



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC**

RENATA FORNELOS D’AZEVEDO RAMOS

**AGRICULTURA NA ESCOLA URBANA:
UM PROCESSO EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO
LOCAL SUSTENTÁVEL**

Salvador
2012

RENATA FORNELOS D'AZEVEDO RAMOS

**AGRICULTURA NA ESCOLA URBANA:
UM PROCESSO EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO
LOCAL SUSTENTÁVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES

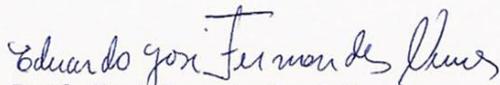
Salvador
2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

**"AGRICULTURA NA ESCOLA URBANA: UM PROCESSO EDUCATIVO
PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL"**

RENATA FORNELOS D'AZEVEDO RAMOS

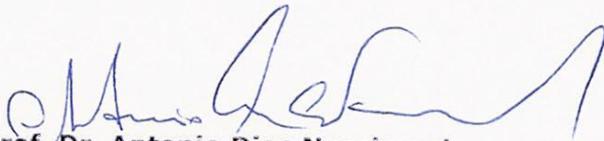
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 19 de abril de 2012, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona.



Profa. Dra. Marina Siqueira de Castro
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Ecologia
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra

R 175

Ramos, Renata Fornelos D'Azevedo.
Agricultura na Escola Urbana: Um processo educativo
para o desenvolvimento local sustentável/ Renata Fornelos
D'Azevedo Ramos Salvador, 2012.
197 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e
Contemporaneidade, 2012.

1. Educação Ambiental. 2. Agricultura Urbana. 3. Desenvolvimento
Local Sustentável. I. Nunes, Eduardo José Fernandes. II. Universidade
do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título.

CDD 375.991

Bibliotecária: Hildete Santos Pita Costa - Crb. 737-5

AGRADECIMENTOS

A Deus e seus mensageiros de luz, que me acompanharam durante esta trajetória, amparando-me e fortalecendo-me em cada passo desta caminhada.

À minha mãe, que suportou junto comigo cada dificuldade enfrentada.

Aos companheiros amigos do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, que compartilharam comigo todo processo de construção deste estudo, em especial: Professor Antônio Dias Nascimento, Edite Farias, Rita Railda Lourenço e Flávia Lorena Araújo.

Aos colegas amigos da turma de mestrados 2010/1 com os quais partilhei esta experiência de crescimento, em especial à Cristiane Gomes cuja escuta e diálogos constantes ajudaram-me no processo de reflexão.

Aos Gestores, Professores, Funcionários e Estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, que me acolheram de forma fraterna e respeitosa, auxiliando-me em todas as etapas do meu trabalho naquele estabelecimento.

À monitora e alunos da oficina de horticultura e seus familiares pela oportunidade de um convívio tão enriquecedor e afetivo.

Aos meus colegas amigos da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A (EBDA), Clarice Dias, Marilídio Jacobina, Expedito Marques, Consuelo Nunes, Kátia Maria Lopes e Bárbara Luzia pelo estímulo, ajuda e carinho em todas as etapas deste curso e, em especial, a Eliozeas Vicente Almeida pela revisão textual desta dissertação.

À Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A (EBDA) pelo apoio financeiro e logístico para a execução deste estudo.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), representada por toda equipe de Gestores, Professores e Funcionários do PPGEduc, em especial à Bibliotecária Hildete Costa pelo atendimento competente e atencioso em todos os momentos nos quais foi solicitada.

Ao Professor Orientador Dr. Eduardo Nunes por constituir-se em um constante desafio durante todo este processo de aprendizado.

Enfim, a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, auxiliaram-me nesta caminhada, os meus sinceros agradecimentos.

A luz que me abriu os olhos para a dor
dos deserdados e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga me disponha traição.
Mas entre ver e fazer de conta que nada vi,
ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim.
Já faz tempo que escolhi.

(Thiago de Mello)

RAMOS, Renata Fornelos d’Azevedo. **Agricultura na Escola Urbana: Um processo educativo para o desenvolvimento local sustentável.** 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2012.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal analisar como a prática da agricultura no ambiente escolar público das periferias urbanas, entendido como processo de educação ambiental, pode contribuir para a ressignificação da escola para a comunidade, favorecendo o desenvolvimento local sustentável. A pesquisa compreende um estudo de caso do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, situado no bairro de Plataforma, Salvador – BA, tendo como foco de estudo um projeto de educação ambiental baseado na prática agrícola – Projeto Plantando a Paz. O referencial teórico que fundamenta este estudo considera que a educação ambiental crítica aliada à agricultura urbana, sendo praticada no ambiente escolar, pode viabilizar a ressignificação da escola, enquanto agente de desenvolvimento local sustentável, na medida em que contribui para a formação das bases para construção de uma racionalidade ambiental. A trajetória metodológica percorrida parte da compreensão da gênese histórica do lugar onde se insere o colégio – Subúrbio Ferroviário de Salvador; passa pela compreensão do Projeto Plantando a Paz, enquanto ferramenta pedagógica para a educação ambiental e, por fim, examina a relação cultural entre a comunidade atendida pelo colégio e as práticas agrícolas, analisando como se dá sua articulação com o modelo de educação em vigor. Como resultado confirma a contribuição da prática educativa através da experiência com a horta escolar, desenvolvida pelo Projeto Plantando a Paz, para o processo de ressignificação do colégio como promotor do desenvolvimento local sustentável, reforçando o papel da educação na construção de uma racionalidade ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Agricultura urbana. Racionalidade ambiental. Ressignificação da escola. Desenvolvimento local sustentável.

RAMOS, Renata Fornelos d'Azevedo. **Agriculture in Urban School**: An educational process for local sustainable development. 2012. 197 pp. Dissertation (Master's Degree) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

ABSTRACT

This study aims at analyzing how the practice of agriculture in the public school environment in urban peripheries, understood as a process of environmental education can contribute to the redefinition of the school to the community, promoting sustainable local development. The research includes a case study of the State College Dr. Luiz Rogério de Souza, located in the district Plataforma, Salvador - BA, focusing on a study of environmental education project based in agricultural practice - Planting Peace Project. The theoretical that underlies this study considers that the critical environmental education coupled with urban agriculture being practiced in the school environment, can enable the redefinition of the school as an agent of sustainable local development, as it contributes to the formation of the bases for the construction of rationality environment. The methodology covered part of understanding the historical genesis of the place where you insert the college – Suburban Rail Salvador, is the understanding of the Project Planting Peace as a teaching tool for environmental education and, finally, examines the relationship between cultural community served by the college and agricultural practices, analyzing how is their relationship with the education model in force. As a result confirms the contribution of educational practice through experience with the school garden, developed by Project Planting Peace, for the process of redefinition of the college as a promoter of sustainable local development, strengthening the role of education in building an environmental rationality.

