**, v. 15, n. 1, p. 73-96, 2017.

TAIT, M. M. L.; MORENO, R. Emergencias ecofeministas en las praxis latinoamericanas. **Ecología Política**, v. 61, p. 16-20, 2021.

TEIXEIRA, I. M. C. **Saberes e práticas populares de saúde:** os processos educativos de mulheres camponesas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VASCONCELOS, V. O. Entre a utopia e a concretude da Educação Popular: proposições para uma formação crítica. *In:* VILLAGÓMEZ, M. S. R.; SOFFNER, R.; ROCCHI A.;

MARQUES, L. (Coordinadores). **Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS**. Quito/Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2020. p. 491-521.

VASCONCELOS, V.O.; OLIVEIRA, M. W. Educação popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, v.2, n.13, p. 135-146, 2009.

VELA, J. M. **O caráter educativo dos/nos movimentos sociais urbanos: o caso da Ocupação Palmares em Florianópolis/SC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 21-40.

WHITAKER, D. C. A. As relações campo cidade em discussão: superando dualidades. **Revista Retratos de Assentamentos**, v. 24, n. 1, p. 11-21, 2021.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Adendo ao TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **“Semeando vida: processos educativos nas práticas das Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana) na Zona Leste de São Paulo”**, conduzida por Larissa Ferreira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Este documento é um termo de consentimento livre e esclarecido - isto significa que ele serve para documentar a sua concordância em participar da pesquisa, sem nenhum tipo de pressão e com todas as informações importantes sobre a sua participação.

a) Do objetivo e dos procedimentos:

Este estudo tem por objetivo geral identificar, descrever e analisar os processos educativos envolvidos nas práticas das “Mulheres do GAU”. Ainda, os objetivos específicos da pesquisa são conhecer as contribuições dos processos educativos envolvidos nas práticas das “Mulheres do GAU”, em termos de possibilidades de práxis de libertação, e as compreensões atribuídas ao espaço urbano em que atuam.

O seu envolvimento na pesquisa ocorrerá por meio de três etapas, sendo elas: a) convivência com a pesquisadora, que atuará como observadora-participante nas práticas e atividades desenvolvidas pelas “Mulheres do GAU”; b) responder entrevista conduzida pela pesquisadora; c) participar em roda de conversa.

b) Da gestão dos dados e transparência:

No caso da observação-participante, os dados produzidos serão os registros em diário de campo, o qual terão uma parte descritiva e uma parte reflexiva, e os registros fotográficos. As entrevistas-semiestruturadas resultarão em gravação em áudio, sendo que os áudios serão mantidos em pasta no *Google Drive* da mestranda (na conta institucional da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) apenas para a realização das transcrições do áudio. Os áudios serão transcritos pela própria pesquisadora responsável e, além desta, a única pessoa que terá acesso será a professora orientadora. Após transcritos, os áudios serão excluídos e será mantido apenas os arquivos em texto das entrevistas realizadas.

A transcrição dos áudios será compartilhada com as participantes para lerem e aprovarem antes da utilização como dado na referente pesquisa. Assim, uma cópia da transcrição será enviada a todas as participantes da pesquisa, para aprovação das mesmas.

Em relação à roda de conversa, os dados produzidos serão documentos com o planejamento da roda de conversa, contendo a descrição do objetivo da roda, materiais necessários e o roteiro de perguntas disparadoras. Após a realização da roda de conversa, serão gerados documentos com a sistematização das discussões e reflexões e registros fotográficos.

Todos os dados produzidos pela pesquisa serão armazenados em pastas no *Google Drive* da mestrandia (compartilhadas com a orientadora responsável) durante o período de cinco anos.

