

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais
Campus de São Carlos

Regiane de Sá Alberto

Educação ambiental e transformação de espaços urbanos: novas
formas de habitar, múltiplas formas de aprender

São Carlos, SP

2017

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais
Campus de São Carlos

Regiane de Sá Alberto

Educação ambiental e transformação de espaços urbanos: novas
formas de habitar, múltiplas formas de aprender

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos como parte das exigências para obtenção do título de mestra em Ciências Ambientais.

Linha de pesquisa: Ambiente e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Haydée Torres de Oliveira

São Carlos, SP

2017

Sá Alberto, Regiane de

Educação ambiental e transformação de espaços urbanos: novas formas de habitar, múltiplas formas de aprender / Regiane de Sá Alberto. -- 2017.
74 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Haydée Torres de Oliveira

Banca examinadora: Rodolfo Antônio de Figueiredo, Marcos Sorrentino

Bibliografia

1. educação ambiental não escolar. 2. hortas urbanas comunitárias. 3. práticas sociais e processos educativos. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Regiane de Sá Alberniz, realizada em 18/12/2017.

Prof. Dra. Haydée Torres de Oliveira
UFSCar

Prof. Dr. Rodolfo Antônio da Figueiredo
UFSCar

Prof. Dr. Marcos Sorrentino
ESALQ/JSP

Dedicatória

Dedico este trabalho à todas as mulheres da academia, do passado e do presente, as de perto e as de longe, que me inspiraram nesta caminhada com sua força e coragem.

Dedico este trabalho à todas as mulheres-mães da academia, por nossa insuperável competência em gestar gente e obra.

Dedico este trabalho à todas as mulheres. Na pessoa daquela que me deu a vida, em sinal de gratidão. E àquela que me escolheu trazendo nova luz, nova sensibilidade, nova Aurora.

Agradecimentos

Expressar gratidão é uma maneira de reconhecer que ‘somos na medida em que os outros também são’, pois não nos fazemos sozinhos. Buscarei palavras para expressar meu agradecimento às pessoas que estiveram envolvidas direta e indiretamente na concretização deste trabalho. Por isso quero agradecer:

- à minha mãe Marinês e ao meu pai Paulo pelo amor primeiro, todo incentivo e esforços em prol das minhas realizações, por sempre respeitarem minhas decisões e apoiá-las e aos meus irmãos Paulo e Rafael pela presença e companheirismo;
- ao Arthur, por colaborar para que esta jornada também se fizesse uma afirmação feminista e ao Amor que germinou de nós e hoje se manifesta em *Aurora*;
- à todas mulheres do LEA e ao Caio, que me acolheram e fizeram dessa trajetória mais bonita e, cada qual a sua medida, se constituíram parte importante no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.
- às mais que queridas amigas-irmãs de orientação, Andreia e Lakshmi, que tiveram papel fundamental para este trabalho nascer, fazer-se e concluir-se, por sua indispensável ajuda na execução, escrita e correção, por sua paciência, amabilidade e empatia ouvindo aflições, compartilhando soluções, saberes, referências, risadas e vida;
- às pessoas do GEPEA pelos momentos compartilhados de leitura, discussões e de construção de saberes;
- à querida amiga Flávia-Caju, pelo afeto, companhia e parceria de longa data, pelas oportunidades de divertimento, confidências, crescimento, inspiração, formação e transformação durante estes anos de reencontro. Pelo incentivo para ingressar no PPGCAm e por partilhar desta caminhada comigo eu sou muito grata;
- às pessoas da ONG APASC, em especial Ilse e Bernardo, e as pessoas do Restaurante Mamãe Natureza, em especial Marta e Flavia, por me acolherem e viabilizarem minha permanência no mestrado e por dividirem tantas alegrias, conhecimento e crescimento nesta minha fase de vida em São Carlos, sou infinitamente grata;
- às pessoas que estiveram (e estão) nas hortas urbanas comunitárias da cidade de São Paulo-SP, que trabalharam e se transformaram comigo, com respeito e paciência, que

compartilharam suas vidas e a vontade de plantar um outro mundo possível e principalmente por permitirem o desenvolvimento desse trabalho;

- à minha professora orientadora Haydée pelo acolhimento, carinho, atenção e paciência, pela escuta, cuidado amoroso e seus florais que possibilitaram a plena realização deste trabalho de maneira saudável; para além de sua orientação acadêmica quero agradecer sua confiança, sugestões, correções e empenho sem os quais a conclusão dessa parte de minha trajetória não seria possível.

- ao professor Rodolfo Antônio de Figueiredo e ao professor Marcos Sorrentino, membros da banca examinadora, pela disponibilidade e tão valiosas contribuições;

- às professoras Elenice, Renata e ao professor Amadeu pela avaliação de meu trabalho em fase de exame de qualificação, por se dedicarem nas leituras, correções e trazerem críticas, sugestões e diretrizes enriquecedoras de maneira tão amável;

- às/aos colegas do mestrado que ajudaram ao longo das disciplinas e com os estudos;

- à Capes, pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de estudos;

- ao PPGCAm, que na busca em contemplar a interdisciplinaridade das ciências ambientais permitiu a produção deste e outros trabalhos que refletem sobre o enfrentamento da crise socioambiental, e todas as pessoas que trabalham junto a esse programa para que ele exista;

Obrigada Deus, por tudo que me aconteceu.

Resumo

Em todo o mundo, atualmente, há mais gente vivendo nas cidades do que no campo. A acelerada urbanização associada aos impactos socioambientais do modo de produção capitalista se apresenta como um dos principais problemas da modernidade. Entretanto, podemos ressaltar neste cenário desestabilizante iniciativas voltadas à conciliação entre ambiente urbano e natureza e a articulação entre pessoas na busca de cidades melhores para viver e conviver. Discutir a crise ambiental atual exige que se leve em consideração ações articuladas nas esferas da política, da economia, da produção de conhecimento e da educação, buscando a vinculação entre a real natureza das questões ambientais, as atividades humanas e os processos educativos. A educação ambiental crítica pode figurar como possível tradutora da linguagem dos coletivos que trazem projetos alternativos para a edificação de uma sociedade urbana menos predatória. O enfoque desta investigação refere-se à dimensão educativa das práticas sociais de intervenção pública, reconhecidamente guiadas por outra práxis ambiental. Essa práxis se revela no fazer cotidiano de todos aqueles que se inserem como promotores deste novo habitar em realidades de espaços comunitários que se propõem a novas formas de trabalhar no e com o espaço urbano. A inquietação que motivou esta pesquisa é: seriam essas intervenções de transformação de espaços urbanos uma educação ambiental acontecendo na prática? E como essas pessoas educam-se a si mesmas e com os outros deste grupo nesta realidade? Diante destas interrogações, pretendeu-se compreender esse processo educador ambiental de transformação-re-significação-reocupação dos espaços, a partir de um recorte contextual nas hortas urbanas comunitárias que se espalham e promovem a ambientalização da metrópole de São Paulo/SP. Correspondente ao nosso horizonte teórico-metodológico, para esta pesquisa qualitativa, tomamos a postura de observação participante e nos inserimos como partícipes no contexto a ser investigado. Tal ponto de partida e de chegada nos permitiu uma melhor compreensão do(s) fenômeno(s) que envolve(m) a atuação dos humanos entre si e dos humanos no/para/com o ambiente. Concluímos que este estudo focalizado nas experiências de transformação de espaços urbanos, com recorte para o contexto de algumas iniciativas em agricultura urbana comunitária da cidade de São Paulo/SP, vem corroborar a prerrogativa de que *aprendemos em todos os lugares* e pode enriquecer o campo da pesquisa em educação ambiental não escolar, que envolve esforços de não apenas olhar para as relações institucionais e políticas do educar-se, mas também qualificar sua prática a partir do espaço em que ela se produz. Esforço este que logramos ter alcançado ao evidenciar os processos educativos nas práticas sociais de transformação de espaços públicos nas cidades.

Palavras-chave: educação ambiental não escolar, transformação de espaços urbanos, hortas urbanas comunitárias, práticas sociais e processos educativos.

Abstract

All over the world today, there are more people living in cities than in the countryside. The accelerated urbanization associated with the socioenvironmental impacts of the capitalist mode of production is presented as one of the main problems of modernity. However, we can highlight in this destabilizing scenario initiatives aimed at reconciling urban environment and nature and the articulation between people in search of better cities to live and live together. Discussing the current environmental crisis requires taking into account actions articulated in the spheres of politics, economics, knowledge production and education, seeking the linkage between the real nature of environmental issues, human activities and educational processes. Critical environmental education can be seen as a possible translator of the language of collectives who bring alternative projects for the construction of a less predatory urban society. The focus of this investigation refers to the educational dimension of social practices of public intervention, admittedly guided by another environmental praxis. This praxis is revealed in the daily work of all those who are included as promoters of this new inhabit in realities of communitarian spaces that are proposed to new ways of working in and with the urban space. The concern that motivated this research is: were these interventions of transformation of urban spaces an environmental education happening in practice? And how do these people educate themselves and others in this group in this reality? In view of these questions, it was intended to understand this environmental educator process of transformation-re-signification-reoccupation of the spaces, from a contextual cut in the communitarian urban gardens that are spread and promote the environmentalization of the São Paulo/SP metropolis. Corresponding to our theoretical-methodological horizon, for this qualitative research, we take the position of participant observation and insert ourselves as participants in the context to be investigated. This point of departure and arrival allowed us a better understanding of the phenomenon (s) that involves (s) the action of humans between themselves and humans in / towards the environment. We conclude that this study focused on the experiences of transformation of urban spaces, with a cut to the context of some initiatives in urban community agriculture in the city of São Paulo/SP, confirms the prerogative of which we learn everywhere and can enrich the field of research in environmental non-school education, which involves efforts not only to look at the institutional and political relationships of educating themselves, but also to qualify its practice from the space in which it takes place. This is an effort that we have achieved by highlighting educational processes in the social practices of transforming public spaces in cities.

Key words: non-formal environmental education, transformation of urban space, community urban gardens, social practices and educational processes.

Sumário

PARTE I – INTRODUÇÃO	5
Organização da dissertação	5
Contextualização	6
Conceitualização	12
A escolha do contexto investigado	15
Justificativa.....	17
Questões e objetivos da pesquisa	19
Desenvolvimento metodológico.....	20
PARTE II – ARTIGOS	23
Educação ambiental e formas de aprender com/em experiências de transformação de espaços urbanos	23
Educação ambiental semeada e cultivada em hortas comunitárias implementadas em espaços públicos urbanos	43
PARTE III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	64
As possibilidades e os limites na busca de soluções para as questões socioambientais	65
Perspectivas futuras.....	68
REFERÊNCIAS.....	70

PARTE I – INTRODUÇÃO

Organização da dissertação

Em busca de contribuir para o campo da educação ambiental, com ênfase sobre seu potencial crítico, apresentaremos inquietações e reflexões relacionadas a esse tema no recorte contextual não escolar. Para guiar a leitura deste texto o estruturamos em três partes.

A primeira parte foi composta pela introdução, em que iniciamos com a exposição de um panorama que contextualiza e conceitualiza a opção temática da pesquisa, o processo que envolveu sua escolha e delimitação do recorte contextual para as hortas urbanas comunitárias, bem como a justificativa para concernente interrogação a respeito dos aspectos educativos da temática, fundamentando assim, nossa postura para empreender o processo investigativo. Nessa introdução, indicamos também os objetivos e as questões da pesquisa, assim como os referenciais que nos foram base teórica e fundamentação metodológica.

A segunda parte foi estruturada em formato de artigos, em atendimento às normas do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O primeiro artigo apresenta argumentos para categorizar as práticas sociais de transformação de espaços urbanos como educação ambiental, a partir das características dos processos educativos em que nela se revelaram, buscando compreender como as pessoas envolvidas nesta prática educam-se a si mesmas e com outros deste grupo, outros da comunidade onde se insere o grupo, ou de fora do grupo. O segundo artigo expõe a defesa de um processo educativo ambiental em curso, inerente a essas práticas sociais que ressignificam espaços, por meio do destaque de alguns princípios comuns, valores compartilhados e fundamentos considerados indispensáveis à educação ambiental que estão presentes e foram vivenciados no processo. Os artigos foram estruturados e desenvolvidos segundo o escopo de um periódico previamente selecionado. Porém, para este texto, mantivemos a formatação do artigo como capítulo da dissertação.

Na terceira parte deste trabalho, apresentamos uma seção com considerações que retomam as reflexões que foram suscitadas ao articular educação ambiental crítica e processos educativos presentes nas práticas sociais de transformação de espaços urbanos, além de apontar aspectos que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras.

Contextualização

O mundo presencia uma nova realidade de organização humana consideravelmente radical do ponto de vista histórico: há mais gente vivendo nas cidades do que no campo. Desde 2008, mais da metade da população da Terra vive nas cidades e no Brasil, apesar de nossa tradição agrícola e ampla extensão territorial, onde se evidenciam os muitos redutos de áreas naturais em comparação a outros países, dados recentes indicam que 85% da população já vive nas delimitações das cidades e, com base em informações do IBGE, há uma projeção de que seremos 90% urbanos em 2020 (WORLDWATCH INSTITUTE, 2013).

Administrar áreas urbanas com sua acelerada urbanização não planejada, e até mesmo a planejada, se apresenta como um dos maiores desafios de desenvolvimento na modernidade. No passado, relatórios internacionais já estimavam para o ano de 2015 que pelo menos 28 cidades mundiais registrariam mais de 10 milhões de habitantes (ONU, 2014). Para alimentar essa população, de acordo com estes mesmos relatórios, seria necessário importar para o perímetro urbano toneladas de alimentos por dia. Além desta impressionante demanda pelo fornecimento de alimentos, todos os outros bens e serviços ambientais que mantêm as condições da vida são advindos das áreas naturais, que estão em sua maioria fora do perímetro urbano e que se encontram cada vez mais degradadas, algumas de maneira quase irreversível. A conclusão inevitável é de que esta crescente urbanização, associada aos impactos socioambientais do modo de produção capitalista, resulta na degradação “humanambiental”, pois não há como estas estarem separadas.

Preocupar-se com os impactos causados pelos assentamentos humanos no meio natural não é recente, nem ocorreu de maneira exclusiva com o advento do ideário do desenvolvimento sustentável ou esta realidade de adensamento crescente. A constituição das civilizações em agrupamentos como cidades, nas mais diversas culturas, sempre apresentou junto de seu plano de crescimento as funções econômicas e sociais como organizadoras dos espaços. Essa relação fica evidenciada quando olhamos para os primeiros conjuntos de assentamentos humanos, pois é fato que as produções econômicas somadas às necessidades de subsistência, por estarem primitivamente relacionadas a atividades mais rurais, sendo caça, pesca e plantio, constituíam cidades mais equilibradas com o meio natural. No momento em que a

produção passa a ter caráter industrial nas bases do capitalismo, ocorre o impulsionamento de uma transformação territorial em que se priorizam soluções para a falta de estrutura que suporte as tais modificações urbanas e que atendam a expansão dos novos modelos capitalistas de produção (COCOZZA, 2002).

Já a concepção de conflito socioambiental está associada à preocupação com a injustiça ambiental e explicita a gravidade da apropriação desigual dos bens naturais que destina a maior fatia dos danos ambientais, do chamado desenvolvimento, às populações marginalizadas e vulneráveis. No Brasil e em outros países chamados emergentes, a maior parte da população está exposta continuamente a riscos ambientais, principalmente os grupos sociais de menor renda, com menor acesso ao ar puro, à água potável, ao saneamento básico e à segurança fundiária e alimentar. Este processo nas cidades tem levado a periferização das trabalhadoras e dos trabalhadores e, no campo, tem gerado empobrecimento das pessoas que subsistem na agricultura familiar em pequenas propriedades e alavancado ainda mais o êxodo para os grandes centros urbanos (CARVALHO, 2008; ACSELRAD, 2005; MILLER, 2007).

Esta desproporcionalidade na distribuição ao acesso e uso dos bens naturais e as consequências ambientais negativas dessas operações, fortalece a construção da imagem de uma relação antagônica e excludente onde de um lado estaria a natureza e do outro a humanidade, a cultura, as relações sociais e as necessidades de produção (CARVALHO, 2008) para manutenção da vida humana e não humana. Uma desvinculação entre natureza e pessoas cada vez mais sem sentido, já que a vida para sustentar-se depende dos bens e serviços proporcionados pelos sistemas naturais (clima, solo, biodiversidade), ambiente urbano e natural deveriam obrigatoriamente constituir-se interpenetráveis e coexistir ao invés de distanciar-se. A ação antrópica nos processos globais de instalação de assentamentos humanos na modernidade tem reforçado esse distanciamento. Buschbacher (2014) afirma que uma vez "reconhecendo que o uso que as pessoas fazem da natureza está embutido no sistema socioeconômico (seus valores, relações sociais e políticas, direito de uso, leis, governança, mercado e relações econômicas etc.), o conceito de *sistemas socioecológicos*" (id, *ibid.*, p.1, 2014, grifo nosso) corresponderia a uma concepção mais completa desta intercorrelação, por integrar os processos e componentes socioeconômicos e biofísicos.

Um conceito originalmente desenvolvido nas ciências biológicas tem sido trabalhado e aplicado à áreas muito diversas (FIGUEIREDO, et al. 2017) e

inclusive tem sido tema de conferências internacionais (*Resiliência 2014*, Montpellier, França; *Resiliência 2017*, Stockolm, Suécia). O conceito de resiliência está sendo incorporado nos esforços para enfrentar estes já citados grandes desafios globais para o desenvolvimento: alimentares, climáticos, epidemiológicos e a busca por atendimento às necessidades básicas de saneamento, saúde e educação das populações marginalizadas (BUSCHBACHER, 2014). Uma aplicabilidade para a teoria da resiliência, quando se considera a gestão de bens e serviços ambientais que o ambiente urbano exige importar, é na análise destes referidos sistemas socioecológicos. Essa resiliência envolve regulação, recuperação e a capacidade de adaptação e antecipação proativa diante das dinâmicas de perturbação minimamente previsíveis.

Há uma concepção sobre um movimento de transição que propõe uma realocação (realista e esperançosa) das atividades humanas a partir de um plano prático para passar de sistemas socioecológicos com base na dependência energética de combustíveis fósseis, nas mais variadas escalas, para sistemas de resiliência local. O conceito de resiliência é então trabalhado como um princípio fundamental deste processo de transição e o foco está sempre no nível da comunidade, no conceito do pequeno, do local, para alcançar soluções credíveis e apropriadas (HOPKINS, 2008).

O autor fundador do movimento de transição na Inglaterra, Rob Hopkins (2008), traduz o conceito de resiliência de uma comunidade como referente a sua capacidade de produzir seus próprios bens e serviços essenciais, enquanto importa apenas o que não pode ser obtido localmente. O primeiro passo para essa realocação de sistemas, ou seja o impulso para a transição, depende de primeiro se construir uma base sólida de compreensão a nível comunitário das questões socioambientais e reconstruir a conexão entre as pessoas. Não se trata de um plano preciso, universal replicável e aplicável, mas sim um conjunto geral de bons elementos de organização comunitária e orientações respaldadas por exemplos de esforços contemporâneos motivadores desta transição. É possível perceber alguns pontos falhos, são conceitos e orientações difíceis de serem tratadas ou fortemente desenvolvidas em nível político global, já que grande parte da discussão está direcionada ao nível de comunidades relativamente pequenas.

Este cenário nos traz para as circunstâncias das realidades urbanas nas grandes cidades da atualidade, que há muito têm seu planejamento fora da escala

humana, em favor da escala dos automóveis, da especulação imobiliária, expandindo-se e instaurando, de maneira generalizada, um modo de vida insustentável.