Keywords: Critical Environmental Education. Urban Agriculture. Environmental Rationality. Reframing school. Local sustainable development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por cor, religião e bairro onde residem (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	105
Gráfico 2 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por sexo e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	106
Gráfico 3 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por série x faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	106
Gráfico 4 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por local de nascimento e aspectos alusivos à relação com o campo (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	107
Gráfico 5 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por aspectos alusivos à relação com o trabalho (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	108
Gráfico 6 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional desenvolvida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	110
Gráfico 7 -	Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	111
Gráfico 8 -	Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por nível de escolaridade e situação profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	111
Gráfico 9 -	Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	112
Gráfico 10 -	Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	113
Gráfico 11 -	Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por nível de escolaridade e situação profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	114
Gráfico 12 -	Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual	

	(%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	114
Gráfico 13 -	Distribuição dos avôs maternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	115
Gráfico 14 -	Distribuição dos avôs paternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	116
Gráfico 15 -	Distribuição dos avôs maternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	116
Gráfico 16 -	Distribuição dos avôs paternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	117
Gráfico 17 -	Distribuição das avós maternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	117
Gráfico 18 -	Distribuição das avós paternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	118
Gráfico 19 -	Distribuição das avós maternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	118
Gráfico 20 -	Distribuição das avós paternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	119
Gráfico 21 -	Distribuição das famílias dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por estratégias de vida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	121
Gráfico 22 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por participação no Projeto Plantando a Paz (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	123
Gráfico 23 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por motivo para não participação no Projeto Plantando a Paz (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	123

Gráfico 24 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por contribuição da horta (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	124
Gráfico 25 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por fatores que motivam a permanência no colégio (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	126
Gráfico 26 -	Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por fatores que desmotivam a permanência no colégio (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	127
Gráfico 27 -	Distribuição dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por sexo, idade, cor, religião, bairro onde reside e escolaridade (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	137
Gráfico 28 -	Relação dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com o trabalho doméstico (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	137
Gráfico 29 -	Estrutura familiar dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	138
Gráfico 30 -	Percentual de ascendentes e estudantes alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza nascidos no interior da Bahia ou de outro estado (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	139
Gráfico 31 -	Percentual de avós de alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza que residem no interior e que ainda são agricultores (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	140
Gráfico 32 -	Distribuição das famílias de alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por estratégia de vida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os significados do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza para os estudantes do turno diurno – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	129
Quadro 2 -	Experiências dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com o trabalho – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	138
Quadro 3 -	Expressão de vínculo dos estudantes alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com a vida no campo – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	142
Quadro 4 -	Motivos que levaram os estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza a participar da oficina de horticultura – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	144
Quadro 5 -	Importância da horta para o colégio, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	146
Quadro 6 -	Utilidade da horta para as suas vidas, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	147
Quadro 7 -	Fatores que motivam os estudantes a permanecerem no colégio, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	148
Quadro 8 -	Fatores que desmotivam os estudantes a permanecerem no colégio, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	149
Quadro 9 -	Significados do colégio para os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPLA	Associação de Moradores de Plataforma
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEDEP	Centro de Desenvolvimento Popular
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
COELBA	Companhia de Energia Elétrica da Bahia
CRS	Crédito Rural Supervisionado
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DP	Diagnóstico Participativo
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A
EJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
FABS	Associações de Bairro de Salvador
FOFA	Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INOCOP	Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais
LOEA	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MA	Ministério da Agricultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNATER	Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProEASE	Programa Estadual de Educação Ambiental e Saúde
SER	Serviço de Extensão Rural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I	
1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM PROBLEMA EM EVIDÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	19
1.1 OBJETIVOS DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA.....	23
1.2 A PESQUISA.....	25
1.2.1 Antecedentes do estudo.....	25
1.2.2 A proposta de pesquisa.....	28
CAPÍTULO II	
2 UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA.....	32
2.1 DESIGUALDADE E POBREZA.....	32
2.2 SEGREGAÇÃO.....	35
2.3 DESENVOLVIMENTO: UMA VIA COMPLEXA.....	40
2.4 EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO: DA EXTENSÃO À EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA.....	45
2.4.1 No processo do desenvolvimento.....	45
2.4.2 Processo educativo para a sustentabilidade.....	50
2.5 DA RACIONALIDADE ECONÔMICA À RACIONALIDADE AMBIENTAL..	55
2.6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	60
2.7 AGRICULTURA URBANA: ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO SOCIAL E FERRAMENTA EDUCATIVA POTENCIAL.....	64
2.8 ARREMATANDO A TRAMA DE REFLEXÕES.....	68
CAPÍTULO III	
3 UM LUGAR COMO CENÁRIO.....	73
3.1 UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE O LUGAR.....	74
3.2 APROFUNDANDO O OLHAR SOBRE O LUGAR.....	79
3.3 UM OASIS COMO LUGAR.....	81
CAPÍTULO IV	
4 PLANTANDO A PAZ NO OASIS.....	86
4.1 SEMEANDO UMA IDEIA.....	87
4.2 E A SEMENTE BROTOU.....	91
4.3 AS PRIMEIRAS FLORES.....	96
CAPÍTULO V	
5 DIZ-ME O QUE PLANTAS QUE TE DIREI QUEM ÉS.....	104
5.1 OS ESTUDANTES.....	105
5.2 SEUS PAIS.....	110
5.3 SEUS AVÓS.....	115
5.4 AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES.....	
5.5 O ESTUDANTE E O COLÉGIO.....	
5.6 MAIS UMA REFLEXÃO.....	130
CAPÍTULO VI	
6 COLHENDO SIGNIFICADOS.....	133