A pesquisadora se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação das pessoas participantes. Após a publicação da dissertação no Repositório Institucional da UFSCar (RI-UFSCar) e dos artigos científicos em seus acervos digitais, os dados produzidos serão disponibilizados no Repositório Institucional da UFSCar (RI-UFSCar), na Coleção do Repositório de Dados, que tem como escopo organizar, armazenar, disseminar e preservar os dados de pesquisa referentes às pesquisas científicas produzidas na UFSCar.

c) Dos desconfortos/riscos e benefícios:

A pesquisa envolve alguns riscos aos participantes, tais como, o sentimento de medo da sua identificação ao longo da participação na pesquisa e a possibilidade de haver desconforto ou constrangimento ao responder as perguntas das entrevistas e nas discussões na roda de conversa. Nestes casos, a entrevista e/ou a condução da roda de conversa será paralisada e será retomada somente se a participante estiver à vontade para continuar.

Quanto ao risco de quebra de sigilo dos dados coletados, a pesquisadora toma as medidas de segurança para restringir o acesso a tais dados - físicos e digitais - e ferramentas de coleta. Será garantido o anonimato da participante, assim, as participantes da pesquisa não serão identificadas a nível individual, sendo que será acordado com a pesquisadora como cada uma prefere ser identificada.

Sua participação é importante e voluntária e terá como benefícios promover novos conhecimentos sobre os processos educativos envolvidos em práticas sociais de mulheres que atuam com agricultura urbana na Zona Leste de São Paulo. Assim como, os resultados da pesquisa podem contribuir para se pensar novas práticas que dialogam com perspectivas da economia solidária, do ecofeminismo e de territórios educativos sustentáveis.

Não haverá, entretanto, benefícios diretos ou imediatos às pessoas participantes.

d) Do acompanhamento:

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora principal é Larissa Ferreira, orientada pela Prof^a Iraí Maria de Campos Teixeira, que podem ser contatadas pelos emails larissa.ferreira@estudante.ufscar.br ou irai@ufscar.br. Ou então pelo whatsapp: (11) 997782671 (Larissa) e (16) 999629012 (Iraí).

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP: 13.565-905 - São Carlos (SP) - Brasil. Telefone (16) 3351-8028. Email: propq@ufscar.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um comitê independente da(o) pesquisador(a) que tem como missão verificar a condução ética de estudos com pessoas voluntárias; para mais informações visite <https://www.propq.ufscar.br/pt-br/etica/cep-comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres-humanos/humanos>.

e) Garantia de plena liberdade:

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

f) Da garantia de sigilo e privacidade:

As informações obtidas por meio deste estudo serão analisadas pela pesquisadora responsável e sua orientadora, não sendo divulgada a identificação de nenhuma participante e de informações a nível individual que não passaram pela sua validação.

g) Da documentação:

Caso você queira, você pode solicitar uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pela pesquisadora responsável. A pesquisadora enviará o Termo em PDF, por whatsapp ou e-mail.

h) Do ressarcimento:

Não há despesas pessoais para a participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

i) Do acesso aos resultados:

Você tem direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento das pesquisadoras, podendo entrar em contato a qualquer momento com as pesquisadoras.

A última etapa do estudo constituirá na validação dos dados coletados e analisados pelas participantes da pesquisa, por meio da apresentação destes pela pesquisadora responsável.

Após a conclusão da pesquisa e a publicação da dissertação no Repositório Institucional da UFSCar (RI-UFSCar), a pesquisadora responsável se compromete em apresentar, de maneira sistematizada às participantes, os principais achados do estudo. Assim como, disponibilizar uma cópia impressa da dissertação para o coletivo das Mulheres do GAU.

Adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as participantes da pesquisa, algumas das participantes indicaram que preferem ser identificadas pelo próprio nome na pesquisa, havendo a identificação a nível individual. Por esse motivo, acrescenta-se esse adendo aos itens do TCLE que indicavam que não haveria a identificação das participantes a nível individual e de que seria garantido o anonimato, visto que por preferência e concordância das participantes, elas preferiram e escolheram utilizar a sua própria identificação a nível individual na pesquisa.

Aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Acredito ter sido suficientemente esclarecida a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa. Eu me informei com a pesquisadora Larissa Ferreira sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos e esclarecimentos permanentes. Escolhi ser identificada com o meu próprio nome na pesquisa, concordando com a minha identificação a nível individual. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Nome completo:

Assinatura da participante:

Data:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Data:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas realizadas com integrantes do coletivo Mulheres do GAU

Perguntas de caracterização:

- Nome
- Idade
- Qual cor, raça/etnia você se identifica?
- Qual a sua escolaridade?
- Onde você nasceu? Caso não tenha sido na cidade de São Paulo, com quantos anos veio para São Paulo?
- Quanto tempo você leva da sua casa até o trabalho?
- O trabalho no coletivo é a sua principal fonte de renda?
- Há quanto tempo está no coletivo?

Perguntas semiestruturadas:

1. O que a cidade de São Paulo significa para você? E o bairro onde você mora?
2. Como era a sua relação com a cidade de São Paulo/seu bairro antes de fazer parte do coletivo? E agora, como você percebe essa relação?
3. O trabalho no coletivo foi o seu primeiro contato com a agricultura? Fale mais sobre isso.
4. Pensando sobre sua atuação e a relação com o bairro de União de Vila Nova e a cidade de São Paulo:
 - Que bom que: (percepção sobre as contribuições)
 - Que pena que: (percepção sobre as limitações/desafios)
 - Que tal: (percepção sobre sonhos/esperanças)
5. O que vocês ensinam e aprendem umas com as outras na convivência?
6. Para encerrar: O que o seu trabalho/coletivo significa para você?

APÊNDICE C - O projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*” em Santiago, Chile

Em maio de 2025, tive a oportunidade de realizar uma mobilidade acadêmica para o Chile, com duração de um mês, no âmbito do Programa ESCALA de Estudantes de Pós-graduação da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). Realizei atividades acadêmicas vinculadas ao programa de “Magíster en Estudios Históricos: Cultura y Sociedad en Chile y América Latina” da Universidade de Valparaíso (UV), na cidade de Valparaíso.

Além das atividades acadêmicas, busquei conhecer experiências de agricultura urbana no país. Em Valparaíso, onde estava ficando, não encontrei nenhuma experiência relacionada a esta prática. Ao buscar na internet, descobri o projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*”, em Santiago. Dialogando com as/os professoras/es da UV, e com uma professora da Universidade do Chile, também me indicaram apenas esse projeto.

Assim, entrei em contato e consegui marcar uma conversa com a coordenadora do projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*”, que fica dentro de um centro cultural aberto para a comunidade, chamado “*Aldea del Encuentro*”. No dia 16 de maio, fui até o lugar e conversei com Julia Franco, idealizadora e coordenadora do projeto. Compartilhei sobre a pesquisa de mestrado que estava realizando com o coletivo Mulheres do GAU e a convidei para contribuir com as discussões e reflexões da pesquisa, a partir de sua experiência com o projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*”. Julia aceitou o convite, e assim, com sua permissão, gravei em áudio a conversa. A seguir, compartilho algumas informações compartilhadas em nossa conversa:

Julia considera-se uma educadora de alma, com uma vasta experiência profissional na área da educação e com grande interesse pelas temáticas ambientais. No ano de 2001, Julia apresentou o projeto de hortas urbanas para o Conselho Municipal em Santiago, que foi aprovado por unanimidade. Ela relata ter sido uma sintonia de momentos, em que a sua ideia coincidiu com a ideia que estava sendo elaborada para criar o centro cultural voltado para as pessoas da comunidade. Assim, o projeto teve o lugar para ganhar concretude, na comuna de La Reina⁴. E vinte e quatro anos após a sua idealização, ainda é o único projeto estruturado de agricultura urbana comunitária em Santiago e na região, sendo que desde 2011, tornou-se um Programa Municipal.

⁴ A cidade de Santiago é dividida em 32 comunas, e La Reina é uma comuna considerada do bairro alto, que são os mais próximos da Cordilheira dos Andes e que vivem as classes sociais com maior poder aquisitivo. Porém, Julia compartilhou que em La Reina vivem pessoas de todas as classes sociais, desde as classes populares até as classes altas.

Placa indicando o projeto *Huertas Urbanas de La Reina*



Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*” possui uma proposta semelhante aos *community gardens*, de países como a Inglaterra, no qual as pessoas compartilham o espaço, mas este é dividido em pequenos canteiros de cultivo, sendo que cada pessoa fica responsável pelo seu canteiro.