Na realidade brasileira, em uma visão generalista, as ruas, bem como alguns espaços de uso comum em diversos contextos, são reconhecidas como espaços banais, ligados meramente ao ato de transitar, o que, de alguma forma, refletiria a pobreza com a qual podemos vivenciar o espaço público, em oposição direta ao que se pode observar e experimentar mais recorrentemente em outros países (BUENO, 2016, p. v). O autor ainda aponta algumas leituras que já se fizeram sobre esse fenômeno, que vão desde pensar sobre o enfraquecimento do poder público ligado a uma menor priorização no planejamento e manutenção suficientes de espaços abertos pensados para o lazer comum e no conseqüente fortalecimento do poder privado, no que diz respeito a especulação imobiliária, que se projeta na privação do espaço público, até explicações que se apoiariam nos costumes e tradições que refletem modos de sociabilidade existentes na cultura brasileira, na qual estaríamos mais voltados à intimidade da casa do que à vivência nas ruas¹. Podemos somar a estes aspectos o longo período de planejamento das cidades pensadas à distância, nas pranchetas do pensamento urbanístico, afastadas da escala humana, em que o grande objetivo era dar a cidade condições para responder à explosão das populações urbanas e a continuidade do fluxo com o domínio dos automóveis nas ruas (VIANA, 2015, p.32). A escala humana começou a ser recuperada a partir das décadas de 60 e 70 marcadas pelas obras de Jane Jacobs, *Morte e vida das grandes cidades americanas*, publicada em 1961, em que denunciava a desumanização das paisagens urbanas e Jan Gehl, *A vida entre prédios*, publicada 1971, em que advogava para as cidades melhorias de pequena escala, que, somadas, transformariam a vida dos habitantes².

Em 1968, Henri Lefebvre introduzia o conceito do “direito à cidade”, que ao contrário de restringir-se a disponibilidade e garantia de acesso a serviços oferecidos pelos órgãos governamentais, preconiza o resgate das cidadãs e cidadãos como as/os principais protagonistas da cidade que construíram, condição esta e espaço este que lhes serviria como ponto de encontro para toda ação da vida coletiva. O geógrafo britânico David Harvey teoriza sobre liberdades e direito à cidade e tem se referido a este direito coletivo como um dos direitos humanos, afirmando que

¹ Id. *ibid.*

² Id. *ibid.*, p.34

a liberdade da cidade é, portanto, muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações. (...) A questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades dessa maneira é, sustento, um dos mais preciosos de todos os direitos humanos (HARVEY, 2013, p. 28).

E é neste ‘sentido coletivo do direito à cidade’, que não permite ser concebido simplesmente como um direito individual, que partimos nesta investigação para lançar um olhar atencioso sobre estas intervenções públicas no ambiente urbano imersos na apreensão de que seriam elas resultantes de um fenômeno social questionador e reflexivo (e, portanto, potencialmente educativo) desta condição de desapropriação da cidade e desligamento da natureza, mesmo que por meio de ações à primeira vista aparentemente individualizadas.

Podemos ressaltar neste cenário desestabilizante iniciativas voltadas à conciliação entre ambiente urbano e natureza e a articulação entre pessoas na busca de cidades melhores para viver e para conviver. Uma diversidade de ocupações criativas, e acima de tudo primordialmente coletivas, vem se instalando no espaço público urbanizado. Intervenções públicas que se mostram uma forma de desmontar o temor que os habitantes das grandes cidades desenvolveram em relação aos espaços de uso comum por causa da violência urbana, fruto da degradação ambiental e humana, que se instaura em paralelo à constituição dos chamados vazios ou não-lugares³. Outras estratégias se instalam no sentido de reconectar as pessoas à cidade e questionar a ideia de que as ruas são para os carros, reconstruindo espaços convidativos, cheios de vida, renovados em energia e produtivos. Disponibilizando espaços de convivência, descanso e permanência que buscam resgatar o afeto e o cultivo das relações humanas e incentivam as pessoas a caminharem mais pela cidade. Aumentando o fluxo de pessoas cria-se um ciclo, dissipa-se o medo e isso traz o sentimento de ruas mais seguras.

Para nossa interpretação, no contexto deste esforço investigativo, o movimento de agricultura urbana que tem crescido e ganhado forma em diversas

³ Consideramos nesta discussão o conceito de *vazio* para aqueles espaços públicos desocupados, ou subutilizados, podendo estar dotados de uma infraestrutura ociosa que opera sem servir (ALVES, 2007, p.51). E como *não-lugares* aqueles espaços não relacionais, de evento efêmero, de uma pretensa urbanidade sem referências (AUGÉ, 1994, p. 73 apud ALVES, 2007, p.32), espaços de passagem incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade (BINDE, 2008, p. 122). Para profundidade no assunto, sugerimos consultar: AUGÉ, 1994; HEIDEGGER, 1993 e MONTANER, 1999.

idades pelo mundo, se mostrou interessante exemplo destas intervenções públicas de caráter fortemente coletivo, engajado, comprometido e profundamente transformador dos territórios e dos hábitos. A produção de alimentos em jardins, quintais e áreas adjacentes as residências ou glebas abandonadas no perímetro urbano não é ideia recente, representa a retomada de uma prática que remonta tempos de guerra e situações de crise socioeconômica. No século XIX, a agricultura urbana foi praticada na Alemanha, no Reino Unido, nos Estados Unidos e no Canadá como resposta a realidade de pobreza e insegurança alimentar. O cultivo de alimentos básicos em espaços urbanos foi incentivado e praticado de maneira mais intensa durante as Guerras Mundiais, para suprir a demanda local causada pela suspensão e comprometimento da produção e da distribuição de alimentos, já que as vias e os meios de transporte haviam sido destruídos.

Nagib (2016) em trabalho recente no campo da geografia humana, através de um recorte histórico temporal para a cidade de São Paulo/SP, busca compreender a agricultura urbana enquanto expressão ativista. Ao resgatar diferentes conceituações para o termo evidencia sua complexidade afirmando:

a agricultura urbana é multifuncional em suas expressões (formas e atividades). Ela está preocupada com questões locais, de microescala urbana, conectada às questões culturais e demandas comunitárias. Ela é um mecanismo para promover intervenções no espaço público, impulsionada por distintos movimentos sociais e materializada pelos ativismos urbanos. A agricultura urbana luta contra os efeitos do acelerado e intenso processo de urbanização. Nela, estão engajadas lutas pelo estreitamento da solidariedade, do espírito comunitário, do conhecimento sobre os ciclos naturais, do conhecimento de estar mais próximo da autossuficiência, do conhecimento da origem dos alimentos, do uso e da apropriação coletiva e democrática do espaço público (DUCHEMIN, 2012; MOUGEOT, 2000; NAHMIA, LE CARO, 2012 *apud* NAGIB, 2016, p. 53).

Assim corrobora com nossa concepção acerca desta prática ganhar uma dimensão que permite análise e estudos de diferentes naturezas, reafirmado por seu caráter plural e transversal, que para nossa interpretação alinha-se a perspectiva interdisciplinar comum ao processo educador ambiental.

Portanto, a prática da agricultura urbana como vem se configurando em algumas cidades brasileiras, e principalmente na cidade de São Paulo/SP, em sua expressão ativista dentre os demais ativismos urbanos que lutam pelo real direito à cidade, com ênfase nas ações locais e nas contradições da produção do espaço urbano, revelou-se de particular interesse para este estudo por trazer em si essa revitalização do território urbanizado via reestabelecimento do contato com o natural, em uma

reconexão entre o humano e a (sua)natureza . E sobretudo por dar-se em um processo marcadamente educativo em diversos âmbitos, especialmente como força motriz de mudanças positivas na estrutura social, na estrutura econômica e na qualificação ambiental dos locais onde ela se instala. Indo ao encontro dos princípios educadores defendidos nesta e com esta pesquisa.

Com este cenário, esta investigação se constitui motivada por este fenômeno crescente de grupos dispostos a novas (re)configurações do ambiente urbano, propondo novos usos e nova ocupação para os espaços no âmbito público. Com foco para os coletivos que buscam plantar a mudança e fazer da cidade mais verde e mais viva. Trazendo práticas e técnicas alternativas para solução de problemas antigos, que buscam instaurar processos mais sustentáveis, menos poluentes, mais integrados aos ciclos naturais que mantêm a vida, podendo vir a desempenhar importante papel na edificação de uma sociedade menos predatória. No esforço de lançar um olhar mais atento para estas experiências, como elas se configuram coletivamente e seu potencial de multiplicar-se, de transpor lugares e de congregar pessoas dos mais diversos contextos, busca-se em última instância contribuir com novas conjecturas acerca de processos educativos que tomam corpo no âmbito da educação não-escolar, mais precisamente da educação ambiental não escolar. Nosso questionamento se fez então sobre como poderíamos olhar para estas experiências do ponto de vista do aprender?

Conceitualização

Leff (2014, p. 3) afirma que a questão ambiental é antes de mais nada uma crise civilizatória e que o enfrentamento dela exige questionar alguns paradigmas do conhecimento, bem como os modelos societários da modernidade. Em defesa da construção de outra racionalidade social, orientada por novos valores e saberes; por modos de produção sustentados em bases ecológicas e significados culturais; refletores de novas formas de organização dos seres humanos. O autor ainda deixa evidente a maneira como se poderia chegar a esta virada:

esta mudança de paradigma social leva a transformar a ordem econômica, política e cultural, que, por sua vez, é impensável sem uma transformação das consciências e dos comportamentos das pessoas. Nesse sentido, a *educação* se converte em um processo estratégico com o propósito de formar os valores, as habilidades e as capacidades para orientar a transição na direção da sustentabilidade (LEFF, 1999; p. 112 – grifo nosso).

Logo, discutir a crise ambiental exige que se leve em consideração ações articuladas nas esferas da política, da economia, da produção de conhecimento e da educação, buscando a vinculação entre a real natureza dos problemas ambientais, as práticas humanas e os processos educativos.

Posto isso consideramos necessário situar o ambiente conceitual e político desta educação em que se fundamenta esta investigação, partindo de pressupostos não apenas técnicos, mas também éticos e ideológicos.

A educação ambiental é compreendida como o processo permanente por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que, por privilegiar a experiência e processos facilitadores das autonomias, os tornam aptos a agir em prol da sustentabilidade e conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida (BRASIL, 1999, Art. 1º), utilizando-se de um enfoque interdisciplinar e de uma aprendizagem que se dá via participação ativa, reflexiva, crítica e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Essa conceituação é adotada no Brasil e pela maioria dos países membros da Organização das Nações Unidas – ONU (TBILISI, 1977; RIO DE JANEIRO, 1992).

O processo educador ambiental que se faz voltado para uma ação reflexiva, coletiva, interativa, pautado na realidade socioambiental, aparece como possibilidade orientadora de ações as quais possam contribuir para uma transformação dessa relação predatória e desigual dos seres entre si, na exata superação desta dicotomia seres humanos/natureza. Educação esta que não se restringe à modificação comportamental, nem vê a resolução dos problemas ambientais como atividade fim, que seja alcançada tão somente com a mudança de comportamento de cada indivíduo (GUIMARÃES, 2007). Trazemos a proposta de uma educação de caráter emancipatório, pautado no diálogo, que a partir de nossa leitura pode contribuir para mudanças significativas, tanto individuais quanto coletivas, rompendo com tendências conservadoras e opressoras, as quais contribuem com o aumento e a persistência das desigualdades no mundo, mudanças que são determinantes para a superação da crise socioambiental.

Essa aprendizagem que pode dar-se via participação ativamente crítica é concebida como a construção de um processo de transformações no sujeito aprendente, que incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo (CARVALHO, 2011). Essa educação anunciada ambiental, para indicar sua identidade

e tradição crítica de filiação a um campo social historicamente construído, não intenciona apenas o ambiente natural, a preservação de suas relações ecológicas e a produção de conhecimentos sobre ele, mas também, e principalmente, se propõe a compreender a relação dos seres humanos entre si e destes com a natureza, para além da prescrição de condutas conservacionistas e para além das limitações físicas e organizacionais das instituições de ensino. A educação ambiental que buscamos praticar é tomada por nós como uma dentre as possibilidades de ação para o enfrentamento da crise civilizatória ambiental, comprometida com a construção de processos capazes de resgatar as pessoas para o envolvimento em um diálogo profundo em e entre cada pessoa e grupo social. Estabelecendo desta maneira coletiva as "agendas de prioridades e seus pactos de governabilidade e de governança para e nos territórios onde constroem os seus projetos de futuro" (SORRENTINO et al, 2013, p.30).

Neste momento consideramos necessário ressaltar também que no campo da educação ambiental, muitas são as leituras, múltiplas são as práticas e coexistem diversas correntes de pensamento, fundamentos teóricos e metodologias as quais não descartamos, que também se fazem pertinentes em determinados espaços e momentos. Entretanto compreendemos essa educação ambiental crítica ⁴ que desenvolvemos e aqui conceitualizamos como aquela que, sob nossa concepção, pode viabilizar um processo de ressignificação para a construção de um outro posicionamento, colocando a conexão entre questão ambiental e social a partir da perspectiva histórico-cultural local e global. Tendo como objetivo, para esta educação ambiental que praticamos também com esta ação de pesquisa, construir coletivamente o que for melhor para o ambiente e as pessoas como resultado de um processo simétrico e horizontalizado entre o ambiente, os grupos sociais, seus saberes, culturas e necessidades diferentes, colaborando para a construção de sociedades politicamente ativas, socialmente justas e ecologicamente equilibradas (CARVALHO, 2004 e 2011; LOUREIRO, 2009; LAYRARGUES, 2004).

⁴ Para conhecimento de alguns dos estudos que visam esclarecer e sistematizar as variadas vertentes da educação ambiental nos contextos nacional e internacional sugerimos consultar: "Identidades da educação ambiental brasileira", Ministério do Meio Ambiente, 2004; "Uma cartografia das correntes em educação ambiental", SAUVÉ, 2005.

A escolha do contexto investigado

Dado os apontamentos anteriores, nos despertou interesse esse movimento difuso de transformação de espaços, presente em inúmeras cidades ao redor do mundo e que parece provocar as pessoas a repensar a forma como vivem no meio urbano. Este mesmo movimento vem mudando os eixos de poder na tomada de decisão, em vez de necessariamente impostas de cima para baixo, são protagonizadas por pessoas que se colocam na vanguarda do ativismo, interessadas em transformar os lugares onde vivem, por meio da ocupação e ressignificação dos espaços públicos.

Apesar do tema da agricultura urbana, enquanto instrumento de requalificação ambiental, começar a ganhar projeção no meio acadêmico, em programas e projetos governamentais, do terceiro setor e da sociedade civil, dados sobre este tipo de prática ainda são escassos, o que dificulta a formulação legislativa e a implantação de políticas específicas para a agenda. Sendo assim, interpretamos que este esforço de pesquisa pode somar-se com muitos outros que poderão surgir e que já existem para contribuir ao debate sobre as relações sociais construídas, as atrizes e os atores envolvidas/os, das dinâmicas socioespaciais e dos desdobramentos gerados pela agricultura urbana e peri-urbana, enfatizando sua dimensão pedagógica, afim de fomentar estas práticas que, para nossa compreensão, são ambientalmente educadoras.

Sob nossa perspectiva, todo esse movimento se mostra como resultado do emaranhado da trama de histórias individuais e coletivas que se dão no território urbano. Mediada especialmente pelo ativismo nas redes sociais entre diferentes pessoas, a iniciativa de plantar hortas comunitárias, em muitos casos, resultou de fóruns de discussão em grupo no ambiente virtual, somados a atuação de associações comunitárias e organizações não governamentais. O mapa da cidade de São Paulo reconquistou muitas áreas verdes especialmente devido à expansão da agricultura peri-urbana nas zonas Sul e Leste, ambas regiões de importante preservação pela diversidade de áreas de mananciais. A maioria das iniciativas traz a conformação de pequenas unidades de produção agrícola, em alguma medida profissionalizadas, utilizando-se de técnicas convencionais e outras com princípios agroecológicos, focadas em geração de trabalho e renda. É interessante ressaltar que muitas plantações estão instaladas em áreas anteriormente inutilizadas ou negligenciadas, como terrenos baldios ou lotes de torres de eletrificação e de grandes tubulações de água, trazendo importante função de qualificação ambiental e incremento dos espaços verdes para o município. Também são formações coletivas que contam primordialmente com apoio

de organizações não governamentais antes do poder público. Algumas entidades que congregam esses horticultores nesta categoria de produção são a Associação de Agricultores da Zona Leste, a Associação dos Produtores Orgânicos de São Mateus e a COOPERAPAS Agricultura Orgânica Parelheiros. Reconhecemos os processos educativos e a qualidade da transformação mediada por estas maneiras alternativas de organização social mais horizontalizadas, dialógicas e solidárias, em que todas e todos se veem como atrizes e atores de decisão e mudanças para o benefício comum.

Entretanto, como foco neste estudo, elencamos aquelas hortas de caráter comunitário, mobilizadas pelo espírito coletivo, porém não necessariamente voltadas para específica geração de renda e reconfiguração das relações de trabalho. Estando instaladas em meio a regiões mais densamente construídas, com menor presença de espaços em que a natureza se faz presente e marcadas pelo intenso tráfego característico das metrópoles, para nossas considerações e avaliação, seriam estas práticas marcadas pelo caráter ativista político de contestação acerca dos meios de produzir, do direito de ocupar e dos modos de viver nas cidades. Indo ao encontro da motivação interrogativa deste estudo.

Diversas são as iniciativas comunitárias espalhadas por regiões reconhecidamente mais urbanas, construídas em praças, calçadas, terrenos baldios, alças de acesso, cobertura de edifícios, jardins e quintais. São hortas, em sua maioria, públicas abertas à todas e todos interessadas/os, mantidas por trabalho voluntário. Durante a fase de leitura de campo para esta pesquisa, alguns exemplos de iniciativas visitadas pela pesquisadora principal foram a Horta do Ciclista, em plena Avenida Paulista; a Horta das Corujas, em uma praça pública em Alto de Pinheiros; a Horta do Centro Cultural São Paulo, instalada no jardim suspenso no telhado do edifício em frente à estação Vergueiro, zona central; a Horta da Saúde; em um terreno, antes sem uso, no bairro de mesmo nome, zona sul; a Horta Comunitária do Parque Linear da Integração Zilda Arns, instalada na única área verde pública do distrito de Sapopemba; Hortão da Casa Verde, abaixo das torres da linha de transmissão da EletroPaulo, zona norte; a Horta das Flores, em uma praça na Mooca, zona leste; além de iniciativas em shoppings, como a Horta do Shopping Eldorado e universidades como a Horta da Faculdade de Medicina da USP, zona oeste.

Como prática aqui experienciada, dentre esta diversidade de iniciativas de hortas urbanas de caráter comunitário, três foram aquelas onde viabilizou-se a possibilidade de participação em mutirões, oficinas e eventos de celebração, todos de caráter coletivo, agendados e divulgados previamente via redes sociais virtuais, onde estando presente se oportunizou desenvolver o processo investigativo por parte da pesquisadora principal – a Horta Comunitária do Parque Linear da Integração Zilda Arns, o Hortão da Casa Verde e a Horta das Flores. Maiores detalhes sobre as características destes lugares estarão inseridos nos artigos que compõem a parte II deste trabalho.

Justificativa

Esta investigação iniciou com prévio levantamento bibliográfico acerca do que havia sido produzido e divulgado relacionado a temática em questão, no contexto nacional⁵, até a data de início do esforço investigativo em campo e de quais as pesquisas que poderiam contribuir com dados para, somando-se ao esforço empírico, se atingirem os objetivos propostos. Buscou-se levantar informação através de pesquisa bibliográfica nos sites brasileiros de busca de artigos acadêmicos e periódicos (Ibict, Scielo, Capes). Este primeiro levantamento ocorreu buscando utilizar como orientação alguns conjuntos de palavras chaves: ocupação urbana, ativismo urbano, ocupação do espaço público, uso do espaço público, reocupação do espaço urbano, urbanismo tático, urbanismo de guerrilha, transformação urbana, intervenção pública.