6.1	DE PROJETO A OFICINA.....	135
6.2	CONHECENDO OS SUJEITOS.....	136
6.3	A HORTA EDUCATIVA PERMEANDO RELAÇÕES FAMILIARES.....	150
6.4	REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS.....	160
CAPÍTULO VII		
7	CONCLUSÕES.....	164
REFERÊNCIAS.....		166
APÊNDICE A - Cédula de entrevista 01 (Perfil geral dos estudantes).....		176
APÊNDICE B - Cédula de entrevista 02 (Perfil dos estudantes da oficina de horticultura).....		177
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com mães de alunos da oficina de horticultura – dezembro / 2011.....		179
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com professores do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.....		180
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com funcionários do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.....		181
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com monitora da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.....		182
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista estruturada efetuada com a antiga esposa do Presidente da Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos – julho / 2011.....		183
APÊNDICE H - Roteiro de entrevista estruturada efetuada com o atual Diretor do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – julho / 2011.....		185
APÊNDICE I – Caracterização de professores, funcionários e monitora (da horta escolar) do Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza componentes da amostra de estudo – agosto / 2011.....		187
APÊNDICE J - Painel fotográfico ilustrativo de aspectos relativos ao processo de povoamento do Subúrbio Ferroviário / 2011.....		188
APÊNDICE K - Painel fotográfico ilustrativo de referências históricas importantes no processo de gênese do bairro de Plataforma - 2011.....		189
APÊNDICE L – Painel fotográfico ilustrativo da evolução do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos – Plataforma – Salvador - BA – 2011.....		191
APÊNDICE M – Painel fotográfico ilustrativo das práticas da oficina de horticultura no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – 2011.....		193
APÊNDICE N – Painel fotográfico ilustrativo do cultivo dos quintais em residências de estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza dezembro/2011.....		195
APÊNDICE O – Painel fotográfico ilustrativo do cultivo dos quintais em residências de moradores do entorno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – dezembro/2011.....		197

INTRODUÇÃO

A perspectiva de desenvolvimento sustentável para o século XXI coloca em evidência a escola, como uma instituição social com possibilidade, entre outras, de criar conhecimentos favoráveis ao processo de revisão do atual estilo de vida e modelo de desenvolvimento.

Este modelo de desenvolvimento, característico da modernidade, pautado na conquista, colonização e integração de países ao mercado mundial, influenciou de forma significativa o processo civilizatório ocorrido no Brasil, cujas consequências sobre os segmentos sociais subalternos se manifestam principalmente pelo fenômeno da exclusão, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais coexistentes e interligados como: o desemprego, a marginalidade, a discriminação, a pobreza, entre outros (SACHS, 2002, 2004; LEFF, 2006).

Dotados de caráter cumulativo, dinâmico e persistente, estes fenômenos podem reproduzir-se pela transmissão de geração a geração e evoluir pelo surgimento de novas formas que garantam suas vias de persistência, constituindo-se, portanto, em causa e consequência de múltiplas rupturas na coesão social (RODRIGUES *et al.*, s.d.).

Atingidas por esse fenômeno, parcelas importantes dos povos do campo (indígenas, quilombolas, agricultores familiares proprietários ou não) são deslocados de seus territórios e transformados em trabalhadores assalariados, pela imposição de megaprojetos de desenvolvimento rural, pela estruturação de “polos de desenvolvimento” e pela implantação de pacotes tecnológicos voltados a maximização da produtividade agropecuária (LEFF, 2000)¹.

¹ O desenvolvimento assentado sobre o crescimento econômico, no período compreendido entre as décadas de 40 a 70 do século XX, baseava-se na ideia da existência de um desequilíbrio no relacionamento entre países do centro e da periferia, com graves implicações para a capacidade de acumulação de capital da região. A taxa de crescimento da produtividade era maior na indústria manufatureira do que na produção de bens primários, em especial dos agrícolas. Por outro lado, tanto os preços dos bens industriais quanto os agrícolas estavam sujeitos a imperfeições do mercado e, por isso, havia uma deterioração dos termos de intercâmbio em detrimento das commodities agrícolas produzidas na periferia. Deste modo, este quadro influenciou de forma decisiva para a adoção de uma política de estímulo à industrialização para os países periféricos, baseada na adoção de uma estratégia de substituição de importações. Em paralelo, o sistema de produção agropecuário destes países passou a incorporar padrões tecnológicos favoráveis ao processo de integração ao sistema industrial (MELLO, 2006).

Impossibilitada de viver no campo, essa população passa a ocupar áreas menos valorizadas das periferias das cidades, em especial metrópoles, a partir da ocupação irregular do espaço urbano, onde sobrevivem sob condições precárias de infraestrutura, altos índices de desemprego, insegurança, incerteza e pobreza. Trata-se de um contingente, em sua maioria, fora da contratualidade moderna que, resistindo à falência moral, cria estratégias de sobrevivência, as mais variadas, como o biscate, a coleta de lixo, a agricultura urbana, entre outras. (MARTINS, 2003; NASCIMENTO, 2009).

Tal panorama histórico deixa claro que a modernidade constituiu-se sob bases predominantemente econômicas que, independente das ideologias, são sustentadas por uma razão única, a da ciência (HISSA, 2008). Esta, por sua vez, compreendendo um monopólio rigoroso do saber se esvaziou de sabedoria, na medida em que deslegitimou outros saberes. Deste modo, a modernidade especializou o seu discurso, subdividindo seu saber em disciplinas e estabelecendo territórios de conhecimentos que legitimaram “diversas formas de *apartheid* entre os homens, sociedades e culturas” (HISSA, 2008, p. 19).

É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou incultura (SANTOS, 2004, *apud* HISSA, 2008, p.17).

Destaca-se assim o caráter homogeneizador e excludente da razão orientadora do projeto civilizatório moderno, o qual tem nas estruturas educativas oficiais o principal instrumento modelador desta racionalidade. Sendo assim, pensar em um projeto utópico para a educação do futuro compreende prioritariamente o resgate de singularidades sem homogeneização, para que se alcance a transdisciplinaridade de fato e não aquela da modernidade que, segundo Hissa (2008), está pautada no diálogo entre disciplinas que disputam a autoridade sobre a palavra e a manutenção de suas fronteiras de conhecimentos.

Neste contexto, vem se tornando necessária a articulação entre a educação formal e outras formas de conhecimento, visando estabelecer espaços de formação indispensáveis à gestão de saberes e fortalecimento da autonomia e do protagonismo social, voltados para a gestão compartilhada dos processos de desenvolvimento local sustentável (PERALTA e RUIZ, 2003; GOHN, 2008, 2010).