Canteiros de cultivo no espaço das *Huertas Urbanas de La Reina*



Fonte: Arquivo pessoal.

Normalmente, o projeto “*Huertas Urbanas de La Reina*” atende entre setenta e oitenta famílias, sendo cada uma responsável por um canteiro de cultivo. Porém, existem tarefas coletivas para a manutenção do espaço e encontros mensais para formações, trocas de experiências e fortalecimento dos vínculos comunitários. Para fazer parte do projeto, existe um processo de inscrição e seleção, que precisa atender a alguns requisitos. Ao fazer parte, as pessoas possuem os canteiros para plantio, as ferramentas necessárias, formações, e em troca, parte do que produzem e/ou comercializam retorna para a manutenção do projeto.

A prática da agricultura urbana, no caso, não é a fonte de renda para nenhuma das famílias, sendo que buscam essa prática por diferentes motivações, mas principalmente para produzir alimentos para consumo próprio, pelo bem-estar do contato com a natureza e pela criação de vínculos comunitários.

Assim, Julia compartilha que o projeto possui, em primeiro lugar, uma finalidade educativa, para que as pessoas aprendam uma maneira de trabalhar que seja mais respeitosa com a natureza e seres humanos, podendo multiplicar esses conhecimentos com suas famílias, vizinhos, na comunidade escolar de filhas/os e demais espaços que frequentam.

Julia Franco e Larissa no espaço das *Huertas Urbanas de La Reina*



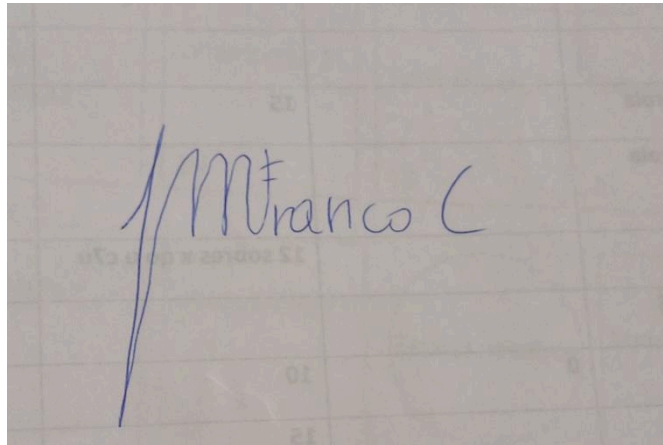
Fonte: Arquivo pessoal.

Autorização de Uso de Informações e Imagem

Eu, Julia María Franco C., coordenadora do Programa “Huertas Urbanas Orgánicas Municipales”, titular do documento de identidade n.º6.493.692-1, AUTORIZO, de forma livre, consciente e informada, o uso da minha imagem e das informações compartilhadas com a pesquisadora Larissa Ferreira, durante a sua visita ao local “Huertas Urbanas de La Reina”, na cidade de Santiago, no Chile, no dia 16 de maio de 2025, para a seguinte finalidade e condições:

- Contribuir com as discussões e reflexões da pesquisa sob a orientação da professora Iraí Maria de Campos Teixeira, conduzida por Larissa Ferreira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- Autorizo a identificação do projeto pelo qual sou coordenadora responsável e a minha identificação a nível individual.

Nome completo: Julia María Franco C.

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored grid background. The signature is written in a cursive style and reads "Julia María Franco C.". The first letter 'J' is large and stylized, with a long vertical stroke extending downwards.