Entretanto, dada a contemporaneidade do fenômeno em si, apesar das combinações de palavras retornarem um grande conjunto de trabalhos em diferentes áreas do conhecimento (na ordem de milhares), eles eram muito diversos (de nomenclatura nem sempre sinonímica, porém sob um mesmo efeito de sentido ou buscando designar um mesmo objeto). E a partir da leitura de seus resumos, a maioria foram classificados como não correspondentes precisamente a este fenômeno que interpretamos sob a perspectiva de práticas de transformação de espaços no contexto urbano. Vale ressaltar ainda que procedendo este esforço de levantamento bibliográfico combinando estes mesmos termos com o termo educação ambiental, confirmou-se a dificuldade de reconhecimento, seleção e classificação dos materiais,

⁵ Esta investigação se ateu ao contexto nacional como posicionamento político de valorização das pesquisas e investigações de qualidade no contexto da América Latina.

dados e pesquisas que procuram compreender esses campos em conjunção. Com o escasso retorno de material que, à nossa interpretação, pertinentemente versam sobre a combinação destes assuntos (na ordem de poucas dezenas), pode-se confirmar a singularidade e relevância do tratamento à questão dos impulsos coletivos de transformação de espaços urbanos na perspectiva da educação.

Tal procedimento evidenciou a necessidade e pertinência de tomar como conduta metodológica o processo vivencial das relações, das histórias, das dificuldades, dos saberes, com o máximo de inserções possíveis nos espaços escolhidos, a fim de compreender os processos educativos presentes nas práticas acontecendo nessas comunidades. A escolha por este esforço investigativo de levantamento inicial permitiu ainda inferir se o acúmulo de conhecimento sendo desenvolvido sobre esses processos educativos estaria em curso, ou ainda não estaria sistematizado para amplo conhecimento, uma vez não depositado nestes canais considerados de divulgação científica.

O que nos leva à considerar que esta proposta de pesquisa trata de um fenômeno relativamente recente: a profusão de coletivos e redes que promovem movimentos de intervenção e ocupação do espaço público voltados para o bem viver⁶. Protagonizados por uma nova versão de ativistas, esses movimentos têm ganhado massa e evidenciam outros elementos de governança, fazendo com que a cidadã e o cidadão participem de forma intensa das mudanças que desejam. Por essas características tal mobilização configura-se em um espaço, nem sempre físico, de troca de saberes e fazeres que podendo vir ou não carregados de significado educativo, torna-se fértil campo de estudos para a educação que se dá além das instituições de ensino e formalmente sistematizadas.

Posto isso, o desenvolvimento dessa investigação pode servir como um ponto de partida para discutir, a partir da ótica da educação ambiental, nossas formas de produzir, locomover, relacionar-se e habitar as cidades, objetivando refletir para a superação da dicotomia natural/urbanizado.

⁶ Termo cunhado por Alberto Acosta. Enquanto conceito plural esse *buen vivir*, ou em tradução livre bem viver, aqui é considerado a partir do sentido que nos traz o autor: “uma mudança civilizatória. É um caminho que deve ser imaginado para ser construído por cada sociedade, com fins de mudar este mundo e construir democraticamente outro que seja sustentável, justo, igualitário, livre e, seguramente, mais humano” (ACOSTA, 2012, p. 214).

Questões e objetivos da pesquisa

O enfoque desta investigação se refere aos processos educativos reconhecidamente orientados por outra práxis ambiental que se revela no fazer cotidiano daqueles que se inserem em realidades de espaços comunitários com a proposta de aplicar práticas e técnicas alternativas para reocupar, revitalizar e ressignificar o ambiente urbano, fundamentadas em princípios mais integrativos entre ser humano/meio, natureza/cultura. Revelando na experiência destes que se apresentam às intervenções e vivências de transformação dos espaços urbanos o que aqui estamos indicando como uma nova forma de habitar.

Partindo do pressuposto de que as práticas sociais de intervenção pública que instalam hortas comunitárias nos mais diversos espaços do ambiente urbano são de fato ações educativas em curso⁷, a interrogação central desta pesquisa se constituiu em: seriam estas ações de transformação dos espaços urbanos uma educação ambiental praxiológica? E nesse movimento, como essas pessoas educam-se a si mesmas e com os outros deste grupo, com os outros da comunidade onde se insere o grupo, ou de fora do grupo?

Diante destas inquietações, como objetivos desta pesquisa, pretendeu-se:

- lançar um olhar mais atento para estas práticas sociais do ponto de vista do aprender,
- identificar os processos educativos que tomam corpo no âmbito da educação não-escolar,
- compreender como as entidades/grupos/comunidades promotoras destas intervenções identificam e nomeiam sua práxis (se o fazem): como social, educativa, ambiental, comunitária, entre outros nomes.

De maneira mais específica, com esta pesquisa pretendeu-se:

- identificar a dimensão educativa nessas práticas de transformação do espaço urbano.
- sistematizar experiências e identificar as formas de aprender nestas práticas sociais de transformação do espaço urbano.
- identificar os princípios comuns e valores compartilhados com uma educação ambiental crítica em curso nestas práticas.

⁷ Tal prerrogativa será abordada de maneira mais profunda no artigo I que compõe essa dissertação.

Desenvolvimento metodológico

Compreendendo que a escolha da metodologia não é simples determinação dos procedimentos a que se submete uma investigação, mas sim que o fazer pesquisa reflete a perspectiva da investigadora ou investigador estar no mundo, compreendê-lo e agir nele e com ele. Assumimos uma postura que questiona o objetivismo no processo de construção do conhecimento e a impessoalidade da pesquisadora ou pesquisador tomando como importante a dimensão interpretativa da realidade integrando objetividade e subjetividade dialeticamente.

Esta investigação propõe-se como uma pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006) é uma atividade situada que localiza o observador ou a observadora no mundo. Envolvendo uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores e pesquisadoras estudam as realidades em seus cenários naturais, na busca de interpretações consistentes dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Estes autores indicam a pertinência na utilização de mais de uma prática interpretativa e do uso de distintos instrumentos e métodos, em função dos questionamentos da pesquisa e do contexto em que esta se realiza. Não obrigatoriamente as práticas serão definidas antecipadamente, e todo processo da pesquisa exige uma postura auto reflexiva por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores.

Consideramos que também nos inserimos em um processo educativo na prática do pesquisar. A partir desta ótica qualitativa interpretativa do fenômeno de reocupação de espaços e transformação de realidades urbanas, confrontamo-nos com as consequências da relação dos processos de dominação da natureza em face da provisão de nossas necessidades individuais ou do coletivo, dentre as principais a alimentação.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que tomar de empréstimo das ciências sociais e antropologia a coleta de dados vivencial por observação participante e composição de notas de campo (BRANDÃO, 2007, BOGDAN e BIKLEN, 1994, ANGIROSSINO, 2009), complementadas por rodas de conversa, que propiciaram momentos de falas as quais foram gravadas, é um rico e poderoso instrumento para uma melhor compreensão deste fenômeno que envolve a atuação dos humanos entre si e dos humanos para com o ambiente, assim se fazendo pertinente para este estudo

segundo seus objetivos e questionamentos já explicitados anteriormente, no tocante de ambos os enfoques desta investigação. Tanto para compreender os processos educativos que se dão nos grupos que constituem os coletivos, as comunidades ou os espaços comunitários urbanos enquanto promotores deste novo olhar para habitar as cidades, quanto para abarcar as diferentes formas de aprender que emergem e são compartilhadas entre as e os que se somam a estas práticas de transformação dos espaços.

Vale ressaltar que, como aponta Angrossino (2009), entendemos a observação participante como uma postura investigativa dentro de uma abordagem qualitativa, que atende a necessidade de imersão da pesquisadora nesta experiência de intervenção com aquelas e aqueles que colaboraram a construir essa pesquisa, o que julgamos adequado dada a caracterização teórico metodológica deste trabalho. Abordagens qualitativas de investigação também exigem uma criteriosa definição para a seleção dos sujeitos que irão compor o universo de pesquisa (DUARTE, 2002), e portanto fornecer informações que permitirão construir a análise de dados, garantindo a abrangência e a rigorosidade necessária para se chegar o mais próximo possível à compreensão mais ampla do fenômeno a que se impele entender.

Sendo assim, sob nossa interpretação, consideramos os resultados aqui apresentados como uma tradução, dentre tantas possíveis, das experiências dos sujeitos. Suas afirmações, pensamentos e reflexões uma vez externalizados em diversas oportunidades de encontros puderam se constituir a voz coletiva dos muitos dispostos à mudança para esse novo habitar. Este encontro com aquelas e aqueles que, à nossa seleção e delimitação, tem seu grau de representatividade dentro deste grupo de participantes entusiastas dispostos é que nos permitiu chegar mais próximo à compreensões sobre o fenômeno que é nosso objeto de estudo.

Na busca por garantir uma postura ética, durante e após esse esforço de pesquisa de campo, todas/os envolvidas/os foram informadas/os do teor da interação da pesquisadora que se fez participante nas atividades. Foi-lhes solicitada autorização para registro das rodas de conversa via gravação e foi-lhes garantido o direito de não participar/colaborar e não ter o conteúdo de suas interações, quais sejam, para com a pesquisadora sendo aproveitado como material para interpretação. Para aquelas e aqueles que consentiram (ainda que apenas de maneira informal verbal) no uso de suas expressões e possíveis interpretações que se construíssem a partir delas, tiveram suas identidades preservadas ao optarmos pelo uso de codinomes seguidos de sua

localização quando das exposições e considerações acerca de suas falas. A escolha por nomes de plantas alimentícias não convencionais, conhecidas pela sigla PANCs, se deu por serem plantas que tem a característica de surgir de maneira espontânea nas hortas ou em outros espaços de cultivo, particularidade que entendemos fazer alusão ao espírito de instalação de muitas das iniciativas que tivemos a oportunidade de experienciar.

O caminho percorrido para desenvolvimento desta pesquisa levou a pesquisadora a acompanhar/participar de vivências, mutirões, eventos, intervenções e atividades de todo tipo oferecidas naqueles espaços urbanos apresentados anteriormente. É neste sentido que também se fez possível desvelar a rotina de integração dos participantes aos espaços, pelos movimentos de ir e vir, pela inconstância e rotatividade dos presentes, e tudo o que se constrói nestes ambientes de troca e aprendizagens nas atividades propostas. Esta realidade também veio a determinar o processo de análise e de conclusões acerca dos resultados obtidos, que envolveu o esforço de transcrição das conversas gravadas, a sistematização e a interpretação das informações coletadas, que foram desenvolvidos primariamente pela pesquisadora. Não havendo viabilidade de serem discutidos interativamente, de maneira dialógica, em processo de possível validação com as pessoas que colaboraram na fase vivencial da pesquisa, dada esta característica efêmera das participações nas atividades que se configuravam, na maioria das vezes, em um único dia de mutirão, oficina ou evento de celebração.

Com este fazer-se presente da pesquisadora, buscou-se garantir empreender um olhar atento e uma escuta cuidadosa, durante conversas informais, prolongadas ou ligeiras, regadas a café ou chá, em meio a cantoria ou enxadadas, adoçadas com frutas do pé, que contribuíram ricamente para compor as notas de campo posteriormente produzidas e registradas em diário de campo, tão logo houve oportunidade. Desta compilação de apontamentos, impressões, informações e sentimentos emergiram as composições de dados trabalhados e selecionados como mais interessantes a se discutir nos artigos aqui apresentados.

PARTE II – ARTIGOS

ARTIGO I - Educação ambiental e formas de aprender com/em experiências de transformação de espaços urbanos

RESUMO

Intencionando desvelar e compreender o processo educativo envolvido nas práticas de transformação do espaço urbano, optamos por analisar o fenômeno do surgimento de iniciativas entre pessoas agindo e se organizando em grupos para transformar realidades socioambientais, pela experiência dos sujeitos que vivenciam essa(s) prática(s). Tomamos o desafio de pesquisa sobre o fenômeno recente de pessoas se unindo, transformando espaços e 'tentando resolver as coisas', por se tratar de um tema fervilhante, ainda desconhecido, que carece de observação, discussão e acúmulo teórico a respeito de suas potencialidades educativas. Por meio de um recorte de duas experiências em hortas urbanas comunitárias na cidade de São Paulo/SP, destacamos algumas dimensões que pudemos experienciar com essa educação ambiental acontecendo nesses espaços. Objetivamos trazer uma síntese sobre as formas de aprender que emergem destas experiências vividas, traduzida pelas falas dos sujeitos da realidade pesquisada, interpretando as ações de transformação dos espaços urbanos em hortas comunitárias como práticas sociais que promovem o educar-se ambientalmente nas cidades. Considerando todo o vivido, pensado, experienciado, trocado, refletido e aqui exposto, a percepção de que a educação tem o papel de fomentar a compreensão da necessária integração do ser humano com seu ambiente de vida numa relação mais harmoniosa nos faz conceber essa experiência de transformação de espaços urbanos como uma educação ambiental praxiológica.

Palavras chave: educação ambiental, transformação de espaços urbanos, formas de aprender, processos educativos em práticas sociais, hortas urbanas comunitárias.

ABSTRACT

Intending to unveil and understand the educational process involved in the transformations of urban space, we opted to analyze the phenomenon of the emergence of initiatives between people acting and organizing themselves in groups to transform socio-environmental realities, through the experience of the subjects who experience this practice (s). We take the research challenge on the recent phenomenon of people joining together, transforming spaces and 'trying to solve things', because it is a hot topic, still unknown, which lacks observation, discussion and theoretical discussion about its educational potential. Through a review of two experiences in community gardens in the city of São Paulo/SP, we highlight some dimensions that we could experience with this environmental education happening in these spaces. We aim to provide a synthesis on the forms of learning that emerge from these lived experiences, translated by the speeches of the subjects of the researched reality, interpreting the actions of transformation of the urban spaces in communal gardens as social practices, which promote environmental education in cities. Considering all the lived, thought, experienced, and reflected here, the perception that education has the role of fostering an understanding of the necessary integration of the human being with his or her living

environment in a relationship The more harmonious makes us conceive this experience of transforming urban spaces as a praxiological environmental education.

Keywords: environmental education, urban public space's transformation, ways of learning, educational processes in social practices, communal urban gardens.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, temos assistido o fervilhar de um fenômeno de reflexão e mobilização para a transformação da(s) realidade(s) em grandes centros urbanos. Uma série de eventos tem fortalecido a criação de espaços de compartilhamento de práticas inspiradoras, a partir de histórias pessoais, de resultados de políticas públicas e, especialmente, de mobilizações articuladas pelas redes sociais.

Com o intento de alcançar objetividade científica, participar de algumas destas experiências em um exercício de imersão participativa em algumas ações, trouxe como resultado o trabalho de dissertação de mestrado em Ciências Ambientais da qual faz parte este texto. Buscamos evidenciar aspectos intangíveis destas práticas de transformação ambiental, como o envolvimento, o senso comunitário, identidade, o potencial de reverberação e de materialização de ações concretas no cotidiano coletivo, mas principalmente seu caráter educativo, aqui apresentado e discutido de maneira mais aprofundada.

Concordamos que nomear esse fenômeno como de transformação ambiental do espaço urbano traduziria sentido ao que queremos comunicar a respeito dessa prática social de transformação de espaços urbanos que, como todas as outras, traz em si processos educativos, pois inclui ressignificar e reocupar dentro desse sentido de transformar ambientalmente. Configurando-se um espaço, nem sempre físico, de troca de saberes e fazeres que, podendo vir ou não conscientemente carregados de significado educativo, torna-se fértil campo de estudos para a educação que se dá além das instituições de ensino formalmente sistematizadas.

No tão plural campo da educação ambiental, existe uma diversidade de iniciativas, trabalhos e pesquisas que consideram a aprendizagem envolvida nas atividades propostas em contextos não escolares, nos quais se inclui o ambiente urbano. Trazendo o pano de fundo do exercício da cidadania, do encantar-se com a aproximação à natureza, do despertar para as questões ambientais de degradação e finitude dos ditos recursos naturais, além de conhecimentos e conceitos teóricos do

ensino de biologia (MENDONÇA, 2015; FRITZEN, 2010; RIBEIRO, P. R. S. et al., 2013). Estes exemplos, sob nossa leitura, teriam quanto ao aprender-na-prática uma base bastante valiosa. Tais estudos, poderíamos dizer, tomam as atividades em educação ambiental como aprendizagens acontecendo na prática que, quando analisadas partindo da teoria educacional, são tratadas como um movimento na direção de uma cognoscibilidade, muitas vezes traduzida por conscientização nestas e outras produções científicas em educação ambiental.

Em recente trabalho argumentativo, que toma por análise a pertinência do recorte contextual dos trabalhos de pesquisa no campo da educação ambiental, dentre aqueles que foram apresentados em um evento nacional da área, as autoras evidenciam o quanto a apropriação das espacialidades além dos muros da escola ainda se coloca como um desafio para a atuação de educadoras e educadores e para a produção de conhecimento científico acerca dos processos educativos nestes espaços e suas implicações (HIGUCHI; MAROTI, 2014 *apud* SAISSE et al., 2016). Enfatizam também, que esta realidade no campo da educação ambiental "de alguma forma sinaliza para uma situação pouco representativa do que tem sido produzido em termos de pesquisas em contextos não escolares da EA⁸." (SAISSE et al., 2016).

Buscando a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), entende-se que o processo educativo ambiental pode ocorrer em três níveis: nos âmbitos formal, não formal e informal. "Entende-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente." Para nossa concepção dessa dimensão da educação que tem o seu potencial de ação voltado para, e originado em realidades que vão além do contexto dito de educação escolar. Essas categorizações teóricas não apresentam de maneira satisfatória a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem por meio desta práxis. Como salientado por Gohn (2014, p. 38), na educação não formal "o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimento dos indivíduos e grupos envolvidos".

Considerando a amplitude de espaços, públicos e temáticas que a conceituação de contextos não escolares permite, se faz pertinente reafirmar a classificação da educação ambiental que militamos e aqui pesquisamos. Também se

⁸ Com a sigla EA as autoras estão referindo-se a educação ambiental.

faz pertinente delimitar o que constitui o não formal desta educação ambiental. Para tanto tomamos por base o estudo de Gohn (2006) que, ao problematizar o que constitui a educação não formal, nos ajuda a elaborar uma delimitação para nosso contexto "(...) a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos" (GOHN, 2006, p. 36). Como compactuado por outras linhas de pesquisa em educação (OLIVEIRA et al., 2014), categorias como educação não escolar, educação não formal e educação informal tomam como referência uma ideia de educação (escolar, formal) e a sua negação. E deste ponto de partida simplista não pode dar conta de examinar algumas práticas em suas especificidades, como neste caso a educação ambiental não formal que com essa caracterização não se qualifica em sua amplitude.

Tomando por base uma vertente da educação ambiental crítica (CARVALHO, 2005; GUIMARÃES, 2005), buscamos um olhar mais atento sobre os processos educativos latentes nestas práticas sociais que (re)estabelecem a ambientalização do que concebemos como meio urbano habitado. Nossa postura não se faz crítica apenas enquanto identidade de uma educação ambiental pesquisada e praticada por nós, mas por ser uma pesquisa que considera os processos históricos da América Latina e entende a necessidade de nos localizarmos politicamente, tomando para si temáticas importantes como território, ambientalização e ocupação de espaços urbanos que permeiam a agenda política da realidade nacional e, principalmente, por ter como fio condutor a aprendizagem. "Não é possível abordar a "aprendizagem" ou "cultura e aprendizagem" sem o seu emaranhamento na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, em suas coerências e incoerências, e na produção relacional e histórica da vida cotidiana" (LAVE, 2015, p. 39).