Sob esta ótica, uma estratégia educativa suplementar, pautada no “trabalho como princípio educativo”, que combine educação ambiental e agricultura urbana, é cogitada como alternativa relevante para a ampliação da qualidade do processo educativo e ressignificação do espaço escolar público das periferias metropolitanas. Contudo, a construção e validação de estratégias educativas desta natureza implicam no conhecimento das dinâmicas que envolvem a educação ambiental no contexto da escola pública periférica, da forma como ela se articula com os saberes da comunidade e que significados ela agrega ao ambiente escolar.

Por outro lado, a utilização da agricultura como ferramenta pedagógica suplementar também pressupõe a avaliação de sua identificação cultural com a comunidade e de que forma se estabeleceria sua articulação com as concepções de educação em vigor.

Surge então a questão: como a prática da agricultura no ambiente escolar público das periferias urbanas, entendida como processo de educação ambiental, pode contribuir para a ressignificação da escola para a comunidade, favorecendo o desenvolvimento local sustentável?

Responder a esta questão passa obrigatoriamente pela compreensão do papel atual da escola frente às demandas reais das comunidades onde ela está inserida, no que se refere ao seu engajamento no processo de desenvolvimento local, não apenas como entidade responsável pela escolarização da população, mas principalmente como entidade estruturadora da racionalidade social.

CAPÍTULO I

1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM PROBLEMA EM EVIDÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

É fato marcante, nas últimas décadas, o descrédito que caracteriza a escolarização fundamental pública no Brasil, principalmente pela falta de correspondência entre a teoria e a prática. Tal fato torna-se claro a partir das inúmeras contradições que permeiam a escola pública, repercutindo de forma efetiva na qualidade do ensino oferecido por ela. Trata-se de um modelo de educação que, estando distante das questões prioritárias das comunidades onde está inserido, não consegue criar vínculos mais resistentes entre a escola e seu público alvo.

Entendendo a educação como atualização histórica do homem e condição indispensável, embora não suficiente, para construção de sua própria humanidade histórico-social, a partir da apropriação da cultura produzida historicamente (PARO, 2007), torna-se fundamental que a escola atue como espaço destinado ao desenvolvimento de consciências críticas e valores. Ela deve também garantir a aquisição de conhecimentos que possibilitem aos estudantes o exercício ativo da cidadania, na construção de um novo projeto de sociedade, compatível com as referências que vêm sendo estruturadas para o desenvolvimento na contemporaneidade, compreendendo-o como um movimento que vai além do crescimento econômico e do consumo, contemplando questões mais profundas como a liberdade, a justiça e a solidariedade.

Neste sentido, a escola fundamental pública teria, segundo Paro (2007), objetivos específicos a realizar numa dupla dimensão: individual e social.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver-bem” (Ortega y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver-bem” de todos, ou seja, para realização da liberdade como construção social. (PARO, 2007, p. 16-17)

Pode-se então estabelecer como objetivo geral da escola pública a educação para a democracia como instrumento da mediação para a construção e exercício da liberdade social a partir dos valores desenvolvidos historicamente.

Contraditoriamente, a escola pública assenta seu modelo de educação num currículo informativo e na acumulação de conteúdos. A formação de valores fica, inevitavelmente, ao encargo das famílias, ou a mercê da mídia e outros meios de comunicação, cujas ações incisivas são responsáveis pela captura das mentes dos educandos, alienando-os e manipulando-os em função das prerrogativas do mercado capitalista.

Resta, então, à escola, adotar como parâmetro para aferição da qualidade de ensino a quantidade de informações acumuladas pelos sujeitos tidos como educados a partir do estudo de disciplinas curriculares tradicionais. Por outro lado, a produtividade escolar estaria diretamente vinculada à quantidade de estudantes aprovados em avaliações que medem a posse das informações acumuladas.

Além disso, outros fatores vêm consubstanciar a precariedade da educação como: a baixa remuneração dos professores e funcionários, a insuficiência de recursos educativos, bem como a ineficiente estrutura física das escolas (ausência de espaço para recreação, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, etc.).

Diante deste fato, considerando-se que “o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto” (KUENZER, 1992, p. 26), torna-se oportuno questionar a quantidade e a natureza dos conhecimentos oferecidos pela escola pública ao seu público alvo. De acordo com Snyders (1977) *apud* Kuenzer (1992) muito embora se devam reconhecer as transformações promovidas pela “ciência oficial” na sociedade, deve-se ter em mente que ela não pode ser considerada como verdade absoluta e universal, uma vez que sua produção nasce a partir do trabalho de intelectuais pertencentes às classes hegemônicas, expressando por isso mesmo os pontos de vistas destas classes.

Destaca-se, então, a subordinação da “ciência oficial” aos interesses das classes dominantes que, atuando em prol da manutenção de sua hegemonia, não permitem que os conhecimentos sejam democratizados a partir da escola pública, uma vez que tendo o saber passado também à condição de mercadoria, transformou-se no principal fator de produção e elemento econômico indispensável ao processo produtivo, cujo valor inviabiliza sua distribuição gratuita (LYOTARD, 2002). Deste modo, o Estado passa a ter um papel secundário na produção e difusão dos conhecimentos, possibilitando apenas a difusão daqueles conhecimentos compatíveis com a função de cada classe social dentro do sistema capitalista.

Tomando como referência o trabalho como meio de reprodução da vida e produção de conhecimentos, torna-se válido afirmar que a manutenção da contradição entre capital e trabalho determinando sua divisão social e técnica, é responsável pela definição do tipo e quantidade de conhecimento que cada classe social terá o direito de receber. Sendo assim, cabe à escola repensar seu projeto político pedagógico tomando como referência alguns critérios apontados por Kuenzer (1992, p. 38) como fundamentais:

- a adequação à realidade concreta na qual vive o aluno, que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la; em síntese, seriam privilegiados os conteúdos revestidos de atualidade, que, resguardando o caráter de totalidade das unidades selecionadas, compõem os diversos campos do conhecimento, considerados indispensáveis para que o aluno possa compreender e participar da vida social e produtiva, marcada pelo avanço científico e tecnológico e pelos imperativos de democratização econômica e política; ou seja, a escola deve tomar a prática social como ponto de partida e critério de adequação;
- a consideração da concepção de mundo, das formas de aprender, dos interesses e necessidades da maioria da população particularmente no que diz respeito ao exercício do trabalho e da cidadania, propondo conteúdos e formas metodológicas que permitam ao aluno usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção;
- a proposição de formas de organização flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, seja criança ou adulto, estudante ou trabalhador.