Assinatura

Data: 25/06/25

Laissa Ferreira

Assinatura da pesquisadora responsável

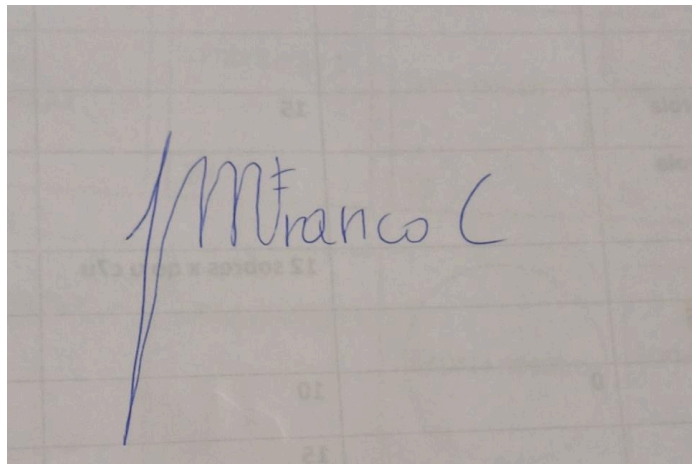
Data: 25/06/25

Autorización de Uso de Información e Imagen

Yo, Julia María Franco C., coordinadora del Programa “Huertas Urbanas Orgánicas Municipales”, titular del documento de identidad n.º6.493.692-1, AUTORIZO, de manera libre, consciente e informada, el uso de mi imagen y de la información compartida con la investigadora Larissa Ferreira, durante su visita al sitio “Huertas Urbanas de La Reina”, en la ciudad de Santiago, Chile, el 16 de mayo de 2025, con el siguiente propósito y condiciones:

- Contribuir a los debates y reflexiones sobre la investigación bajo la orientación de la profesora Iraí Maria de Campos Teixeira, realizada por Larissa Ferreira, estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar).
- Autorizo la identificación del proyecto del cual soy coordinadora responsable y mi identificación a nivel individual.

Nombre completo: Julia María Franco C.

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a grid-lined paper. The signature is written in a cursive style and reads "J. Franco C.". The signature is positioned in the center of the grid.

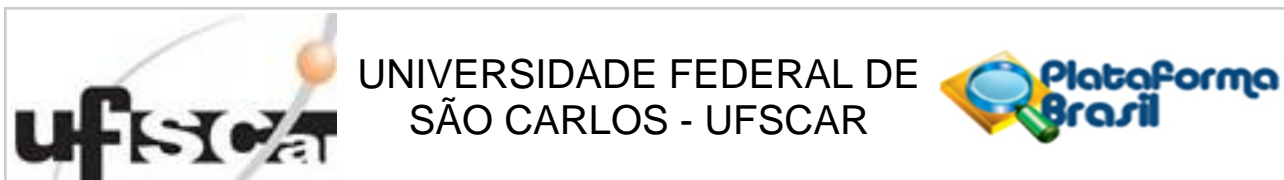
Firma

Fecha: 25/06/2025

Laissa Ferreira

Firma del investigador responsable

Fecha: 25/06/2025



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Semeando vida: processos educativos nas práticas das Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana) na zona leste de São Paulo.

Pesquisador: LARISSA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73763023.8.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.629.283

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2205458, de 23/12/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_de_Pesquisa.pdf, de 23/12/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

A presente pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa será realizada no bairro de São Miguel Paulista, localizado na Zona Leste da cidade de São Paulo. O público abordado pela pesquisa serão mulheres moradoras desse bairro e que atuam com agricultura urbana no Viveiro-Escola. A pesquisa será de natureza qualitativa e terá como metodologias a observação participante; entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A importância do estudo é investigar processos educativos presentes em práticas de mulheres que vivem em espaços urbanos marginalizados e, muitas vezes, tidos como desqualificados, sendo que novas possibilidades de cidades mais humanas podem emergir a partir do reconhecimento de que nesses espaços também são produzidos saberes.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.629.283

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2205458.pdf	23/12/2023 13:09:20		Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_autorizacao.pdf	23/12/2023 13:06:59	LARISSA FERREIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	23/12/2023 13:05:20	LARISSA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/12/2023 12:56:47	LARISSA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	23/12/2023 12:55:30	LARISSA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Larissa.pdf	31/08/2023 16:29:47	LARISSA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B - Livro autografado por Nêgo Bispo

ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS

Amigo Larissa
Santos ou
Nêgo Bispo

COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS
MODOS e SIGNIFICAÇÕES