Estes apontamentos nos permitem a defesa de que as estruturas e espaços escolares formais, tão próprias à educação, não podem ser limites para a práxis educativa. Este estudo parte do ponto de vista de uma compreensão relacional das práticas. O esforço empregado nesta pesquisa buscou descentrar o olhar sobre as atividades em educação ambiental no ambiente urbano, para então atentar-se em como a educação ambiental acontecendo na prática molda contextos e é ela mesma moldada por esses múltiplos contextos da vida cotidiana, e como a participação muda nessa

prática através dos contextos. Portanto, não há qualquer restrição com os endereçamentos e identidades distintas para estas práticas, muitas vezes nem mesmo adjetivadas educativas e/ou ambientais.

Com base nesse cenário reflexivo, procuramos explorar nesta pesquisa as consequências deste tipo de perspectiva tomada de empréstimo da etnografia e do campo da antropologia sociocultural, como caminho investigativo sobre as formas de aprender e habitar os lugares. Consideramos essa reflexão frutífera para as discussões sobre sustentabilidade, educação e ambientalização de contextos, pelos princípios que guiam uma educação ambiental emancipatória estarem presentes.

A pesquisa, cujos resultados parciais são apresentados neste artigo, partiu da inquietação de desvelar a dimensão educativa nas práticas sociais de transformação ambiental do espaço urbano, seja ele público ou privado. Os espaços escolhidos foram hortas urbanas instaladas em meio a espaços densamente construídos da metrópole de São Paulo, por seu potencial pedagógico⁹ além de estarem em franca expansão nas capitais mundiais. Também consideramos que a atividade representa um movimento de (re)conectividade direta com a espontânea e evidente ambientalização de espaços. O esforço feito foi, uma vez identificada essa dimensão educativa durante o processo investigativo vivencial da pesquisadora, localizar e exprimir pensamentos em educação no diálogo com os sujeitos, buscando identificar as formas de aprender nestas práticas que, sob nosso olhar, configuram-se como uma educação ambiental comunitária acontecendo na prática.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para a obtenção dos dados em diferentes oportunidades e contextos de convivência, desenvolveram-se prolongadas conversas, por vezes mais aprofundadas e por vezes menos, bem como prazerosos momentos de troca laboriosa ainda que permeados de silêncios, com os participantes e promotores de atividades que convidavam ao engajamento voltadas à transformação ambiental de espaços e realidades do ambiente urbano. Para cotejar os dados coletados por meio das conversas e observações durante a vivência, também foram levantadas informações em outros

⁹ A atividade de horticultura foi e é objeto de estudos nas diversas áreas do conhecimento. Tanto no campo da educação ambiental, como se pode conhecer nos trabalhos das autoras (IARED et al., 2011), quanto em outros campos (RIBEIRO, S. M., 2013; MONTEIRO e MONTEIRO, 2006; AQUINO, 2007; COUTINHO, 2010) aqui citados a título de exemplo.

materiais como textos em redes sociais, artigos da mídia impressa e virtual, palestras e eventos relacionados às temáticas de ocupação dos espaços urbanos, cidades sustentáveis, horticultura urbana, entre outros. Ainda que não para compor o corpus de análise, estas outras informações foram consideradas inspiradoras, provocadoras, influenciadoras e portanto relevantes para somar nesse esforço de pesquisa.

Foram atividades concentradas entre os meses de abril de 2016 a fevereiro de 2017, quando ocorreram chamados, via redes sociais, para mutirões comunitários de ação em espaços de hortas urbanas da capital do estado de São Paulo, com o objetivo de limpar, plantar, transformar modificando as relações humanas com e no espaço público. Duas destas realidades estão aqui abordadas de maneira mais cuidadosa e profunda, a fim de interpretar e destacar as formas de aprender que emergem neste encontro de pensamentos e agires tão ricos. Uma delas, a Horta Comunitária e Viveiro do Parque Linear Zilda Arns, localiza-se na Zona Leste de São Paulo, com uma área de 7.000 m² sobre uma adutora de abastecimento de água de responsabilidade da SABESP. Figura como a única área verde pública no distrito de Sapopemba. A outra localiza-se na Zona Norte de São Paulo, o Hortão da Casa Verde. Área de 5.000m² abaixo das antenas de transmissão de energia de responsabilidade da EletroPaulo. Ambos os espaços têm em comum serem áreas de uso público, oportunamente classificadas no planejamento urbano como áreas verdes, já que são impossibilitadas ali edificações; porém improdutivas e ociosas no que diz respeito ao cumprimento de suas funções sociais, ecológicas, estéticas e também educativas. Funcionalidades estas atribuídas aos espaços livres vegetados que são mantidos no planejamento urbano visando resguardar qualidade ambiental à população, via descanso visual, permeabilidade do solo, lazer e conforto climático, amenizando os efeitos negativos do processo de urbanização.

Este esforço de pesquisa seguiu uma linha investigativa que não traz uma hipótese ou um problema, mas sim uma interrogação. Como ilustrado por Boemer (1994), citando Martins e Bicudo, ao tomar a postura interrogativa focalizamos o fenômeno e não o fato. Interrogar permite caminhar em direção ao fenômeno, dando a devida importância à trajetória que se percorre, até aquilo que se manifesta por si, através do sujeito que experiencia a realidade. Enfatizando que esta experiência da realidade se configurou também pela pesquisadora, já que fizemos a opção de tomar

uma postura de observação participante enquanto percorreu-se a construção do trabalho de dissertação de mestrado do qual faz parte o presente estudo.

Tal posicionamento metodológico não exclui que se tenha um ponto de partida, pois a pesquisadora que assume uma postura fenomenológica não parte de um marco zero ou de um vazio. Há um estado pré-reflexivo que envolve necessariamente pensar sobre o que se está interrogando, evitando que conceitos prévios influenciem esse interrogar, para que não ocorra uma expectativa de respostas, de explicação, antes de desvelar-se o fenômeno. Neste estudo acerca das práticas de transformação ambiental do espaço urbano, temos a interrogação: como as pessoas envolvidas nesta prática educam-se a si mesmas e com outros deste grupo, outros da comunidade onde se insere o grupo, ou de fora do grupo? E objetivamos percorrê-la buscando sua compreensão no que diz respeito às características dos processos educativos em que nela se dão, que é aquilo que queremos pesquisar mais essencialmente.

A autora Duarte (2002) escreve sobre abordagens qualitativas de investigação, e como definir critérios para a seleção dos sujeitos que compõem o universo de pesquisa é primordial, pois interfere na qualidade das informações a partir das quais se faz possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla da inquietação que nos impele. Considerando essa prerrogativa, os apontamentos aqui apresentados, que sob nossa interpretação traduzem as experiências dos sujeitos, podem se fazer a voz coletiva dos muitos dispostos à mudança para esse novo habitar. Através das afirmações, reflexões e pensamentos externalizados por aquelas e aqueles que, à nossa seleção e delimitação, tem seu grau de representatividade dentro deste grupo de participantes entusiastas dispostos é que poderemos chegar mais próximo à compreensões sobre o fenômeno que é objeto desta investigação.

Na busca por manter uma postura ética durante e após esse processo de pesquisa, todas/os envolvidas/os foram informadas/os do teor da interação da pesquisadora que se fez participante nas atividades. Foi-lhes garantido o direito de não participar e assim sendo, para aquelas e aqueles que não sentiram-se à vontade para colaborar, não tiveram o conteúdo de sua interação para com a pesquisadora aproveitado como material para interpretação. Para os sujeitos que consentiram (ainda que apenas de maneira informal verbal) o uso de suas expressões e possíveis interpretações que se construíssem a partir delas, tiveram suas identidades referenciadas por codinomes seguidos de sua localidade. A escolha dos codinomes que remetem a plantas alimentícias não convencionais, conhecidas pela sigla PANCs,

assim se deu por seu caráter de surgimento espontâneo em meio aos cultivos convencionais na horticultura em alusão a espontaneidade das ações que aqui estudamos.

Organizamos as compreensões obtidas desta experiência em apontamentos e trechos das falas dos sujeitos destacadas dos muitos diálogos, em momentos informais e das rodas de conversas, extraídos a partir das transcrições de gravações e das notas de diário de campo (BRANDÃO, 2007, BOGDAN e BIKLEN, 1994). Fizemos a opção de apresentação dos resultados de nossas interpretações sobre como a dimensão educativa se fez presente nas práticas sociais de transformação do espaço urbano, traduzindo-as como formas de aprender. Que sob nosso olhar se viabilizaram através da educação ambiental acontecendo nestes espaços ao longo do período de esforço de pesquisa e, ainda hoje, no fervilhar das redes que se multiplicam e se entrelaçam em meio ao cotidiano da cidade de São Paulo/SP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os apontamentos aqui apresentados e discutidos enquanto formas de aprender, vêm trazer dimensões de uma possível educação não formal enquanto práxis de ensinar e aprender nesta prática social de transformação de espaços urbanos vivida pelos sujeitos participantes da realidade pesquisada.

Podemos afirmar que as atividades de agricultura urbana, dentre as intervenções que objetivam a transformação de espaços urbanos, são práticas sociais segundo o significado adotado por Oliveira et al. (2014), p. 33, que colocam as práticas sociais como decorrentes de e geradoras de “interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos e instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver”.

Podemos justificar esta conceitualização enquanto prática social, a partir de alguns dentre os diversos objetivos, definidos pelas autoras e autor acima citados, destas práticas construídas a partir de (inter)relações. Tais objetivos, ainda que não explicitamente intencionados pelos sujeitos, são reconhecidamente valorizados por eles como destacado de suas falas. Quando Trapueraba (Hortão da Casa Verde), chama atenção sobre as externalidades que a horticultura urbana carrega e são positivas

em um ambiente densamente construído e artificializado: *“primeiro porque não só a gente produz alimento mas a gente também colabora com a revitalização de áreas verdes em toda a cidade. Espaços permeáveis que são cuidados, são qualificados. Você tem uma qualidade mesmo, você tem alguém cuidando da terra, e melhora da qualidade do solo, melhorando a qualidade da vida como um todo ali dentro e em volta”*, fica evidenciado o objetivo de “suprir necessidades de sobrevivência, de manutenção material e simbólica de pessoas, grupo ou comunidade” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 33).

Ao formular uma reflexão sobre sua prática, Tansagem (Hortão da Casa Verde) salienta que: *“o importante... mais do que a definição do que é agricultura urbana, é a prática de cada um de nós, de todos os moradores... da cidade inteira, plantar e plantar e plantar em todos os espaços que seja possível e se não for possível inventar”*, evidenciando o objetivo de “pensar, refletir, discutir e executar ações” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 34) e o objetivo de “propor e/ou executar transformações na estrutura social, nas formas de racionalidade, de pensar e de agir ou articular-se para mantê-las”, destacado por Urtiga-mansa (Horta Parque Linear) enquanto problematizava a questão da mobilização dos “urbanoides” para estarem frequentemente presentes no espaço de horta para as regas diariamente necessárias: *“através da mobilização das comunidades, é possível ter uma nova visão sobre o espaço urbano, onde o cinza do concreto e o verde das plantas convivem em harmonia”*. É também destacado na conclusão de Tansagem (Hortão da Casa Verde): *“Nós enquanto cidadãos urbanos estamos muito distantes do que é ser um agricultor. Não sabemos nem as dificuldades que tem de produzir os alimentos nas épocas do ano. Nessa época do ano com muito calor, chuvas torrenciais, as pessoas comuns não sabem o trabalho que se tem para produzir um alface, pra produzir o alimento que chega na mesa”*.

Portanto, tais práticas sociais de transformação ambiental de espaços pela agricultura urbana, trazem em si posturas, atitudes e valores dentro delas construídos, aceitos, partilhados, valorizados e ensinados que nos permite pressupor que, como em todas as práticas sociais, se desencadeiam aí processos educativos. Podemos afirmar, baseados no referencial de Oliveira e Sousa (2014) que os processos educativos se configuram quando os sujeitos que participaram dos mutirões, oficinas e eventos de celebração nos espaços comunitários das hortas urbanas da cidade de São Paulo interconectam o aprendido em outras práticas com o que estão aprendendo ali

naquele momento vivencial. Aquilo que foi aprendido nos mais diversos espaços por onde cada um transita serve como referencial para as novas aprendizagens que ali (re)nascem bem como o valorizado e construído nas experiências ali servirão para viabilizar novas aprendizagens em outros contextos urbanos ou não, escolares ou não.

Consideramos enriquecedor fazer uma aproximação com a autora Jane Lave (2015), a partir de seu artigo que propõe discutir a respeito de estudos que objetivam desvelar como aprendizagens acontecem e como há uma íntima relação entre aprendizagem e cultura/cultura e aprendizagem, que sob nosso entendimento vai ao encontro de afirmar que os processos educativos que se estabelecem em todas práticas sociais.

(...) a questão de “como a aprendizagem acontece” não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana” (LAVE, 2015, p. 42).

Diferentes práticas sociais situadas em diferentes relações político-econômicas, frente a diferentes contextos de vida, refletem as diferentes formas de aprender (LAVE, 2015) que aqui categorizamos. Assumir uma postura que parte de considerar o que se estabelece nas continuidades das relações, naquilo que se evidencia entre o existir inorgânico e orgânico e o social, enquanto desenvolvimento de uma mudança percebida numa malha incorporada de práticas. É pensar os encontros como lugares caracterizados por possibilitar as formas de aprender que se dão no mundo (BORGES, 2014). Neste artigo essas formas de aprender são apresentadas em uma síntese traduzida pelas falas dos sujeitos da realidade pesquisada em três enfoques: aprender com o outro, (re)aprender a aprender e aprender na participação ou aprender sendo parte da ação.

Aprender com o outro.

O fazer na prática envolve o fluxo permanente de conhecimentos, valores, teorias e receituários do “como fazer” de uma pessoa a outra. Esses organismos originais e únicos que são as pessoas, convivendo em um mundo interativo de cultura, estão sendo transformados pela socialização através da multiplicidade de momentos de aprendizagem que os nossos outros oportunizam (BRANDÃO, 2005).

Essa maneira de conceber o aprender e ensinar pode ser percebida na fala de Dente-de-leão (Horta Parque Linear) *“É legal você cultivar isso. É interessante. Você compartilhar também. O interessante é isso, a gente compartilhar. Compartilhar as coisas que a gente começar pro outro aprender”*. Enquanto que, na fala de apresentação de Peixinho (Horta Parque Linear): *“Mas ele é uma pessoa que faz a diferença aqui. Ele tá fazendo um trabalho. Reuniu um monte de pessoas aqui. Reuniu um monte de oficina legal, que eu quero muito participar e quero muito aprender também. Espero que todos vocês compartilhem dessa vontade, desse gosto por coisas diferentes. Então ele vai continuar a mostrar, um exemplo de agrofloresta aqui, uma mini horta ali, o porquê que coloca o manjericão aqui, e tudo mais”*, fica evidenciado esse fluxo permanente de conhecimentos que deve se estabelecer para se concretizar a aprendizagem.

Ao defender o caráter positivo da multiplicidade de públicos que chegam à horta, seja para trabalhar de maneira mais contínua e prolongada ou de maneira mais pontual, Trapueraba (Hortão da Casa Verde) diz: *“A principal experiência das hortas comunitárias é propiciar que pessoas de jeitos e gostos diferentes convivam entre si só pelo simples objetivo de plantar”*. E Dente-de-leão (Horta do Parque Linear) chama atenção para a importância da aprendizagem no trabalho conjunto cotidiano *“(para que) não caia na mesmice e você perder o vigor daquilo que está fazendo (...) Aqui todo dia você tem alguma coisa pra aprender, porque está aberto, é assim... de todo mundo... e todo mundo junto vai ter alguma coisa pra ensinar aqui e aprender aqui. Em casa sozinho às vezes você acaba desistindo”*. Ambas colocações estão alinhadas às concepções de Lave (2015, p. 42), citando o psicólogo social crítico Ole Dreier (2008), quando argumenta que *“aprender envolve essencialmente movimento, através de contextos de nossa vida cotidiana, nos quais nos engajamos em práticas com os diversos outros que fazem parte daqueles engajamentos contextuais”*.

(Re)aprender a aprender

Na condução de uma oficina para construção de canteiros instantâneos, Dente-de-leão (Horta Parque Linear) ressalta a importância do sentir como via de aprendizagem: *“eu quero que todo mundo pisa aqui para ver como é que tá a terra desse canteiro. Vamos lá essa é a parte que vocês precisam sentir. O ideal é que vocês*

possam sentir. A nossa oficina é do sentir para gente conhecer ... vivenciar. “ O que serve de mote para nos levar a refletir sobre as práticas sociais diárias nas quais nos educamos, a partir dos processos educativos nelas edificados, e deixamos passar despercebida a importância das experiências que são vividas em conjunto, ainda que seja justamente a partir de onde nós nos formamos. Esta desatenção também pode nos levar a uma menor valorização do experiencial em ocasiões que intencionamos a aprendizagem, como em processos educativos ambientais no espaço urbano, por exemplo.

Ao complementar sua fala, Dente-de-leão, lembra os sentimentos despertados e envolvidos nas práticas da vida e seus tempos: *“Vocês perceberam que é uma transformação. Só que leva tempo. Como toda transformação leva tempo. Para ter uma horta, para ter vida é um ciclo. A gente sempre vai continuar com prazer, com alegria, com determinação. Porque tudo na natureza tem seu tempo, nós é que somos acelerado e queremos tudo para mesma hora”*, evidencia-se o processo educativo ambiental que se deu a conhecer durante nosso caminhar investigativo. E, em alguns diálogos, se revela a necessidade pungente de compreender o caminhar para nele compreender-se e assim entender os resultados dentro do processo humano de construção histórica de mundo (OLIVEIRA et al., 2014). *“Eu antes eu não tinha esse dom assim... Vou falar minha experiência para você. Como muitos aqui, acho que a maioria já deve ter mexido com a terra. Mas assim... a gente começa a ter dom. Você começa a gostar. O importante é a gente passar a gostar. Tem que criar um vínculo de pertencimento com a Terra”* Dente-de-leão (Horta Parque Linear).

Tais reflexões vão ao encontro da ideia expressa por Bondía sobre um dos aspectos mais importantes no ato do aprender, a experiência vivida.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Aprender na participação ou aprender sendo parte da ação

Buscando desvelar como se dá esse educar-se ambientalmente nas práticas sociais de transformação de espaço a partir da instalação de hortas comunitárias, partimos de uma compreensão relacional entre práticas sociais, participação, pessoas e contextos, verificando as implicações positivas que essa concepção do processo trouxe para a investigação do aprender-na-prática.

A intersubjetividade que se dá entre prática social, participação, pessoas e contextos evidencia-se pelo educar-se ambientalmente intrínseco nessa prática social. Podemos destacar esse educar-se via compreensão dessas intersubjetividades a partir da afirmativa de Pitaia (Hortão da CasaVerde) quando problematiza a não legitimidade das iniciativas de horta por parte do poder público: *“Os gestores públicos deveriam entender que a agricultura urbana talvez não tenha um valor econômico direto. Mas ele pode ser indireto, pois a pessoa em contato com a horta vai evitar doenças e vai procurar menos o centro de saúde; então, há ganhos indiretos”*.