É claro, portanto, que a escola, mesmo inserida no movimento geral do capital e, estando articulada com os interesses do capitalismo ainda possa, explorando as contradições inerentes a este sistema, atuar como instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção (FRIGOTTO, 2006).

Para tanto, tem-se buscado o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de caráter dinâmico e multidimensional que, em consonância com as temáticas contemporâneas, possam ressignificar a escola pública e integrar, de fato, a população por ela atendida nos processos de desenvolvimento local.

O essencial a se considerar é que, se o fim a alcançar é o homem como sujeito, a maneira e os métodos utilizados precisam ser coerentes com esse fim. Sendo assim, o educando (que no processo de educação se transforma em sua personalidade viva para se constituir no ser humano educado, que é produto desse processo) precisa envolver-se nessa atividade como sujeito, como detentor de vontade, como alguém que aprende porque quer. Eis a verdade cristalina com que a Didática deve deparar-se: *o educando só aprende se quiser*. Diante disso, o que há a fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender. Para isso, é preciso que se levem em conta as condições em que ele se faz sujeito. (PARO, 2008, p. 29-30)

Sendo assim, a principal função da escola seria dar sentido e significado ao processo educativo, despertando no indivíduo o desejo de aprender. Depois disso o educando passa a

ser sujeito e assume o controle de seu processo educativo, buscando ele mesmo o conhecimento que julgar necessário para sua “humanização” (FREIRE, 1987).

De acordo com Charlot (2000) a relação com o saber é relação do sujeito com o mundo e com as diferentes formas de apropriação do mundo, compreendendo por isso uma relação epistêmica. Contudo ela comporta também uma dimensão identitária na medida em que o sentido do aprender se dá em relação à história do sujeito, às suas expectativas, referências, concepção de vida, relações com os outros, a sua autoimagem e à imagem de si que pretende passar para os outros.

Trata-se também, segundo o autor, de uma relação consigo próprio, visto que independente da figura¹ sobre a qual o aprender se apresenta, o ponto central deste processo será sempre a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. Para Charlot [...]

A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida). Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do sabre-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito a ser “alguem” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Concluindo, o autor destaca que aprender sempre compreende uma relação com o outro, entendido neste caso tanto como o outro fisicamente presente no mundo do sujeito, quanto o outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Deste modo, “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p. 72).

¹ Charlot (2000, p. 68-71) utiliza o termo “figuras do aprender” para identificar os diferentes processos epistêmicos que compreendem a relação com o aprender. Segundo o autor elas podem ser definidas como: i) “**objetivação-denominação** o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distintos do mundo da relação, das percepções, das emoções”; ii) “**imbricação do Eu na situação** o processo epistêmico em que o aprender é domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo”; iii) “**distanciação-regulação** o processo epistêmico em que o aprender é domínio de uma relação: “a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender à tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação”.

Reconhecer a escola pública como uma instituição destinada a promover a escolarização das populações das periferias urbanas inclui, portanto, o fato de que ela também possa agregar outras funções na perspectiva atual de desenvolvimento. Sob esta lógica, a escola pública, ainda mergulhada na crise decorrente dos modelos educativos da modernidade regidos pela racionalidade econômica, busca um sentido coerente para sua ação, de modo a tornar-se um espaço promotor de emancipação e autonomia.

1.1 OBJETIVOS DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

A partir do quadro apresentado, agregar à escola experiências suplementares que venham favorecer a emancipação real dos educandos, por meio de uma construção prática cotidiana, pode vir a ser uma estratégia viável e enriquecedora a ser conquistada pelos movimentos sociais tanto do campo, quanto urbanos. Neste sentido, o objetivo geral desta dissertação é analisar como a prática da agricultura no ambiente escolar público das periferias urbanas, entendida como processo de educação ambiental, pode contribuir para a ressignificação da escola para a comunidade, favorecendo o desenvolvimento local sustentável.

Em termos específicos objetiva-se:

- Conhecer as dinâmicas que envolvem a educação ambiental no contexto da escola pública, de modo a identificar como ela se articula com os saberes e demandas da comunidade e que significados ela agrega ao ambiente escolar.
- Identificar se a prática agrícola enquanto ferramenta pedagógica está culturalmente identificada com a comunidade e como é estabelecida sua articulação com a concepção de educação em vigor.
- Identificar se a prática educativa agrícola contribui para a ressignificação da escola como agente promotor de desenvolvimento local sustentável.

A partir do foco de estudo apresentado, esta pesquisa se justifica tendo em vista o fato de seus resultados virem a respaldar e estimular a utilização de experiências agrícolas em escolas públicas das periferias metropolitanas, como ferramentas educativas suplementares, no sentido de viabilizar um processo educativo transformador, uma vez que, por tratar-se de

uma temática multidimensional, agrega um sentido novo que conduz para uma nova correlação de forças dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma proposta que amplia o espaço de atuação da escola, levando-a a interagir de forma mais efetiva com a comunidade na qual se insere.

Propostas como atividade suplementar, alternativa ao aprisionamento curricular da educação ambiental, áreas de cultivo agrícola na forma de hortas e viveiros educativos se constituem em ecossistemas onde a comunidade pode criar um espaço de trabalho autônomo, solidário e cooperativo, favorável ao resgate cultural, à partilha de conhecimentos e à aprendizagem comum.

Por outro lado, a adoção de metodologias participativas geradoras de vivências coletivas também imprime ao grupo sentido e significado, tornando-o protagonista do processo, ao tempo em que desenvolve uma consciência crítica e agrega novos valores e uma cultura política.

Inserida num contexto cultural ambíguo - a escola pública - onde se contrapõem as ideias de diversidade cultural e de superioridade do conhecimento científico, a ecologia de saberes², representada por esta estratégia metodológica, procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo para o qual a ignorância só é forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. Tem-se, então, a utopia do interconhecimento: aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2010).

Trata-se, portanto de um processo social educativo emancipatório, na medida em que possibilita a formação de amplo consenso em torno de uma concepção de mundo alternativa àquela vigente e cuja hegemonia favorece a perpetuação dos processos de dominação (GONH, 2010). Deste modo, criam-se novos sentidos e significados para as relações sociais que passam a favorecer a recomposição e/ou fortalecimento do tecido social sob as bases de uma nova racionalidade.