E também verificamos a valorização do poder transformador desses processos educativos ambientais que se dão nestas práticas sociais aqui apresentadas, possíveis de se concretizar apenas a partir dessa compreensão relacional das partes, indivíduo, conhecimento, práticas: *“Na horta urbana a gente planta e colhe alface. Mas a gente colhe mais que alface. A gente colhe relacionamento humano. A gente recupera espaços urbanos. A gente consegue encontrar outro ser humano que a gente não encontraria em qualquer outro lugar. Na horta tem voluntário de toda idade, de todo jeito, com muito ou nada no bolso, tem analfabeto, tem gente com pós graduação... E as pessoas estão ali convivendo numa intimidade, fazendo coisas juntas fora dessas bolhas que a gente vive. E com isso a gente começa a subverter várias coisas da nossa sociedade que já estão pra lá de passadas e que precisam ser removidas da maneira de funcionar mesmo... tipo umas coisas que travam a gente ir pra frente... entende? Peixinho (Horta Parque Linear).*

Quando um estudo que objetiva a aprendizagem é intencionalmente focado somente sobre um indivíduo e/ou sobre uma coisa a ser aprendida, podemos considerar que o particular caminho da coisa aprendida precisaria ser traçado para chegar até a cabeça do indivíduo. Todos os três, indivíduo, coisa aprendida, caminho traçado até a cabeça do indivíduo são delimitados como as (únicas) entidades relevantes (LAVE, 2015). E nesse tipo de trajeto ou escolha investigativa não se oportuniza compreender as significações em que se dão às práticas sociais e não se revela a riqueza dos processos educativos nelas envolvidos.

A concepção geral sobre aprendizagem é aquela que considera que compreendemos algo quando incorporamos o que não era conhecido, compreendido e agora é. Brandão (2005) chama atenção sobre esta visão correta, porém limitada a respeito do ensinar-e-aprender. Considerando que na vida tudo são trocas e interações, conosco mesmos, com nossos outros, com a vida e com o mundo. Se tudo se constitui em “diálogos contínuos, múltiplos e crescentes, então na verdade conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos círculos de vida e de saber em que “aquilo” é compreendido” (BRANDÃO, 2005, p.91). No momento em que Tagete (Hortão da Casa Verde) comenta sobre o diálogo de saberes que se faz presente no cotidiano das hortas entre quem tem formação técnica (agrônomos, botânicos) e curiosos interessados e como essa diferença fica diluída na prática: *“Aqui a gente trabalha junto, sempre trabalhou junto... apesar de ter essa diferença, sempre participa ativamente, põe a mão na terra todo mundo. Não é só ensinar, também participa da prática e isso a gente se vê como iguais.”* fica ilustrado como de certa maneira essa compreensão mais ampliada do que é aprendizagem se fez presente para os participantes nas intervenções aqui acompanhadas.

Essa reunião de vivências da(s) comunidade(s) e de cada pessoa, assim como as circunstâncias presentes durante o convívio na realidade experienciada, criam o ânimo com que cada um se dá a conhecer. Na medida em que, pela ação participativa, oportuniza que cada um e todos juntos questionem a impositiva transmissão de significações, elaboradas ao longo do tempo pelo ‘*status quo*’, de aspectos vitais como o que é meio ambiente, o que é natural, o que é possível e impossível, permitido e proibido, o que é escolha e o que é não ter escolha. Proporcionam outras significações e novas criações para os espaços, as vidas e as relações, como resultado desse processo educativo que se deu via prática social.

Carvalho (2006) coloca três dimensões da práxis humana a serem consideradas como orientativas, seja para construção e desenvolvimento de projetos de ação em educação ambiental como para o desenvolvimento de investigações no campo. Em sua proposta toma-se sempre como central o caráter político inegável do ato educativo. As demais dimensões são consideradas por ele como complementaridades e reciprocidades dessa dimensão política, enfatizando que essa postura de trabalho sustenta a possibilidade de intencionalizar nossas ações educativas,

práticas ou de pesquisa, visando a formação de seres humano. As três dimensões na formação consideradas por esse autor como fundamentais são: 1) a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos; 2) a dimensão axiológica da existência, isto é, relacionada aos valores éticos e estéticos; 3) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo objetivando a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática.

Ao longo do processo investigativo que originou esta reflexão, sob o olhar de educadora ambiental, pudemos observar a reciprocidade entre essas diferentes dimensões constitutivas da práxis humana acima mencionadas. Estiveram evidenciadas estas dimensões durante os processos educativos de ambientalização urbana que apresentamos e discutimos nesta experiência, como podemos ressaltar das falas que seguem onde fizemos destaques que nos remetem a cada dimensão.

Azedinha (Horta Parque Linear) fala sobre como a filha se sente curiosa sobre todo tipo de conhecimento que se refere ao cultivar ao mesmo tempo que atribui essa curiosidade/busca do conhecimento ao vínculo afetivo (que permeia o universo de valores) que se criou: “(...) está aprendendo o cultivo com o padrasto... serviu de vínculo entre eles, momento de conversa sabe, de atenção, de cuidado, sabe? e não é cuidado com a planta... que pra ela é... ela fala 'minhas verdinhas'... cuidado dele com ela e dela com ele. Ela pode não estar vendo, mas aprendendo isso, com certeza, pra levar pra vida”.

Saião (Horta Parque Linear) conta sobre a origem de um grupo virtual do qual faz parte, criado em uma rede social, para disseminar conhecimentos na teoria e prática sobre cultivo e cuidados hortícolas: “*Depois que você planta, fica tudo assim... só fala disso, vive isso o dia inteiro, se deixar não faz outra coisa da vida... 'Ah! Então é assim, deu pulgão na minha couve'. 'Minha cebolinha não cresce'. Todo mundo tá começando. Então como eu vou trocar informação? Vamos criar um grupo no face? Daí veio a ideia de trocar informação por ali pra aprender. Pra multiplicar.*”

Dente-de-leão (Horta Parque Linear) deixa evidente a compreensão sobre a reciprocidade das dimensões do conhecimento e valores estéticos e o quanto influem nas concepções acerca do ambiente em que se vive: “*Então a ideia deste canteiro é que ele também ajude e expanda o conhecimento pelo parque. O nosso parque, ele não é florido, quando a gente tem um ambiente florido a gente agrega outro tipo de energia. Então a gente consegue trazer as famílias, a gente consegue ter um ambiente mais legal, começa a sensibilizar crianças e adolescentes, enfim todo*

mundo”. Enquanto Trapueraba (Hortão da Casa Verde) chama atenção para o peso da influência da construção dessa dimensão dos nossos valores estéticos determinando nossas identidades: *“Nossa estética tá defasada. Quando a gente trabalha na horta a gente se mostra no espaço público de uma maneira que muitas vezes pro outro é estranha. E muitas vezes pro outro a própria aparência da horta, porque a gente tem um olhar colonizado, pra achar bonito aqueles jardins europeus simétricos... que isso tem toda uma razão histórica pra gente ter esse olhar... mas esse é um olhar colonizado... daí a pessoa chega lá na horta e acha aquilo feio, acha aquilo bagunçado”*.

Caruru (Hortão da Casa Verde) destaca a importância da ação coletiva, ainda que de um maneira que reflete o coletivo a partir da soma das partes individualizadas, enquanto também chama atenção para a relevância das ações que se concretizam nos espaços públicos como aquele em que nos encontrávamos juntos *“Todos telhados poderiam ter recolhimento de água, placas solares, poderiam ter pequenas hortas nas casas. Deveria ter uma ação maior. Que já passa a ter pelas próprias pessoas organizadas pra utilizar esses espaços”*.

Observar uma ou outra dimensão de maneira mais direta ou mais evidente não significou que tais dimensões estavam sendo tratadas de forma isolada ou de que uma delas estava sendo enfatizada em detrimento de outras. O diálogo de saberes que decorre não apenas da perspectiva interdisciplinar, tão própria à temática ambiental, mas também do pressuposto orientador de uma educação ambiental crítica que toma as diferentes formas de saber como fontes de enriquecimentos diversos e por isso tão significativos para a compreensão das relações sociedade-natureza. Sendo este um dos princípios metodológicos privilegiados para a educação ambiental que aqui se lançou a pesquisar.

Compreendemos que para essa concepção de educação que fazemos ambiental, a transformação de uma realidade se faz pela transformação dos homens e das mulheres, no sentido de que, uma vez conscientes da situação limite¹⁰, venham

¹⁰ Termo utilizado por Paulo Freire para designar as situações que desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para o autor elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições: "não são as situações insuperáveis além das quais nada mais existiria. Elas não constituem um freio como qualquer coisa que não possa ter possibilidades de superação. No início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites" (FREIRE, 1980, p.120).

atuar na construção de novas práticas individuais e coletivas, no sentido de superar as limitações implicadas. Como organizar-se para instalar uma horta em um espaço comum com os vizinhos, ou em casa, ou em um vaso. Não basta a pessoa estar informada sobre alguma questão a ser trabalhada, como os aspectos bio-ecológicos que envolvem a agenda ambiental, para que a realidade se transforme. Até porque os indivíduos não estão isolados na sociedade; nós somos e “estamos todos sendo” na maior parte das vezes, condicionados por ela, por suas intersubjetividades que refletem em seus paradigmas. Mas uma vez conscientes do condicionamento, talvez por via desta educação, constituímos-nos sabedores de que podemos ir mais além dele (FREIRE, 1997). Como se pudéssemos emergir de nossas consciências e nos vendo parte do problema, poderemos escolher, ou não, ser parte da solução. Portanto, para que as pessoas possam transformar seus valores, hábitos e atitudes, a sociedade também precisa ser transformada em seus valores e práticas.

A partir desta perspectiva educativa, concordamos com Guimarães (2007) ao entender que o processo de transformação da sociedade não se dá pela soma de indivíduos transformados, pois muitas vezes, como já colocado anteriormente, os indivíduos não podem se transformar plenamente devido aos condicionantes sociais, mas pela transformação ao mesmo tempo dos indivíduos e da sociedade.

Face ao que foi pensado, vivido, experienciado, trocado, refletido e aqui exposto, a percepção de que educação tem o importante papel de fomentar a compreensão da necessária integração do ser humano com seu ambiente de vida numa relação mais harmoniosa, nos faz nomear essa experiência de ambientalização em espaços urbanos como educação ambiental que acontece na prática. Sendo este um ambiente de vida humana e não humana, urbano, construído, planejado ou não, essa educação por nós adjetivada ambiental tem o potencial de trazer reflexões e considerações que viabilizam tornar os seres mais racionais ali inseridos conscientes das dinâmicas da natureza e da complexidade que guardam as interações dessas com as dinâmicas da sociedade. Seja esta natureza humana, animal, ecológica, cultural, físico construída. E por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, adquiridos, trocados e construídos coletivamente, venha trazer a possibilidade da inserção de cidadãos e cidadãs como educandas/educadoras e educandos/educadores que são, no processo de transformação da atual realidade ambiental do planeta

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os exemplos de grupos que se lançam a transformações ambientais provocados pelo insustentável *modus vivendi* da sociedade contemporânea, nos remetem a uma reflexão sobre como os seres humanos operam direta e indiretamente em uma relação dialógica com o espaço que ocupa e com os outros seres que ocupam este espaço. Seres humanos e não humanos. Discorrendo sobre o tema, Leff (2014) apresenta uma visão bastante crítica ao afirmar a crise ambiental como complexa, de larga amplitude e que se constitui em si mesma uma crise civilizatória, na medida em que tem avançado colocando em estado irreversível de perigo a biodiversidade do planeta e as condições para a presença da vida em si mesma.

A pergunta, para nosso caminho investigativo aqui percorrido, não poderia limitar-se à como indivíduos engajados em atividades de caráter ambiental adquirem conhecimento e se conscientizam, ou como esse conhecimento acerca do ambiente e da problemática ambiental é transmitida aos indivíduos. Ao contrário, as mudanças nas práticas são culturais, coletivas, pessoais, situadas e historicamente constituídas como processos educativos do viver.

Ousamos afirmar que por meio do envolvimento nestas intervenções, as pessoas podem dar-se a descobrir novas maneiras de ler a realidade, novas maneiras de acessar informações e podem desenvolver outras percepções sobre o ambiente que habitam, problematizar com a criticidade necessária suas escolhas e construir possibilidades de mudança, uma vez cultivadas habilidades de forma conjunta e solidária. Destacadas características de uma educação ambiental crítica que se deu na intersubjetividade entre todos os seres ali dotados de intencionalidade que vivenciaram a experiência.

Esse panorama revela que as transformações visando a ambientalização do espaço urbano pela instalação de hortas urbanas de caráter comunitário, não são transformações apenas materializadas no físico edificado, mas também e principalmente transformações humanas que revelam as múltiplas formas de aprender na atuação nessas práticas sociais de intervenção ambiental urbana, de forte caráter coletivo promovendo a participação e integração, permitindo que se aprenda a prática, na prática e a partir da prática (OLIVEIRA et al., 2014; LAVE, 2015).

REFERÊNCIAS

AQUINO, A. M., ASSIS, R. L. Agricultura orgânica em áreas urbanas e periurbanas com base na agroecologia. Ambiente & Sociedade. Campinas v. X, n. 1. p. 137-150. jan.-jun. 2007.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. Revista Latino-americana de enfermagem. Ribeirão Preto, v2. n1. p. 38-94. jan. 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORGES, M. G. Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar. Tese (Doutorado em Educação). PUCRS. Porto Alegre, 2014. 197 f.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e Cultura. Goiás. v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. & SORRENTIO, M. (Orgs.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília – MMA, Departamento de Educação Ambiental, pp. 85-91, 2005, 358 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de educação Ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. 04 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 26 mai. 2017.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.), Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA, p. 13-24, 2005.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI, A. (Org.). Consumo e Resíduo – Fundamentos para o trabalho educativo. 1ed, v. 1. São Carlos: EdUFSCar, p. 19-41, 2006.

COUTINHO, M. N. Agricultura urbana: Práticas populares e sua inserção em políticas públicas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. Belo Horizonte. 2010. 205 p.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FRITZEN, R. I. Contribuições da trilha ecológica do canarinho à educação ambiental numa comunidade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). PUCRS. Porto Alegre, 2010. 66 f.

GOHN, M.G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M.G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Investigar em Educação - IIª Série, Porto, Portugal, n. 1, p. 35-50, 2014.

GUIMARAES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.), Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. 2005, p.25-34.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: Participação para Além dos Muros da Escola. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. MELLO, S. S., TRAJBER, R. (Coord.). – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 85-93.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LEFF, E. La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur. México. Siglo XXI Editores. 2014.

MENDONÇA, R. Atividades em áreas naturais [livro eletrônico]. Instituto Ecofuturo, São Paulo, 2015. Disponível em <<http://www.ecofuturo.org.br/blog/atividades-em-areas-naturais/>> Acessado em: 10 abr. 2015.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (orgs.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

RIBEIRO, P. R. S. et al. Resíduos sólidos urbanos: promovendo educação ambiental no espaço escolar. Rev. Ciênc. Ext. v. 9, n. 2, p. 54-71, 2013.

SAISSE, M. V., OLIVEIRA, H. T., DORNFELD, C. B., AMARAL, A. Q. Pesquisa em educação ambiental em contextos não escolares: Pertinência do recorte e interfaces entre os grupos de discussão dos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA's). Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 11, n. 2, p. 137-148, 2016.

ARTIGO II - Educação ambiental semeada e cultivada em hortas comunitárias implementadas em espaços públicos urbanos

RESUMO

Este artigo expõe a defesa de um processo educativo ambiental em curso, concernente às práticas sociais que ressignificam espaços, em um recorte contextual para às intervenções no espaço público urbano que compreendem a instalação de hortas comunitárias. Essa educação ambiental não-formal ou não escolar se evidencia por meio do destaque de alguns princípios comuns, valores compartilhados e fundamentos considerados indispensáveis à essa práxis educativa que estão presentes e foram vivenciados na experiência de um processo investigativo.

Palavras chave: educação ambiental não-formal, hortas urbanas comunitárias, intervenção no espaço público urbano,

ABSTRACT

This article presents the defense of an ongoing environmental education process, concerning social practices that resignify spaces, in a contextual cut for interventions in the urban public space that include the installation of community gardens. This non-formal environmental education is evidenced through the highlighting of some common principles, shared values and foundations considered indispensable to this educational praxis that are present and experienced in the experience of an investigative process.

Keywords: outdoor environmental education, community gardening, urban public space's intervention.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da urbanização, com aumento e crescimento espreado das cidades, vêm alterando a vida, as relações e o espaço ocupado pelos seres humanos. No decorrer da história da humanidade, as formações urbanas apresentaram diferentes modos de estruturação (COCOZZA, 2002), nos levando a pensar nos assentamentos humanos como reflexo direto de seus pensamentos, sua cultura, sua arte, seu modo de produção e seus ideais que mudaram e mudam ao longo do tempo. Embora em seu

cerne as condições físicas do espaço natural constituíssem o comando estrutural das cidades, passando por diferentes identidades organizacionais e diretrizes de planejamento, ao longo da história elas têm sido cada vez menos consideradas como parte integrativa desse ambiente que é o espaço urbano.

Dados em relatórios internacionais indicam que a população urbana global tem crescido rapidamente e na atualidade as cidades já acomodam mais de 54 por cento desta população em uma proporção que venha a chegar em 66 por cento para 2050 (PNUD, 2015).

A projeção apresentada em outros relatórios é de que serão mais de 40 megacidades no mundo com 10 milhões de habitantes ou mais, sendo em São Paulo/SP 21 milhões de habitantes (ONU-HABITAT, 2013). Da população brasileira, 82 por cento já vivia em ambientes urbanos desde o início deste século (BALBIM; KRAUSE; LINKE, 2016), sendo que o fortalecimento das atuais grandes cidades no Brasil é consequente ao processo de urbanização tecnocrática progressista pós segunda guerra, impulsionado pela tentativa de desenvolvimento econômico rumo ao capitalismo urbano-industrial. Essa sociedade urbana depende da capacidade de todos os tipos de ecossistemas do mundo de sustentar a vida com serviços ecossistêmicos essenciais, desde os diretamente percebidos como solos agriculturáveis para produção de alimentos até regulação climática e absorção de gases de efeito estufa e outros resíduos, suporte de serviços que dificilmente são percebidos ou considerados, entretanto extremamente valiosos. Assistimos o surgimento da problemática ambiental que compromete sua configuração, manutenção, funcionalidade e perpetuação por desconsiderar essa verdade vital de troca de fluxos.

A cidade em si não pode ser considerada causadora dos problemas ambientais existentes. Este papel é desempenhado por muitas atividades humanas, nas mais diversas áreas sejam naturais ou construídas. A problemática urbana, como parte que é da crise ambiental, é fruto direta ou indiretamente da incompreensão das constituições ecossistêmicas frente a necessidade de manutenção dos ciclos dos diversos bens e serviços naturais, valorados de modo utilitarista em nome do desenvolvimento das sociedades nos moldes de produção do capital. As cidades podem ser consideradas centros de prosperidade, onde seres humanos inter-relacionam-se, território de encontro e expressão, e a partir de onde os seres humanos na

contemporaneidade podem suprir suas necessidades básicas e encontram os bens públicos essenciais. Entretanto quando esta prosperidade se restringe a apenas uma parcela da população ou quando é gerida de maneira a justificar ganhos financeiros de uma minoria detentora de privilégios, o ambiente urbano se constitui em palco de desigualdades em todas suas dimensões (ONU-HABITAT, 2012).

Considerando que o processo de adensamento urbano que se configura atualmente não estagnou, nem se mostra adequado para seguir ocorrendo de maneira sustentável, vê-se emergir uma temática que exige especial atenção, o estudo de novos *modus operandi* que refletem em novas formas de habitar alinhadas a urgência de transformar as cidades em espaços que atendam às necessidades mais essenciais. Para que haja uma compreensão do meio urbano enquanto este ambiente de vida, exigem-se profundas reflexões que permitam transpor o paradigma naturalista em que ambiente é sinônimo de natureza intocada, e do paradigma antropocêntrico, que vê o ser humano como centro e “senhor” dominador desta natureza. E então avançar para uma visão onde o ser humano é parte integrante deste meio e está inter-relacionado com os demais seres em busca de equilíbrio e manutenção das condições que viabilizam a existência da vida em todas suas diversas formas de manifestação.