² Conceito a ser discutido no Capítulo II deste estudo.

Deste modo, uma horta educativa pode funcionar não apenas como uma área destinada à produção de hortaliças, ou a aulas de educação ambiental. Ela pode ampliar a qualidade do processo educativo, à medida que contribui para desconstrução da racionalidade vigente, a partir da superação da visão do currículo escolar como conjunto de conhecimentos determinados *a priori*, que se enquadra em disciplinas cientificamente pré-definidas, e passa a enxergá-lo como o conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo de escolarização e de formação humana com base em valores ambientalistas. Com isso, todas as atividades propostas pela escola são curriculares, uma vez que contribuem para a formação integral dos estudantes e construção de uma racionalidade ambiental.

1.2 A PESQUISA

1.2.1 Antecedentes do estudo

Esta pesquisa originou-se a partir de uma ação de assessoramento técnico-educativo efetuado pela Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A – EBDA (por meio da equipe técnica do Centro de Apoio à Agricultura Urbana e Periurbana da Região Metropolitana de Salvador) a um projeto educativo desenvolvido pelo Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, situado na Rua Deográcias Manuel dos Santos, s/nº, Conjunto Baía de Todos os Santos, no bairro de Plataforma, Salvador – BA.

Compreendendo uma proposta de educação ambiental a partir de uma horta educativa, o Projeto Plantando a Paz - cujo nome origina-se do objetivo estabelecido pelos educadores de promover a redução dos índices de violência no colégio em questão - apresentou-se como objeto de estudo promissor em função das mudanças por ele promovidas no contexto deste espaço, seja do ponto de vista pedagógico, seja nas dinâmicas de relacionamento entre o estabelecimento de ensino e a comunidade.

Neste sentido, passou-se a construir um plano de assessoramento técnico de caráter educativo participativo, buscando envolver todos os segmentos do colégio (estudantes, funcionários, professores e gestores), bem como a comunidade.

Para tanto, buscou-se inicialmente conhecer os antecedentes e as dinâmicas que envolvem o Projeto Plantando a Paz no contexto do colégio e suas articulações com a comunidade e outros atores. Partindo de um diagnóstico preliminar participativo, identificou-

se a visão que cada segmento da comunidade escolar tinha sobre o projeto, suas expectativas e as principais dificuldades enfrentadas.

Tal diagnóstico foi efetuado no período de outubro a dezembro de 2009, a partir da adaptação da metodologia de diagnóstico participativo (DP) que vem sendo adotada pela EBDA para projetos de desenvolvimento local no meio rural (KUMMER, 2007), tendo em vista as condições operacionais peculiares ao ambiente escolar: (i) impossibilidade de interrupção das atividades programáticas da escola; (ii) dificuldade de compatibilizar a participação de todos os segmentos componentes da escolar; (iii) dificuldade de compatibilizar a participação da comunidade.

Deste modo este diagnóstico preliminar participativo envolveu duas etapas:

- a) Levantamento e análise em geral – compreendendo: (i) levantamento preliminar de dados secundários sobre o Subúrbio Ferroviário de Salvador e o bairro de Plataforma, de modo a possibilitar uma visão do contexto ambiental, histórico, social, político e econômico no qual a escola está inserida; (ii) caracterização da escola e do projeto Plantando a Paz, desenvolvida por meio de ficha cadastral da escola aplicada junto ao diretor em exercício; (iii) identificação da visão que a comunidade escolar tinha em relação ao projeto Plantando a Paz no contexto da escola, tomando como referência três entrevistas coletivas efetuadas com representantes dos professores, com representantes dos funcionários e com representantes dos estudantes.
- b) Levantamento e análise participativa em geral – efetuada a partir de uma oficina de diagnóstico e planejamento participativo onde estiveram presentes: representantes da escola (professores, funcionários e estudantes), representantes da comunidade (pais de estudantes, o líder de uma associação do bairro, um representante do conselho escolar, duas diretoras e uma coordenadora pedagógica de outros estabelecimentos de ensino), uma representante da Secretaria Estadual de Educação e dois técnicos da EBDA.

Nesta oficina foram aplicadas algumas ferramentas do DP devidamente adaptadas para o contexto da escola:

- Mapa da horta – O grupo presente foi dividido em quatro equipes, as quais, a partir do desenho do mapa da horta avaliaram a situação geral da área de cultivo e elaboraram uma proposta das melhorias necessárias para uma maior contribuição

do projeto para a escola. As propostas foram em seguida socializadas para se construir uma proposta comum.

- O que esperamos com a realização deste trabalho? – A partir da proposta comum e da questão orientadora, promoveu-se uma discussão sobre os objetivos pretendidos com a reestruturação do projeto, identificando aqueles de maior relevância para o grupo.
- FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças) – Ferramenta que possibilitou a identificação por parte do grupo dos aspectos positivos e negativos, internos e externos ao ambiente escolar que influenciam o desenvolvimento do Projeto Plantando a Paz e suas consequências para a qualidade do processo educativo escolar. A base desta avaliação é uma matriz em que as fortalezas e fraquezas (fatores internos) e as oportunidades e ameaças (fatores externos) são identificadas a partir de perguntas orientadoras e visualizadas por meio de quadro confeccionado pelo grupo.
- Visão de Futuro – A partir desta dinâmica o grupo descreveu a situação desejada para o Projeto Plantando a Paz para um horizonte de dois anos. Corresponde às metas comuns que o grupo consegue alcançar. As discussões foram estabelecidas a partir de perguntas orientadoras tendo em vista um horizonte de tempo estabelecido previamente pelo grupo (neste caso dois anos).