Esse impulso coletivo na busca por uma outra configuração urbana, com outras maneiras de viver e conviver, existir e coexistir, ocupar ou reocupar, olhar, criar e ressignificar somente pode se concretizar nos termos de um *lócus*, um lugar, e esse espaço urbano de interação cotidiana deve ser dotado de características educadoras e emancipatórias, que contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões. Capaz de deixar em evidência alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol do coletivo e reconhecerem a necessidade de se educarem neste sentido (MATAREZI, 2005; BRANDÃO, 2005), conjunto de características que fazem deste um espaço educador.

Neste momento em que se busca, no coletivo, confrontar e discutir sobre as bases em que poderiam ocorrer uma reconversão dos projetos de concepção de sociedades, cada vez mais urbanas, em direção a uma ordem sustentável, evidencia-se a pertinência desse processo acontecer com base em uma educação ambiental. Processo educador sensível a inter-relação entre social e ambiental e pautada pela liberdade e autonomia cidadã. Dessa forma, não se trata de permanecer em um único cenário para esse processo educativo, mas problematizar seu horizonte de

possibilidades. Sendo assim, poderíamos questionar porque não seria urgente fazer educação ambiental em espaços públicos urbanos?

A semente da educação ambiental

Frente a este questionamento, pode vir à mente, de imediato, as tantas ações buscando aplicar a educação ambiental nas escolas, que em sua maioria estão no espaço que é urbano. Bem como as muitas iniciativas de atividades educativas em unidades de conservação, áreas de preservação e reservas ambientais que podem estar inseridas em espaços que são também urbanos. Citando ainda museus, zoológicos e centros culturais e de divulgação científica. Porém queremos advogar o rico potencial de um processo educador ambiental a desenvolver-se em contextos não escolares, de espaços não formalizados da educação, espaços públicos localizados em áreas densamente construídas nas cidades que, sob nossa perspectiva, podem e devem ocorrer simultaneamente a estes outros contextos que compreendem outras escolhas pedagógicas.

GOHN (2006) elenca uma série de considerações que podem guiar a definição de um contexto não-formal, não escolar, onde se configura uma educação ambiental em curso, transformando e empoderando educadoras/es e educandas/os. Primeiro há que se considerar o papel de educadora/educador, é toda aquela/todo aquele com quem interagimos ou nos integramos; em segundo lugar, os espaços educativos se configuram em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, em locais informais onde há processos interativos intencionais (com esta intencionalidade sendo elemento importante de diferenciação); além disso, educa-se de maneira a contemplar a coletividade, em ambientes e situações interativos, seguindo diretrizes contextuais da vivência histórica e particularidades do grupo, destacando mais uma vez a intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender, de trocar saberes; uma quarta consideração seria que os objetivos dessa educação não-formal se constroem no processo interativo, que se faz educativo, voltado à civilidade, a formação sociocultural e política em oposição a barbárie, ao egoísmo e ao individualismo; e por fim, os resultados esperados da ação é que se viabilizem a consciência e organização coletiva, sentimento de identidade comunitária, formação para a vida, reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo.

Representativo neste contexto, destacamos as iniciativas de agricultura urbana materializadas na instalação de hortas comunitárias em plena metrópole de São Paulo/SP. Diferentemente das hortas escolares e hortas terapêuticas ou ocupacionais de finalidade pedagógica inegável e potencial instrumento para uma educação que se propõe comprometida com as perspectivas de transformação da realidade ambiental em crise, como ilustram diversos estudos na área (ARRUDA, 2006; RIBEIRO, 2013; IARED et al., 2011), estas iniciativas de hortas comunitárias, que transformam os espaços públicos urbanos e a maneira como elas se dão, trazem em si características que as aproximam de uma educação ambiental crítica (SAUVÉ, 1999), que priorizam como objetivo as inter-relações entre aspectos ambientais, sociais e educacionais na perspectiva de transformações individuais e coletivas em direção a relacionamentos que enfatizam o comunitário, as ações locais, o diálogo de saberes e aspectos socioculturais.

Ao argumentar sobre agricultura urbana principalmente enquanto expressão ativista, Nagib (2016) afirma seu destaque, em especial nos Estados Unidos da América (EUA), a partir do final da década de 1960, juntamente com movimentos diretamente ligados à contracultura emergente naquele momento da história (a citar o feminismo, o movimento de agricultura orgânica e o ambientalismo). Dentre as materializações resultantes dos diversos questionamentos postos em pauta no momento estavam as hortas comunitárias. Elas começaram a aflorar em espaços públicos ou privados desocupados e localizados em áreas adensadas de importantes centros urbanos, como crítica em forma de alternativa ao modelo político-econômico em curso, promotor de nítida segregação socioespacial e insustentabilidade ambiental.

Foi neste contexto de movimento contracultural do final da década de 1960 que o campo da educação ambiental também veio a germinar, como crítica à sociedade moderna e ao modelo de desenvolvimento. Essa educação ambiental se configura uma prática que, ao menos no contexto brasileiro e da América Latina, vai se alinhar com a crítica social dos movimentos ecológicos, a partir de e estabelecendo-se enquanto campo de atuação política e pedagógica, e mais recentemente de pesquisa, confluyente a acontecimentos históricos como conferências internacionais e desastres ambientais de projeção mundial ao longo das décadas seguintes de 1970 a 1990 (OLIVEIRA, 2008). Esta filiação a um campo social historicamente construído confere a esta educação uma tradição também crítica, que na esfera da pedagogia se expressa como crítica a educação formal tradicional e se lança à busca de uma nova

forma de educar, organizando um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva (CARVALHO, 2002).

Partindo destes apontamentos, o objetivo desta discussão se constitui em propor a defesa de que a agricultura urbana, em sua expressão ativista na proliferação de instalação de hortas urbanas comunitárias em realidades de espaço público em meio ao ambiente construído das cidades, é em si uma educação ambiental em curso. Contrapondo a visão simplista de que seriam elas uma atividade, dentre tantas, que abarcam a educação ambiental ou torna viável que sua prática aconteça. Apresentando características importantes, que se fizeram conhecer e aclarar ao longo do processo investigativo em que se deu a busca dos resultados aqui analisados, para fundamentar essa defesa que iremos detalhar ao longo deste artigo.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa, ao possibilitar o uso de múltiplos métodos de investigação, permite lançar um olhar atento sobre o objeto de estudo, neste caso o fenômeno de transformação de espaços públicos urbano, considerando em primeiro plano a compreensão da realidade subjetiva, suas especificidades e suas determinações (DENZIN e LINCOLN, 2006). Nossas matrizes teórico-pedagógicas determinaram nossa escolha pela postura de observação participante (ANGROSSINO, 2009) ao buscar identificar os princípios comuns e valores compartilhados com uma educação ambiental em curso nas práticas sociais de instalação de hortas comunitárias em espaços urbanos. Um dentre os objetivos a que se propunha o esforço investigativo da pesquisa que resultou na dissertação de Mestrado da qual esse artigo é parte integrante.

Nesta investida, buscando compreender melhor a realidade, a inserção da pesquisadora principal nas hortas comunitárias se mostrou importante para a tentativa de captar e registrar o fenômeno, objeto de estudo de referida investigação, na situação concreta em que acontece, através da utilização do diário de campo para registro das informações que emergiram neste trabalho experiencial que enfatiza mais o processo do que o produto (BRANDÃO, 2007, BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa postura de observação participante, longe de se reduzir a uma técnica de coleta de dados destinada a produzir resultados, se fez trajetória de aprendizagem dinâmica e

propositiva, como descrita por Ingold (2014, p. 390) “[observação participante] é se juntar em correspondência com aqueles com quem aprendemos ou entre os quais estudamos, num movimento que avança em vez de voltar no tempo”.

Para este esforço investigativo, não foram definidas hipóteses *a priori*, o que não implica a inexistência de um quadro orientativo para a coleta e análise dos dados. O desenvolvimento do estudo partiu de uma inquietude que se materializou em interrogações de pesquisa, que motivaram a busca por referenciais epistemológicos correspondentes a nossas bases ontológicas. Ao longo do processo investigativo os objetivos ou focos de interesse mais amplos tornaram-se cada vez mais diretos e específicos (ANDRÉ, 2001).

Para tanto, a pesquisadora principal se fez presente e participante nas mais diversas atividades promovidas nestes espaços de hortas comunitárias no ambiente urbano da cidade de São Paulo/SP. A saber a Horta das Flores, em uma praça na Mooca, zona leste, o Hortão da Casa Verde, abaixo das torres da linha de transmissão da EletroPaulo, zona norte e no Viveiro e Horta Comunitária do Parque Linear da Integração Zilda Arns, única área verde pública do distrito de Sapopemba. Foram atividades coletivas, amplamente divulgadas via redes sociais. Pré-definidas para acontecer uma vez ao mês, aos finais de semana, trataram-se de atividades como mutirões de plantio ou para reparos estruturais, oficinas, além de eventos de celebração, que se concentraram entre os meses de abril de 2016 a fevereiro de 2017. Além da observação paciente, atenta e escuta cuidadosa, desenvolveram-se, por sugestão da pesquisadora, rodas de conversa ao final das atividades ou nos momentos de partilha em descanso, onde se compilou a maior parte das anotações em diário de campo, tão logo se fez possível, as quais vieram compor o corpus de análise dos resultados aqui apresentado. Na busca por manter uma postura ética durante e após esse processo de pesquisa, ao fazer os destaques de falas e expressões dos sujeitos que colaboraram ao desenvolvimento desta investigação optamos por referenciá-las utilizando-se de codinomes seguidos de sua localidade. A escolha dos codinomes remetem a plantas alimentícias não convencionais, conhecidas pela sigla PANCs e assim se deu por seu caráter de surgimento espontâneo em meio aos cultivos convencionais na horticultura. Consideramos que essa escolha ilustra com propriedade o espírito desse território de vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso ponto de partida: a sementeira.

Nas hortas urbanas comunitárias em que se deu a coleta de dados aqui compilados, o público participante se mostrou bastante diverso. Desde crianças até pessoas idosas, em uma representatividade proporcionalmente distribuída entre os gêneros. Ao longo das diversas inserções da pesquisadora e das experiências compartilhadas, podemos destacar uma maior presença de adultos e adultos-jovens com algum grau de envolvimento acadêmico formalizado. Evidenciou-se o fato da presença em número reduzido de moradoras e moradores do entorno diretamente mais próximo aos espaços de horta, ao menos para as oportunidades e locais onde se deu nosso esforço investigativo. Pessoas ali chegavam para as intervenções de localidades quilômetros distantes e se apresentavam por motivações pessoais igualmente diversas: buscando conhecimento, terapia, recreação, auto-abastecimento e ativismo. Entretanto mostraram-se pessoas que compartilham o mesmo espírito comunitário, engajadas na luta pelo estreitamento da solidariedade e do uso e apropriação coletiva e democrática dos espaços públicos, em busca de reconexão com os ciclos naturais e desalienação sobre os meios de produção.

Tais resultados estão em correspondência com outros estudos sobre agricultura urbana enquanto expressão ativista da contemporaneidade. Nagib (2016) ressalta que o perfil dos adeptos da agricultura urbana não é, necessariamente, de agricultores ou trabalhadores de tradição neste setor econômico. Diferentes públicos têm se engajado em formas de agricultura urbana por motivos muito diferentes. Fator que traz para essa prática dimensões mais ampliadas, evidencia sua complexidade e caráter plural e transversal, o que viabiliza estudos de diferentes naturezas e permite análise por diversos campos de atuação e áreas do conhecimento.

A educação ambiental não-formal também é composta por uma diversidade de atrizes e atores, grupos e instituições que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Estes agentes se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e educação, o que reflete nas suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas para abordar as problemáticas escolhidas como objeto das ações educativas à que se propõem. Esta multiplicidade de posições e concepções ao longo de um eixo imaginário que tende à conservação ambiental ou à transformações das relações sociais e das relações que esta sociedade mantém com o seu ambiente, não

expressam um esquema binário antagônico, mas sim uma coexistência dinâmica dialética que vivificam esse campo. O que observamos nessa experiência nas hortas urbanas comunitárias seria, como apontado por Layrargues (2011), mais exemplos de propostas e posturas que correspondem a uma “tendência à transformação da ordem constituída” que à reprodução da mesma, em uma “análise dessa dinâmica dialética” é que formamos “o substrato do qual emergem as macro-tendências políticopedagógicas” que aqui afirmamos se configuraram no contexto estudado.

A educação ambiental traz uma importante referência identitária definida por Carvalho (2002) como “um ethos contracultural – entendido em sentido amplo, seja como engajamento pessoal em movimentos contraculturais seja enquanto a adoção de valores contraculturais como orientadores de uma visão de mundo e estilo de vida”, como resultante desse ‘espírito do tempo’ dos movimentos ‘socioculturais pós-sessantistas’, observado entre as classes médias urbanas do ocidente, a partir da década de 1960, trazendo como valor central a crítica ao modus operandi da sociedade dominante e a luta por autonomia e emancipação.

Esse traço distintivo é compartilhado com o movimento de agricultura urbana concretizado nas hortas urbanas comunitárias que representaram e representam, para grupos ativistas, um instrumento de transformação para criar cidades sustentáveis ambiental e socialmente. Seriam práticas sociais bastante utilizadas na contemporaneidade do ativismo urbano por seu caráter responsivo de ação local que remete ao global no que se refere às crises sócio-econômicas-ambientais de nosso tempo (NAGIB, 2016). O autor ainda faz um destaque que nos permite referenciar diretamente esse ‘ethos contracultural’ comum com a educação ambiental

as manifestações ativistas de caráter ambientalista de setores da sociedade civil, as iniciativas comunitárias que propagaram outros princípios do trato com o meio ambiente e as suas respectivas contribuições às cenas políticas, desde 1968, também utilizaram a agricultura urbana e a sua outra relação com a terra como mecanismo propulsor da sua utopia (ibid., 2016, p. 70).

Assim como apontado por Oliveira (2008), dentre outras autoras, para os campos da educação popular e o campo da educação ambiental, essa gênese comum, em sua condição de filhas da contracultura, traz um ideário emancipatório (ainda que de diferentes ênfases e interpretações) para a educação ambiental que se corporifica na agricultura urbana instalada no espaço público. Ambos partilham de uma ‘espécie de metanarrativa ético política com grande recursividade para as práticas ambientais

educativas' (CARVALHO, 2002), alinhando-se em uma perspectiva que objetiva a ideia anticapitalista da transformação social.

O lócus de atuação da educação ambiental a que se refere este estudo e da agricultura urbana também coincidem. Ao considerar os espaços onde as ações de uma educação ambiental não-formal ou em contexto não escolar ocorreriam, Gohn (2006, p. 29) menciona espaços que “localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)”. Tal qual para as hortas urbanas comunitárias que se instalam em locais que perfazem o cotidiano citadino terrenos baldios, terraços, praças, parques, calçadas, corredores, jardins, ao longo de vias férreas, nos poucos espaços disponíveis em meio ao concreto, quaisquer pequenos espaços livres onde essa práxis se faz inegavelmente interativa e com intencionalidade de multiplicação e valorização de saberes objetivando um bem comum.

Já com relação aos princípios e diretrizes que devem orientar o pensar e fazer nessa educação ambiental que se propõe crítica transformadora, a saber: redefinir as relações pessoais e com os demais seres, em um processo reflexivo de politização e publicização da problemática ambiental, por meio do qual o indivíduo, em grupo, se transforma e transforma a realidade; participação e exercício da cidadania, princípios de definição democrática das relações adequadamente sustentáveis à vida planetária e romper com práticas contrárias ao bem estar público, à equidade e à solidariedade enquanto articula as mudanças que se fazem pertinentes (LOUREIRO, 2007). Podemos apontar um alinhamento as propostas da agricultura urbana materializante de hortas comunitárias, onde estão engajadas lutas pelo estreitamento da solidariedade, do espírito comunitário, do conhecimento sobre os ciclos naturais, do conhecimento de estar mais próximo da autossuficiência, do conhecimento da origem dos alimentos, do uso e da apropriação coletiva e democrática do espaço público (DUCHEMIN, 2012; MOUGEOT, 2000; NAHMIAS; LE CARO, 2012, apud NAGIB, 2016).

Nosso esforço: a educação ambiental que brota no espaço urbano

Nossas articulações até o momento objetivaram essa aproximação entre os princípios norteadores do movimento de agricultura urbana, enquanto expressão ativista, com a instalação de hortas urbanas comunitárias e os princípios norteadores dessa práxis nomeada educação ambiental. Sob nossa óptica, teremos assim um ampliado horizonte de possibilidades para a compreensão de vislumbrar a agricultura urbana ativista como manifestação da educação ambiental não-formal. E nos lançamos a questionar porque não caracterizar esse contexto educativo ambiental em uma via de mão dupla? Tomarmos a educação ambiental como ferramenta educadora possível de se concretizar nos espaços de hortas urbanas comunitárias ao mesmo tempo em que podemos trabalhar para constituir a existência das hortas urbanas comunitárias como a própria práxis do educar-se ambientalmente.

Nessa experiência investigativa, a educação ambiental se mostrou uma afirmativa entre os sujeitos participantes das intervenções, percebida e relatada enquanto ‘instrumento’ de característica ‘indispensável’ para a “conscientização das pessoas”, para “preservação/conservação de espaços comuns”, para “aprender o respeito pela natureza”, para “ter contato com o que é um tomate no pé”, expressões destacadas das falas entre as e os participantes. Dentre outros apontamentos também pudemos perceber um direcionamento desta educação ambiental destacada como indicação direta para crianças “as crianças hoje em dia... é muito difícil quem tem um quintal, né”, “tem as maiores que não lembra a última vez que colocou a mão na terra, que pisou descalço no chão. Isso até para adultos também”, “tem criança que vem aqui e não sabe que na terra tem bichinhos... tem medo... depois vira uma caçada por minhoca e tatu bola e esquece o resto”, “já viu lá? (referindo-se a página virtual da horta em uma rede social) sempre tem vídeo das escolas que vem aqui (...) as crianças adoram”.

Ao nosso entendimento e interpretação, são estas afirmativas indicativas de uma concepção de natureza, ambiente e da relação entre os seres humanos e a vida que remete ao que conhecemos como ‘macrotendência conservacionista’ no campo da educação ambiental, categorizada por Layrargues (2012) como aquela perspectiva em que predominam

práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investiam apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa (LAYRARGUES, 2012, p. 7).

E sob nosso olhar, que já assumimos corresponder a uma concepção crítica transformadora, tais afirmativas dentre as e os partícipes nas intervenções remetem a uma visão de educação ambiental do senso comum, condição destacada por Layrargues (2011) ao colocar que esse campo (o da educação ambiental) aparece ao grande público não especializado como um único e mesmo objeto, apesar de sua constituição como campo de conhecimentos e práticas internamente diversificado, que tem suas características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas, definidoras de uma práxis potente que fica drasticamente reduzida pela homogeneização do processo.

Longe de objetivarmos destacar apreciações acerca dos processos em que se desenvolvem as atividades de cunho educativo nesses espaços, ou sobre suas promotoras, e por entendermos que no campo da educação ambiental inúmeras são as leituras, variadas são as práticas e coexistem diversas correntes de pensamento, fundamentos teóricos e metodologias as quais não descartamos que também se fazem pertinentes em determinados espaços e momentos, é que ousamos apresentar essa proposta de compreensão das hortas urbanas comunitárias, seu caráter espontâneo, sua expressão ativista, seu potencial integralizador e sociabilizante, tomando como principal traço seu *modus operandi* enquanto ação concreta na luta por melhor qualidade de vida, na apresentação da heterogeneidade da realidade social via aproximação entre as pessoas, em suas fortes características ambientalistas (com toda a transversalidade própria a temática), tratando de uma nova experiência do espaço urbano que exige novas leituras de mundo, novas leituras do que seja a vida.

Nossa recompensa: a colheita

Há uma “metodologia em (a partir da, com a e para a) educação ambiental”, denominada Método OCA em Educação Ambiental, germinada no coletivo do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), que considera cinco conceitos pilares que uma vez sejam priorizados nos processos educadores funcionariam como pontes para a realização de um fazer ambientalista a partir da afirmação de um bem viver fortemente comprometido, pautado e alimentado por valores humanos e propósitos existenciais (OCA, 2016). São os conceitos de

comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade (ALVES et al., 2010), dentre os quais escolhemos os 3 primeiros como eixo condutor para evidenciar essa educação ambiental tão potente que brota no ambiente da cidade com a agricultura urbana das hortas comunitárias.

Essa metodologia fundamentada e estruturada sob uma proposta incremental, visando seguir em construção a muitas mãos, não se faz uma receita pronta ou fórmula fixa a ser aplicada, como bem ressaltam seus elaboradores (OCA, 2016), nem mesmo estamos aqui indicando/avaliando seu aproveitamento ou não para a realidade vivenciada nas hortas. Queremos destacar, através da apresentação, interpretação e (re)leitura do que foi pensado e vivido coletivamente em/com esta experiência investigativa, estes princípios comuns, valores compartilhados e fundamentos considerados indispensáveis para essa práxis se realizar verdadeiramente educadora por meio de políticas públicas com eles comprometidas ou por eles alimentadas. Por compreender, ainda, que há mais este alinhamento evidente entre ambos, educação ambiental e agricultura urbana via hortas comunitárias, já que há forte articulação do movimento de agricultura urbana para se legitimar enquanto política pública nas municipalidades com vistas a mudanças mais duradouras.

Comunidade:

Ao narrar parte do processo histórico de instalação da Horta das Flores, Ora-pro-nobis chama atenção para o sentimento unitário que coloca todos trabalhando juntos sob um mesmo propósito: “[algumas pessoas] *queriam fazer esse movimento de libertação plantando seu próprio alimento juntas e assim chamar outras pessoas para essa mudança de visão que tem que ter o concreto* (no sentido de materializar-se) ... *pra mostrar que é possível*. Buscar recuperar esse sentido comunitário “é expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, com pactos de governança e governabilidade que garantam o fortalecimento das identidades coletivas e individuais” (ALVES et al., 2010).

A educação ambiental experienciada na vivência participativa nestas hortas urbanas comunitárias que compuseram a fase de campo desse estudo, em sendo, sob nossa interpretação como aqui advogado por nós, educação ambiental vivenciada em comunidade, tem o potencial de "criar conhecimento-emancipação e um novo senso comum ético e estético" (SORRENTINO, 2013) ao permitir que seja trabalhado

sob essa égide o saber de solidariedade e reciprocidade em cada partícipe, a cada encontro, a cada troca, a cada pausa e retomada nas enxadadas, a cada mutirão ou evento de celebração. Esse ‘novo senso comum’ fica evidenciado no destaque desta fala: *Em comum acho que todos aqui querem mesmo viver numa cidade mais verde e saber o que está comendo, ter acesso a comida orgânica que não precisa ter etiqueta pra te garantir que é o que diz que é ... você sabe que é porque você plantou ou porque conhece quem plantou. Tem a ver com confiança, entende? E a confiança começa também no sonhar junto*, Taioba (Horta das Flores).

Estas iniciativas de hortas urbanas comunitárias que apresentamos, enquanto ativismo da agricultura urbana, se empenham em ocupar espaços públicos urbanos para romper os limites individualistas da sociedade de consumo, apresentando soluções alternativas que alcançam essa dimensão da esfera comunitária. O coletivo do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) afirma que a proposta de trabalhar reflexões sobre as várias compreensões do conceito de comunidade é tarefa laboriosa, porém profundamente recompensadora. Permite delinear saberes que podem ser observados como estratégias para construir um modelo teórico-metodológico que fortalece as energias emancipatórias no desenvolvimento de processos pedagógicos em educação ambiental (SORRENTINO, 2013). Consideramos que para essa empreitada as pessoas envolvidas nas hortas urbanas comunitárias já tem as enxadas e sementes nas mãos.

Outro aspecto que denota o caráter de fortalecimento comunitário destas realidades de agricultura urbana que vivenciamos é o ‘comer juntos’ destacado por Turino (2017), ao abordar o conceito de bem viver em uma palestra, afirma que:

Exercitar a confiança entre os próximos é o único meio de se alcançar o exercício verdadeiro da solidariedade. (...) O fortalecimento do vínculo comunitário, principalmente com o que eu observei na América Latina, é marcado por uma característica muito forte em algumas comunidades que é a prática das pessoas comerem juntas. Fazer a comida juntos e comer juntos, cotidianamente, pensar em construção de cozinhas coletivas, é algo muito bacana. Eu percebo que estreita muito os vínculos. Tanto que, as comunidades que eu vejo como mais potentes, mais firmemente entrelaçadas, são estas que 'comem juntos' (TURINO, 2017, informação verbal).

Os destaques de falas a seguir exemplificam esses momentos de fortalecimento e confiança:

Aí, quando a mandioca estiver boa, pode crer que a gente vem aqui e faz uma sopa. E todo mundo compartilha. Peixinho (Horta do Parque Linear).

Vamos tomar um pouquinho de água e comer uma fruta quem quiser. Que a gente já vai começar a nossa outra oficina, outra atividade (...) Dente-de-leão (Horta do Parque Linear).

Vamos aproveitar esses tarôts (PANC – rizoma semelhante ao inhame) lindos que o Hortão nos deu pra fazer um super almoço e restaurar... nutrir... esses braços que abraçam? Pitaia (Hortão da Casa Verde).

Identidade:

Nagib (2016) argumenta sobre o senso comum relacionar a cidade ao medo, à violência, ao isolamento, aos congestionamentos, à poluição, em uma imagem que remete aos edifícios e carros e não praças e ruas. Essa expressão desvirtuada do que é a cidade influi sobre a identidade dos cidadãos, já que identidade também se concebe com certa influência de territorialidades, considerando que a pluralidade de identidades são “construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 2006 apud SORRENTINO, 2013).

Sob nossa perspectiva as hortas urbanas comunitárias tem potencial para colaborar na reconversão de sentimentos e entendimentos, para a construção de uma imagem de comunidade, participação, animação, beleza e prazer para com o e no ambiente urbano. Onde as pessoas possam relacionar a cidade e a si mesmas de maneiras mais positivas, já que as cidades refletem os valores e compromisso que a sociedade assumiu para si.

Trapueraba (Hortão da Casa Verde), ao falar sobre algumas posturas que observa quando em conversas com outras pessoas a respeito de sua prática nas hortas, afirma: *“Tem muita gente que não lembra a última vez que pisou na terra sem sapato, a maioria das pessoas não lembra quando foi a última vez que enfiou a mão na terra, tem gente que tem nojo de pegar em minhoca. E eu acho que... é assim... o primeiro passo pra gente rever essas coisas é assumir que atualmente a gente não quer fazer ... não quer lidar com isso. Porque tem quem faça. Porque tem alguém que diz que fazer isso não é legal. Porque tem quem diz o que é limpo e o que é sujo, o que*

importa e o que não importa, o que é certo e o que é errado... e tá aí, dado... não foi você quem decidiu isso por si”, chamando atenção para o questionamento que deveríamos fazer sobre nossa construção identitária se dar sob influência da ideologia dominante.

Enquanto fizemo-nos presentes nestas atividades de horta, foi possível confirmar esse papel desempenhado pela educação ambiental na consolidação de uma identidade individual ou coletiva, viabilizada em processo de continuidade, através de elementos que contribuem para o reconhecimento de uma identidade planetária. Esse reconhecer-se identitário é o que pode nos permitir:

enfrentar os desafios colocados pelas questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade microlocal, a qual é responsável, por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento à crise socioambiental com toda a especificidade de cada local e de cada cultura (SORRENTINO, 2013, p. 34, citação literal).

Em sua narrativa sobre o ‘mote’ comum para o engajamento entre os participantes nas iniciativas de agricultura urbana, Capuchinha (Horta das Flores), deixa evidente essa característica de criatividade de enfrentamento à crise socioambiental valorizando o local: *E hoje ainda tem muito disso. As pessoas ainda são muito assim, muito atentas com essas paradas de ambientalismo lá dos anos 70, e tudo... que coisa é essa de horta? Horta porquê? ... horta é comida, uma coisa que você não faz, fazem pra você. Porque tem quem sabe fazer e se você quer ajudar o ambiente você se preocupa com a Amazônia e não com horta, com comida. E não é assim, as coisas estão muito ligadas.* Além da evidente formação desta identidade planetária responsável.

Diálogo:

É possível compreender que diversas intervenções públicas, assim como estas de hortas urbanas comunitárias, são fruto de movimentos sociais que buscam transformar a cidade de alguma maneira positiva, são demonstrações de identidades de projetos alternativos para uma cidade que é expressão da sociedade que a constrói, ou permite que ela o seja assim construída. Nossa reflexão a este respeito brotou das interpretações que trocamos durante a roda de conversa sugerida pela pesquisadora principal no Hortão da Casa Verde.

(...) Ele então nos contou como as pessoas acabavam mudando suas posturas e olhares quando se viam envolvidas em reuniões de planejamento urbano na câmara municipal, ou desenhando com arquitetos e engenheiros para estudar a viabilidade de uma estrutura, ou ainda quando estavam em mutirões de limpeza/coleta de materiais em espaços naturais. Todas estas oportunidades foram e são transformadoras. Não objetivavam aprendizagem teatral, interpretação ou desenvolvimento vocal, comuns a aulas de teatro convencionais. Mas todas elas oportunizaram empoderamento, ganho de confiança, desenvoltura para fala e exposição de opinião, o respeito a fala do outro e ao espaço de expressão do outro. Espírito de equipe e liderança. Todas qualidades indispensáveis ao ator quando está no palco e principalmente quando está nos bastidores de uma montagem, com sua equipe ou na equipe de outrem. (Nota de diário de campo. Roda de conversa número II - Trevo, Hortão da Casa Verde)

Sob nosso olhar educador ambiental, entendemos que esse exercício ativista das hortas urbanas comunitárias no cotidiano das pessoas que se propõem participantes viabiliza o aprofundamento das percepções mútuas, que permitem o fluxo de significados no diálogo entre o eu e o outro. Essas oportunidades de exercício do diálogo se fazem evidentes quando Taioba (Horta das Flores) conta como estavam guiadas as decisões sobre as ações a serem tomadas quando da época de instalação da horta em seu território de hoje: *Antes da gente pensar qualquer tipo de ação, uma intervenção, antes da gente ir pra rua, ir à uma audiência pública ou reclamar com vereador, tentar falar com o prefeito, a gente tem que se colocar no papel do outro. A política tem muito dessa base que é você observar o outro, conhecer o outro, trazer o outro pra dentro de si e daí pensar em construir alguma coisa.*

Essa capacidade dialógica exercitada no cotidiano das hortas urbanas comunitárias é que “insere o sujeito no contexto social como agente educador, politicamente empoderado para transformações sociais emancipatórias, conforme proposto por Paulo Freire” (ALVES et al., 2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A finalidade desse processo de pesquisa foi a de apresentar algumas ideias, a partir de uma ótica da educação ambiental crítica, concernentes às dezenas de ações educativas realizadas no espaço urbano para além dos muros das instituições de ensino com recorte contextual para as intervenções públicas de instalação de hortas urbanas comunitárias. O que caracteriza uma análise sob uma perspectiva também crítica das possibilidades e efetividades de uma educação ambiental não-formal no

ambiente das cidades. Nossa argumentação se apresentou baseada na problemática da questão ambiental que, a nosso entendimento, teria sua origem na "natureza" da relação que se estabelece entre os seres humanos e entre estes e outros seres com/no ambiente. E, como já caracterizado anteriormente, cada vez mais esse lócus de relações tem sido o ambiente construído urbano.

Pontuamos que ambos movimentos, a educação ambiental de tradição crítica pertencente ao campo ambiental historicamente construído com os movimentos ecológicos, e a agricultura urbana materializada na instalação de hortas comunitárias em espaços públicos, carregam esse caráter identitário da contracultura e por isso já tem em comum uma gênese de contestação à lógica do capital, somando-se outras duas características comuns que são um lócus de atuação não-formal e princípios e objetivos em alinhamento. Entretanto não apenas por isso afirmamos que as atividades de agricultura urbana via hortas comunitárias em espaços públicos sejam uma educação ambiental em curso. Através dos resultados obtidos e aqui expostos e conclusões elaboradas a partir deste trabalho, registramos como as iniciativas de agricultura urbana através das hortas comunitárias concretizam no dia a dia das pessoas participantes, reverberando na comunidade onde elas se inserem, esta educação ambiental co-gerada nos movimentos a partir da década de 1960, trazendo o tão necessário questionamento sobre os modos de vida, de produção e de trabalho destas pessoas.

Assim sendo, as intervenções urbanas de agricultura no espaço público podem se estabelecer como tradutoras para as diferentes atitudes, intenções, ações, que promovam a melhoria de um espaço urbano, criando lugares de afeto e cultivo de relações humanas mais horizontalizadas, em maior sintonia e sincronia com os ciclos naturais tão vitais à manutenção da vida. Indo ao encontro dos princípios e diretrizes de uma educação ambiental transformadora, estabelecidos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, onde tantos signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecem o papel central da educação na formação de valores para criar sociedades sustentáveis e equitativas.

Queremos legitimar através destes argumentos e ponderações que as hortas urbanas comunitárias estão para além de instrumentos de educação ambiental,

para além de espaços anexo à aprendizagem escolar, para além de materializações vocacionadas para essas práticas. Afirmamos as dezenas de iniciativas que instalam hortas urbanas comunitárias em meio ao território densamente urbanizado de metrópoles como São Paulo/SP, como sendo, em si próprias, práxis educativas ambientalizantes, transformadoras, emancipatórias, tão necessárias para a urgente transição de racionalidade que a perpetuação da vida exige de nós seres humanos.

A insurgência de processos participativos e coletivos que movem o envolvimento voluntário concreto acontece de maneira “quase misteriosa”, como nas palavras de Ferraro Jr. (2017), “a capacidade de se envolver, questionar e querer um mundo diferente é um impulso de infância, que o mundo vai embaçando. (...) É por isso que os coletivos surgem, porque nos vivificam”. E uma vez inspiradas/os e atuantes, a experiência desta pesquisa comprova a pungente e indispensável necessidade de que os milhões de grupos que se constituem nesta dinâmica e feliz contemporaneidade decidam se articular e construir forças políticas para mudar a sociedade, o Estado e o mundo todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. M. G.; ANDRADE, D. F.; BARBOSA, C.; et al. Em Busca da Sustentabilidade Educadora Ambientalista. Ambientalmente Sustentable, v.1, n. 9-10, 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Porto Alegre. Cadernos de Pesquisa. n. 113. p. 51-64. jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>> Acesso em: 21 nov. 2017.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. FONSECA, J (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

ARRUDA, J. Agricultura urbana e peri-urbana em Campinas/SP: análise do programa de hortas comunitárias como subsídio para políticas públicas. 2006 (Dissertação-Mestrado Engenharia Agrícola) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola.2006

BALBIM, R.; KRAUSE, C.; LINKE, C. C. (orgs.). Cidade e movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: Ipea: IDTP - Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento, 2016. 326 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e Cultura. Goiás. v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, C. R. Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2005. 180 p.

CARVALHO, I. C. M. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a indetidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

COCOZZA, G. P. Sustentabilidade Ambiental: sistematização crítica das novas proposições urbanísticas. 299p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana), Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP. 2002

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

FERRARO JR, L. A. O sonho e a ação. In: Ideias e ações para um novo tempo: territórios em transformação. Serviço social do comercio: Mostra de iniciativas socioambientais 2017. São Paulo: SESC. 116p. 2017. p. 20-23.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, Jan./Mar. 2006.

IARED, V. G.; THIEMANN, F. T.; OLIVEIRA, H. T; DI TULLIO, A.; FRANCO, G. M. M. Hortas escolares: desafios e potencialidades de uma atividade de educação ambiental. Educação Ambiental em Ação, v. 36, p. 19, 2011.

INGOLD, T. That's enough about ethnography! Journal of Ethnographic Theory. vol. 4. n. 1. 2014. p. 383-395. Disponível em: <<https://www.haujournal.org/index.php/hau/article/view/hau4.1.021/597>> Acesso em: 21 nov. 2017

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológicos da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro. n. 14. dez. 2012. p. 398-421.

LAYRARGUES, P. P., LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. VI Encontro 'Pesquisa em Educação Ambiental' – EPEA. Ribeirão Preto. 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: TRAJBER, R., MELLO, S. S. (coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de

Educação Ambiental: MMA, Diretoria de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. P. 65-73.

MATAREZI, J. Estruturas e Espaços Educadores: Quando os espaços e estruturas se tornam educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 161-173.

NAGIB, G. Agricultura urbana como ativismo na cidade de São Paulo: o caso da Horta das Corujas. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OCA - Laboratório de Educação e Política Ambiental - ESALQ - USP. O "método OCA" de educação ambiental: fundamentos e estrutura incremental. Ambiente e Educação. v. 21, n.1, p.75-93, 2016.

OLIVEIRA, H.T. Popular education and environmental education in Latin America: converging paths and aspirations. In: González-Gaudiano, E.; Peters, M. (Org.). Environmental education: identity, politics and citizenship. 1ed. Amsterdam: Sense Publishers, 2008, p. 219-230.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ASSENTAMENTOS HUMANOS (ONU-HABITAT). Estado das cidades do mundo 2012/2013: Prosperidade das cidades. Nairóbi, 2012. n. 80. 12 ed. 207 p. Disponível em: <<https://unhabitat.org/books/prosperity-of-cities-state-of-the-worlds-cities-20122013/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

_____. Relatório de Atividades Globais de ONU-Habitat 2013, Nossa Presença e Parcerias. Nairóbi, 2013. n. 16. 13 ed. 114 p. Disponível em: <<https://unhabitat.org/books/un-habitat-global-activities-report-2013-our-presence-and-partnerships/>>. Acesso em 20 ago. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do desenvolvimento humano 2015: o trabalho como motor do desenvolvimento humano. Etiópia, 2015. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>> Acesso em 20 ago. 2017.

RIBEIRO, S. M. Agricultura urbana agroecológica sob o olhar da Promoção da Saúde: a experiência do Projeto Colhendo Sustentabilidade - Embu das Artes - SP. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2013, 237f.

SAUVÉ, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad : Em busca de un marco de referência educativo integrador. Tópicos. Août 1999, v. 1 (2). p. 7-27 Disponível em: <http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf> Acesso em: 21 nov. 2017

SORRENTINO, M. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: Educação ambiental e políticas

públicas: conceitos, fundamentos e vivências. SORRENTINO, M. (org.) - 1. ed. - Curitiba, Appris 2013. 499 p. p. 21-62.

PARTE III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa pode servir para ampliar o diálogo sobre sustentabilidade e contribuir para empreender a educação voltada ao desenvolvimento de sociedades mais justas, saudáveis, fraternas e equitativas, a partir da identificação e destaque desse potencial educativo, e portanto transformador da realidade, das hortas urbanas comunitárias, por constituírem-se em exercício real de mobilização para a reflexão acerca da complexa relação entre os seres humanos e entre estes e outros seres não humanos. Nossas bases ontológicas e epistemológicas que sustentam e moldam nosso fazer pesquisa, nos levam a reconhecer a importância das práticas cotidianas que viabilizam as utopias no nosso viver local e global.