A partir dos resultados obtidos nas duas etapas anteriores elaborou-se um plano de trabalho que foi submetido aos representantes dos três segmentos da escola e aprovado, sendo executado no ano de 2010, compreendendo as seguintes etapas:

- a) Reestruturação da área de produção tendo em vista facilitar o trabalho pedagógico, promover a preservação e melhor aproveitamento dos recursos ambientais disponíveis, criando um ambiente favorável à biodiversidade;
- b) Capacitação do corpo docente da escola no sentido de criar as condições para o exercício da educação ambiental crítica, com base na interdisciplinaridade, a partir da utilização da horta educativa como ferramenta pedagógica;
- c) Capacitação de estudantes, professores e funcionários em relação às práticas de implantação e manejo de hortas, viveiros e farmácias verdes com base nos princípios

da agroecologia. Destaca-se que esta etapa de trabalho contou com a participação de professores de outros estabelecimentos, de pais de estudantes e outros membros da comunidade;

- d) Capacitação de estudantes, professores e funcionários em educação alimentar, nutrição e saúde, tendo em vista a criação de hábitos alimentares saudáveis e o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, visando à segurança alimentar e nutricional. Vale destacar que esta etapa foi cumprida, somente em 2011, de forma diversa daquela programada (curso específico) tendo em vista as circunstâncias operacionais vivenciadas e que serão discutidas nos capítulos relativos à análise dos resultados.

A partir dos cursos de capacitação começou-se a perceber a identificação da comunidade escolar com as temáticas abordadas, em especial os estudantes do 6º ao 8º ano. Foi constatado por parte dos professores que estudantes que normalmente apresentavam-se desinteressados, pouco participativos e em alguns casos até agressivos durante as aulas das disciplinas do currículo oficial, apresentavam comportamento oposto durante as aulas do curso de horticultura, criando um vínculo estreito com a instrutora e com o projeto. Tal fato também foi percebido pelos pais de alguns estudantes que se dirigiram a escola para informar-se sobre as atividades das quais os filhos estavam participando com interesse diferenciado.

Analisando-se tal episódio passou-se a relacionar este interesse dos estudantes ao fato deles serem, em sua maioria, de matriz familiar camponesa o que poderia justificar a identificação e interesse dos mesmos pela temática do curso em questão. Passou-se então a cogitar a possibilidade de adoção de uma estratégia educativa suplementar baseada no trabalho como princípio educativo, associando-se a educação ambiental crítica com a agricultura urbana como uma possível ferramenta de ressignificação das escolas para os estudantes e para as comunidades das periferias urbanas.

1.2.2 A proposta de pesquisa

Partindo da observação e informações colhidas na fase anteriormente descrita optou-se por estruturar esta pesquisa como um estudo de caso, tendo em vista os requisitos apontados por Yin (2010): i) a questão de partida é do tipo “como”; ii) o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; iii) o foco de estudo se encontra em fenômeno contemporâneo

inserido em um contexto da vida real. Por outro lado, segundo o mesmo autor, este método permite a utilização de evidências qualitativas e quantitativas, além de não exigir sempre a inclusão da evidência observacional direta e detalhada.

Partindo desta lógica, foi efetuado um diagnóstico dos estudantes a partir do qual foi traçado um perfil dos mesmos, visando uma análise da possível relação cultural destes com as práticas agrícolas e de como estas práticas agrícolas vêm sendo articuladas pelo Projeto Plantando a Paz com a concepção de educação em vigor, estabelecendo vínculos entre os estudantes e o colégio.

Para a execução deste diagnóstico utilizou-se uma enquete tendo como instrumento de coleta de dados a cédula de entrevista 01 (APÊNDICE A), que foi aplicada a uma amostra composta por 227 estudantes dos turnos matutino e vespertino (ROJAS SORIANO, 2004), por ser este o público atendido pelo Projeto Plantando a Paz. O tamanho da amostra foi determinado com base na “tabela para determinação de tamanho necessário de amostra” (KEY, 1997) e a composição da mesma se deu por estratificação, obedecendo à proporção de estudantes de cada turma.

Visando aprofundar as informações relativas à identificação cultural da prática agrícola com a comunidade escolar, bem como demonstrar se houve realmente e qual foi a contribuição da prática educativa estabelecida pelo Projeto Plantando a Paz para o processo de ressignificação do colégio, efetuou-se outra enquete baseada na cédula de entrevista 02 (APÊNDICE B). Para tanto, foram entrevistados os 36 estudantes envolvidos diretamente com as atividades da horta escolar e acompanhados por técnico da EBDA, na oficina de horticultura desenvolvida ao longo do ano de 2011. A cédula de enquete adotada compreendeu perguntas fechadas e abertas abordando a caracterização dos estudantes a partir de aspectos pessoais ou familiares identificadores de vínculos com o campo e aspectos identificadores do tipo de vínculo que os estudantes estabelecem com o Projeto Plantando a Paz e com a escola.

A partir dos resultados obtidos nesta etapa foram selecionadas três famílias para visita, tendo em vista o aprofundamento da visão sobre o modo de vida das famílias dos estudantes, seus vínculos com o campo, os significados que a escola tem para a família e o tipo de vínculo que ela mantém com a escola. Para tanto foi utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada (roteiro no APÊNDICE C) e o registro fotográfico nas residências dos jardins e quintais (Painel fotográfico – APÊNDICE N) - enquanto áreas de

cultivo agrícola urbano (ROJAS SORIANO, 2004). Destaca-se que uma das famílias entrevistadas não aceitou a visitação alegando morar em terreno familiar (área com várias casas, todas de parentes), uma vez que isso causaria constrangimento.

A seleção das famílias baseou-se na análise de conteúdo dos questionários, tendo-se como critérios eletivos: i) os estudantes e/ou seus pais serem de origem rural; ii) os estudantes estarem participando de forma contínua da oficina de horticultura durante o ano de 2011 e iii) a proximidade da residência familiar da escola.

Para a compreensão das dinâmicas que envolvem a educação ambiental nesse colégio e a forma como ela e a horta escolar se articulam com a concepção de educação nele desenvolvida, foram analisadas as duas últimas versões do Projeto Político Pedagógico (PLANTANDO A PAZ: Plante seu girassol e cuide de você - 2007/2008 e 2007/2011), tendo em vista perceber a evolução da proposta educativa estabelecida e as contribuições do Projeto Plantando a Paz nesta evolução.

Complementando esta etapa foram entrevistados sete professores: quatro com participação direta no Projeto Plantando a Paz e três sem envolvimento com o projeto (APÊNDICE I), tendo em vista compreender: i) o processo de construção do projeto político pedagógico do colégio e o tipo de participação estabelecida neste processo; ii) de que forma o projeto político pedagógico construído influenciou a prática pedagógica da escola; iii) que contribuições o Projeto Plantando a Paz trouxe para a prática educativa do corpo docente dessa escola; iv) que novos significados foram agregados a esta prática educativa; v) que tipo de vínculo vem sendo desenvolvido entre o corpo docente e o projeto (roteiro de entrevista no APÊNDICE D).