Vislumbramos um panorama de atitudes e saberes, ideais e descobertas que se entrelaçam em uma realidade em mutação. Através desse processo educativo ambiental vivenciado nas hortas urbanas comunitárias a marca do individualismo pôde ser superada e os grupos somam esforços na construção de uma luta unitária por políticas públicas que possam perpetuar suas benesses. Com base no reconhecimento desta práxis pedagógica transformadora que se constitui diariamente nesses movimentos de agricultura urbana de forte caráter comunitário, que integra atuação política, promoção de conhecimento e construção de valores, pilares para ação de uma educação ambiental crítica comprometida com uma formação humanizadora (CARVALHO, 2006), reafirmamos a prerrogativa de que experimentamos uma educação ambiental acontecendo na prática. Onde percebemos tomar forma a afirmativa de Sato e Carvalho (2005, p. 04), a “trajetória traçada pela educação ambiental deve mirar adiante, desafiar, estabelecer um horizonte de referências sempre palpitante e que, pelo próprio andar, se desloca à frente, abrindo dimensões ainda não vistas, ampliando horizontes e emprestando significação ao próprio andar”.

Este esforço de pesquisa buscou retratar a(s) experiência(s) vivida(s) por aquelas pessoas empenhadas em transformar a si mesmas e sua cidade via construção de modos de vida pautados numa concepção de desenvolvimento humano enquanto ser social, que considera o enfrentamento da desigualdade, a geração de riquezas e a conservação dos bens naturais. E pode enriquecer o campo da pesquisa

em educação ambiental não escolar, que envolve esforços de não apenas olhar para as relações institucionais e políticas do educar-se, mas também qualificar sua prática a partir do espaço em que ela se produz.

As possibilidades e os limites na busca de soluções para as questões socioambientais

Ficou evidenciado que, a partir da nossa reflexão durante este caminhar investigativo, para que possam ocorrer processos de tomada de consciência e participação cidadã, algumas premissas como processos decisórios participativos e o compartilhamento de saberes são fundamentais. Além de condições concretas que viabilizem espaços de encontro e de construção coletiva para o importante compartilhar de conhecimento e motivação. Transpor o cenário desintegrador que se vivencia no ambiente urbano atualmente, passa pela criação de projetos emancipatórios em que as pessoas possam se apropriar da própria história, refletindo sobre o sentido de suas escolhas e sobre o ambiente em que vivem. Ambiente este que deve ser transformado e reinventado em um exercício de poder coletivo sobre o processo de urbanização, que em sua maioria desconsidera a dependência entre sistema urbano e sistema natural, na direção de redução da segregação espacial e garantia de direitos neste tempo com vistas que futuras gerações possam haver oportunidades semelhantes.

As hortas urbanas comunitárias se mostram como possibilidade concreta para a organização e desenvolvimento de trabalhos via articulação social, através principalmente de canais virtuais, chamando para fazeres conjuntos e convidando para envolver-se nesse propósito de exercer(mos) o direito de mudar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos (HARVEY, 2013), em um lançar-se voluntariamente que denota a potência de ação desse sujeito político que é o coletivo tão mais forte do que todos os sujeitos isolados (SANTOS, COSTA-PINTO, 2005).

Muitas iniciativas de hortas se espalharam pela cidade, com e sem autorização ou financiamento institucionalizado (seja de origem privada ou de órgãos públicos), instaladas em espaços como praças, parques, canteiros de avenidas e ouvimos relatos de intervenções até mesmo no passeio público ou calçadas. Muitas destas hortas, pequenas ou grandes, em pleno vigor de envolvimento coletivo ou já

sem muitas mãos presentes, podem ser localizadas em mapas constituídos de maneira também colaborativa, instalados em ambientes virtuais como a plataforma interativa e aberta do projeto Cidades Comestíveis (2015)¹¹, lançada com financiamento de um edital municipal. O objetivo é exatamente conectar a informação da existência de áreas ociosas da cidade (públicas ou privadas) com possíveis interessados em cultivar, através de um espaço que viabiliza o compartilhamento de recursos para a agricultura urbana e possibilita a troca colaborativa de sementes, mudas, composto, ferramentas, para incentivar e multiplicar a produção de alimentos na cidade.

É possível acessar informações sobre como e por onde começar, além de orientações sobre articular apoio institucionalizado e diretrizes para agir de maneira que a iniciativa implantada seja reconhecida, respeitada e fortalecida junto aos órgãos e funcionários do governo. O sitio virtual ainda traz para conhecimento as poucas leis que possibilitam e estabelecem diretrizes para implantação de hortas comunitárias na cidade, bem como alguns instrumentos e instituições que podem ajudar nesse processo de materialização. Ressaltando a importância desse contato com o governo, principalmente, via conselhos, comitês abertos e outros ambientes bastante importantes à participação da população. Lembrando que muitos servidores e gestores públicos não conhecem a legislação referente às hortas comunitárias e é preciso informá-los da sua existência e reforçar a demanda por reconhecimento de uma horta ou por insumos e apoios para sua implantação.

Com nosso fazer pesquisa, ainda que não sendo nosso objetivo principal, muitos dos benefícios das hortas comunitárias se fizeram evidentes e puderam ser vivenciados em nossa realidade de experiência. Benefícios para além da requalificação ambiental dos espaços com garantias de funcionalidade ecológica e aporte de serviços ecossistêmicos (ciclagem de resíduos, retenção de águas pluviais, climatização, produção de solo e ciclagem de nutrientes). Benefícios na saúde (bem-estar pessoal, incremento na atividade física, pro-atividade, socialização, alimentação menos industrialmente processada e mais diversificada) que também se configuram a partir do simples contato com a natureza e com outros membros da comunidade. Benefícios que nos levam a esperançosamente afirmá-los como permanentes por

¹¹ Plataforma virtual que busca integrar interessados e ferramentas com as oportunidades de concretizar iniciativas de hortas comunitárias em espaços disponíveis, privados ou públicos. Disponível em <http://www.cidadescomestiveis.org/>

trazerem em si características de profundidade transformadora como a congregação ativa unindo as comunidades e ampliando a participação política. E a concepção de irmandade planetária desperta através da reconectividade com os ciclos naturais que regem nossa natureza e nos motiva a reaprender essa outra maneira de viver, com respeito aos ciclos, as fases, aos tempos em nós mesmos e em nossos outros.

Consideramos que refletir e posicionar-se sobre estes temas indica uma infinidade de maneiras e oportunidades de aprender, pois as práticas sociais de pesquisar com os sujeitos que experienciam a realidade que se propôs aqui observar e tomar de objeto de estudo, se configura como espaço de educação e construção coletiva de conhecimento e de um outro projeto de sociedade. No entanto nosso trabalho apresenta limites não só porque não se pode compreender a realidade em sua totalidade, mas porque existiram também limites temporais de uma pesquisa em nível de mestrado.

Uma limitação vivenciada com esse caminhar investigativo decorre da escolha metodológica e das exigências dessa opção pela modalidade de pesquisa qualitativa em uma realidade temporal reduzida para que todos os sujeitos colaboradores pudessem estar envolvidos no esforço interpretativo de compreensão do contexto observado/ investigado em conjunto e de maneira dialógica. Dada a questão da rotatividade dos presentes nas atividades das hortas inviabilizando o movimento do retorno das transcrições, descrições e interpretações, registradas em diários de campo, sobre o fenômeno objeto de análise. Somando-se a isso a característica efêmera de alguns dos momentos em que se oportunizou meios para obtenção de dados nesta pesquisa de campo que tinha como preocupação central o exame de um fenômeno, sem perder de vista suas dimensões social e histórica. Esta situação também impossibilitou os trâmites para recolhimento de termos de consentimento livre e esclarecido de cada uma das pessoas que colaboraram e se

Outro aspecto limitante referiu-se a pluralidade de público que se apresentou as atividades de intervenção. Essa pluralidade se expressava também em diversidade de faixas etárias e variação quanto a disponibilidade, interesse e abertura para as propostas de troca, discussão e nível de envolvimento para com este processo investigativo. Essa combinação de fatores trouxe para o momento de exame dos dados em profundidade a dificuldade de uma análise coletiva, marcada pela valorização articulada dos saberes em consonância com a intenção de uma possível validação dos resultados de forma mais dialógica. Além da impossibilidade dos trâmites para

recolhimento dentre todas as pessoas envolvidas os respectivos termos de consentimento livre esclarecido. O que não significou fator limitante para se empregar uma postura cuidadosa e ética ao longo de todo processo investigativo, como já aqui explicitado na seção de desenvolvimento metodológico. Apesar disso, destacamos que esse pluralismo de público é característica fortemente positiva sob o ponto de vista da multiplicidade de trocas de saberes e fazeres, em diferentes níveis, fator que só vem fortalecer e enriquecer as aprendizagens que se dão nestas comunidades de práticas estabelecidas.

Assim, considerando os limites de execução do trabalho e as limitações da pesquisadora, os resultados e discussões desta pesquisa sugerem sua continuidade, para uma ampliação e aprofundamento dos estudos sobre educação ambiental em contextos não escolares, educação ambiental esta verdadeiramente comprometida com seus princípios e fundamentos originários de base ideológica crítica, para romper com a reprodução social do atual modelo societário com seu projeto civilizatório liberal e conservador.

Perspectivas futuras

Destacamos dentre os resultados no artigo II deste trabalho, as características de algumas atividades de cunho educativo presentes nestes espaços urbanos e os processos em que se desenvolveram enquanto a pesquisadora se fez participante destas realidades, onde geralmente se faziam atividades de educação ambiental escolar de caráter pontual, como visitas as áreas e execução de algum projeto pedagógico prático. Pensando nesse aspecto sugerimos também outras reflexões, que não alcançamos abordar em profundidade com este esforço investigativo, que levem a compreender em que medida a dimensão educativa é pensada intencionalmente nestas práticas de intervenção no espaço público, a fim de transformá-lo através da agricultura urbana, e como as envolvidas e os envolvidos nestas intervenções percebem essa dimensão do aprender na sua práxis urbana.

Nos parece essencial para o fomento da identidade destes espaços enquanto educadores, que novos estudos trabalhem no sentido de que estes espaços se constituam como a própria práxis educadora materializada nas atividades cotidianas de quem vive no ambiente urbano. Para assim superar seu caráter instrumental ou de

espaço vocacional, que necessite de um focalizador, promotor ou tutor e torne-se prática de aprendizagem mais visceral, emancipada, entre todos da comunidade, provenientes dos mais diversos contextos e de qualquer idade. Reafirmamos que os diversos benefícios socioambientais das hortas comunitárias se fizeram evidentes e puderam ser vivenciados em nossa realidade de experiência e já que este não figurou como um dos nossos objetivos principais, fica a sugestão de trabalho com relação a aproximação entre tais benesses e indicadores sociais-ambientais de cidades em transição (HOPKINS, 2008), buscando a interface com teoria da resiliência em sistemas socioecológicos (FIGUEIREDO et al., 2017), visando interpretar a dimensionalidade do(s) conceito(s) para uma possível inclusão dos ambientes urbanos nesta outra reconfiguração que se apresenta com a profusão de iniciativas ativistas na agricultura urbana. Estes indicadores ainda podem orientar para uma análise mais cuidadosa e criteriosa sobre o aspecto resiliente nestas comunidades envolvidas em contextos urbanos de agricultura, tendo por referência experiências semelhantes a estas vivenciadas ao longo desta investigação. Também nos parece interessante ampliar nosso primeiro levantamento bibliográfico, preservando o mesmo objetivo que iniciou esta pesquisa, considerando utilizar mais descritores (como ecologia social, ecologia pública, ecologia humana, e para o inglês *civic ecology*) que possibilitem uma abordagem que dialoga com mais trabalhos realizados também em outros países, além América do Sul, onde a profusão de iniciativas protagonizadas por pessoas interessadas em transformar os lugares onde vivem por meio da ocupação e ressignificação dos espaços públicos também cresce e se coloca em evidência, exemplos são as cidades de Nova York, e Londres.

Uma possível interface entre a importância dos lugares para a educação ambiental a partir das *concepções de espaço* e *'noção de lugar'* como modo de pertença ao mundo, como proposto por Grün (2008), também a ideia do corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental se realiza, como propõem Neuenfeldt e Mazzarino (2016), face ao *direito a cidade*, segundo a concepção de Harvey (2014), dentro deste contexto de materialização ativista da agricultura urbana enquanto educação ambiental crítica em curso, é um tópico que não foi aprofundado no presente estudo, mas indicamos que futuras reflexões no campo da educação ambiental possam abordar a relação desses conceitos.

Sugerimos, também nesta mesma linha, que outras reflexões explorem a perspectiva da *participação*, segundo Jacobi (2005), como eixo estruturante das

práticas em educação ambiental, concernente a estes contextos de expressão ativista via hortas urbanas comunitárias, face aos avanços das propostas de privatização de espaços públicos, venda de parques, consórcios e políticas de gestão integrada com o setor empresarial que se justifica explorando a defensoria de que o empresariado precisa participar da gestão enquanto postura de responsabilidade social ou contraponto frente aos ônus que pode gerar. Somar-se-ia a estas reflexões a abordagem do conceito de *capital social*, segundo Jacobi e Monteiro (2007), em uma discussão de olhar crítico acerca dessa realidade de substituição do Estado por esta onda neoliberal, ou uma ausência do Estado (até que ponto proposital ou não) que leva a justificar essas iniciativas que nada tem de neutras ou apolíticas e sim pactuadas com um projeto societário reformista totalmente em sintonia com a voz ideológica dominante.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o processo de definição e fortalecimento de espaços que considerem com a criticidade necessária as questões socioambientais para além de contextos educativos formalizados e institucionais. Espaços que se constituam de maneira a privilegiar que tais questões possam ser interpretadas inseridas no cotidiano das pessoas que vivem nos centros urbanos. Em uma reflexão que busca intervir alicerçada na superação de dicotomias cultura/aprendizagem, natural/construído, para se refazer em relações mais horizontalizadas e menos opressoras entre nós e nossos outros, humanos e não humanos.

Referências

ACOSTA, A. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: STIFTUNG, H. B. Um campeão visto de perto. Fundação Boell: 2012. p.198-216. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/web/19-1448.html>> Acesso em: jan. 2018.

ACSELRAD, H. Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO, L. A. J. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 219-228.

ALVES, M. R. Cidade contemporânea: questões conceituais da conformação de sua espacialidade. Revista Tópos. Presidente Prudente. v. 1. 2 ed. p. 29-57. 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2196/2009>> Acesso em: 01 jul. 2017

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. FONSECA, J (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

AUGÉ, Marc. Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994, 111p.

BINDE, J. L. Resenha Não-Lugares Marc Augé. Revista Antropos. Brasília/DF. v. 2. ano 1. Maio 2008. p. 121-124. Disponível em: <http://revista.antropos.com.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1:nao-lugares-marc-auge-resenha&catid=3:numero-02-maio-de-2008&Itemid=3> Acesso em: 19 nov. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e Cultura. Goiás. v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. 04p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 26 mai. 2017

BUENO, A. M. Apresentação. In: Lamim-Guedes, Valdir (org.). (Vi)ver n a cidade: ocupações de espaços urbanos [livro eletrônico] – São Paulo: PerSe, 2016. 1 ed. p. v-vi.

BUSCHBACHER, R. A teoria da resiliência e os sistemas socioecológicos: como se preparar para um futuro imprevisível? Boletim regional, urbano e ambiental. Brasília: IPEA. n.09. jan-jun. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5561>> Acesso em 05 dez 2017.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13 – 24.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. v. especial, dezembro de 2008.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico. São Paulo: Cortez, ed. 5, 2011.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI, A. (Org.). Consumo e Resíduo – Fundamentos para o trabalho educativo. 1ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006, v. 1, p. 19-42.

COCOZZA, G. P. Sustentabilidade Ambiental: sistematização crítica das novas proposições urbanísticas. 299p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana), Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP. 2002

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FIGUEIREDO, R. A. et al. Resiliência em sistemas socioecológicos, paisagem rural e agricultura. Revista Ciência, Tecnologia & Ambiente. Araras. v. 5, n. 1, 2017.

GRÜN, M. A importância dos lugares na educação ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. v. especial, p. 1-11, dez. 2008.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: TRAJBER, R., MELLO, S. S. (coord.). Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: MMA, Diretoria de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 85-94.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: VAINER, C; HARVEY, D; MARICATO, E. et al. Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, Carta Maior. 2013. 110 p.

HARVEY, D. Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014

HEIDEGGER, M. Ser y tiempo. Santiago: Editorial Universitaria, 1993.

HOPKINS, R. The transition handbook: from oil dependency to local resilience. Foxhole: Green Books, 2008.

IARED, V. G.; THIEMANN, F. T.; OLIVEIRA, H. T; DI TULLIO, A.; FRANCO, G. M. M. Hortas escolares: desafios e potencialidades de uma atividade de educação ambiental. Educação Ambiental em Ação, v. 36, p. 19, 2011.

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO, L. A. J. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 229-236.

JACOBI, P., MONTEIRO, F. Capital social. In: FERRARO, L. A. J. (Org). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília - MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, v. 2, p.47-58.

LAYRARGUES, P.P. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 07 – 12.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (org.). Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

LEFF, E. La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur. México. Siglo XXI Editores. 2014. 523 p.

LOUREIRO, C. F. B. Contribuições da Teoria Marxista para a Educação Ambiental Crítica. CAD. Cedes, Campinas, vol. 29, n.77, p. 81-97, jan/abr 2009.

MILLER Jr., G. Tyler. Ciência ambiental. All Tasks (Trad.). São Paulo: Thomson Learning, 2007. 123 p.

MONTANER, J. M. Espacio y antiespacio, lugar y no lugar em la arquitectura moderna. In: La Modernidad Superada: arquitectura, arte y pensamiento del siglo XX. Barcelona: Gustavo Gili, S.A., 1999. p. 25-58.

MONTEIRO, J. P. R., MONTEIRO, M. S. L. Hortas comunitárias de Teresina: agricultura urbana e perspectiva de desenvolvimento local. Revista Iberoamericana de Economía Ecológica. vol. 5. p. 47-60. nov. 2006.

NAGIB, G. Agricultura urbana como ativismo na cidade de São Paulo: o caso da Horta das Corujas. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEUENFELDT, D. J., MAZZARINO, J. M. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. v. 33, n. 1, p. 22-36, jan-abr 2016.

ONU, Department of Economic and Social Affairs - DESA, Population Division. World Urbanization Prospects: The 2014 Revision, 2015, (ST/ESA/SER.A/366). Disponível em: <<https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/>>. Acessado em: 1 de Julho de 2017

RIBEIRO, S. M. Agricultura urbana agroecológica sob o olhar da Promoção da Saúde: a experiência do Projeto Colhendo Sustentabilidade - Embu das Artes - SP. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2013, 237f.

RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASSRG), de junho de 1992. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS, C. C., COSTA-PINTO, A. B. Potência de ação. In: FERRARO, L. A. J. (Org). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de educação ambiental, 2005. p. 297-302.

SATO, M., CARVALHO, I. C. M. (org.) Educação ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SORRENTINO, M. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (org.) Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. 1 ed. p.21-62.

TBILISI. Declaração de Tbilisi, de outubro de 1977. Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acessado em: 10 jun. 2017.

VIANA, D. Placemaking. In: Revista Página 22. São Paulo: FGV EAESP Centro de estudos em sustentabilidade. n. 95. 51 p. Mai 2015. p. 32-35

WORLDWATCH INSTITUTE, Estado do mundo 2013: a sustentabilidade ainda é possível? PRUGH, T.; ASSADOURIAN, E (org.). Universidade Livre da Mata Atlântica. Salvador: Uma Editora. ed.1. 2013. 247 p.