Em Paralelo, foram também entrevistados três funcionários que participaram da construção inicial do Projeto Plantando a Paz e a monitora da oficina de horticultura do Programa Mais Educação (APÊNDICE I), tendo em vista identificar qual o significado deste projeto para o corpo de funcionários e que tipo de vínculo vem sendo desenvolvido entre eles e o projeto (roteiros de entrevista nos APÊNDICES E e F).

Outro aspecto relevante abordado foi a história do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, desde a sua fundação até o momento atual. Para tanto foram coletadas informações a partir de entrevistas estruturadas com: a antiga esposa do Presidente da Associação de Moradores do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos, que participou ativamente do

processo de negociação política que viabilizou a construção do colégio e que exerceu neste, desde a sua fundação, as funções de professora e vice-diretora até a sua aposentadoria; o atual diretor do colégio e professor da instituição desde a sua fundação (roteiros de entrevistas nos APÊNDICES G e H). Foram também coletadas e sistematizadas informações a partir de levantamento de dados fornecidos pela atual Secretária do Colégio e de documentos diversos (Projeto Político Pedagógico, jornais, revistas e outros).

A caracterização preliminar do Subúrbio Ferroviário e do bairro de Plataforma foi aprofundada a partir da ampliação e atualização das fontes bibliográficas pesquisadas, possibilitando uma visão mais abrangente e atual do contexto onde a escola estudada esta inserida.

Durante o desenvolvimento das etapas anteriores foi também desenvolvida a observação ordinária e/ou participante (a depender da ocasião), mantendo-se um diário com o registro dos aspectos julgados relevantes para a compreensão do processo em estudo (ROJAS SORIANO, 2004).

Visando dar um sentido prático imediato aos resultados deste estudo, será efetuado um seminário para a devolução dos principais aspectos identificados, tendo em vista munir a comunidade escolar com referências objetivas para a realimentação das dinâmicas do processo educativo.

CAPÍTULO II

2 UMA REFLEXÃO SOBRE A TEORIA

Conceitos não são meras nomeações de objetos, mas formulação de ideias, ou melhor, unidades de pensamento a partir das quais é possível a interpretação de determinado fenômeno ou de dada realidade. Sendo assim, tendo em vista favorecer a leitura e interpretação deste estudo sobre uma base de entendimento comum, torna-se oportuna a reflexão sobre alguns conceitos nele empregados como referência para a construção da discussão pretendida.

Deste modo, as reflexões desenvolvidas a seguir visam à construção de um quadro teórico cuja abordagem procura superar a mera delimitação de conceitos, buscando, a partir de uma visão transdisciplinar, estabelecer um nexó histórico que permita a compreensão dos diversos processos que compõem o universo deste estudo.

2.1 DESIGUALDADE E POBREZA

Ao descrever a trajetória evolutiva do homem, Rousseau (1994), ainda no início da modernidade, destacou a consolidação progressiva das desigualdades na estruturação da sociedade, a partir das mudanças dos hábitos e das formas de relacionamento humano entre si e com a natureza. Para ele, o processo civilizatório estabelecido a partir do desenvolvimento de novas habilidades produtivas e novas necessidades; das relações de dependência e de dominação; de novas expressões de afetividade ou de suas antíteses, culminou com o estabelecimento da lei do direito de propriedade, com a instituição da magistratura e a transformação do poder legítimo em poder arbitrário. Passa-se, então, a identificar a desigualdade a partir da percepção clara das condições de riqueza e pobreza, poder e vulnerabilidade, dominação e escravidão. Tem-se então instituída a sociedade política, caracterizada pela desigualdade que por sua vez constitui-se em produto do desenvolvimento das faculdades e do espírito humano. Neste sentido, torna-se natural esperar diferentes capacidades de articulação e de acumulação de recursos (materiais e sociais) por parte dos atores pertencentes a uma dada sociedade.

Em contrapartida, o agravamento das desigualdades pode dificultar ou impedir a articulação entre as diferentes dimensões da sociedade e os indivíduos, fazendo com que estes deixem de ter acesso a um conjunto mínimo de recursos, que os definem como membros de pleno direito. Tem-se, então, segundo Rodrigues *et al.* (s.d.), a exclusão, cuja configuração

[...] está estritamente ligada à desintegração social (quebra dos laços de solidariedade e risco de marginalização), à desintegração do sistema de atividades (associada às mutações econômicas) e à desintegração das relações sociais e familiares (aparecimento de novos tipos de estruturas familiares mais vulneráveis à exclusão – famílias monoparentais – e enfraquecimento das redes de entajuda familiares, de vizinhança e comunitárias) (RODRIGUES *et al.*, s.d., p. 66).

Neste contexto, o indivíduo vivencia a privação acentuada de recursos materiais e simbólicos da sociedade, sofrendo crescente rejeição, podendo chegar a incorporar um sentimento de autoexclusão como expressão de dor moral que pode levá-lo à busca de um prazer alternativo ou à fuga da realidade (FREUD, 1996).

Entretanto, Martins (1997) salienta que a ideia de exclusão é insuficiente por tratar-se de um conceito desprovido de compreensão histórica. Segundo o autor, não é possível pensar na sociedade capitalista tendo por referência a exclusão, visto que a dinâmica dessa sociedade baseia-se em processos de exclusão para incluir com base em regras e lógicas próprias. O autor destaca como característica dessa sociedade o desenraizamento.

O desenraizamento compreende um processo de exclusão dos indivíduos dos lugares que ocupavam e dos papéis que desempenhavam na sociedade, transformando-os em membro desta mesma sociedade, só que a partir de uma das formas possíveis: como produtores ou consumidores de mercadorias. Neste sentido, o que deve ser analisado é a forma de inclusão na sociedade. Trata-se de uma “inclusão precária ou marginal”, processo no qual as escolhas oferecidas aos cidadãos não possibilitam a reversão do quadro de privação no qual estão inseridos (MARTINS, 2003).

Sob esta ótica, o problema da exclusão se estabelece na forma encontrada pelos indivíduos para participar da sociedade, ou seja, nas formas utilizadas pelos indivíduos para realizarem sua inclusão, o que, em alguns casos, pode representar o comprometimento do caráter, a partir de uma socialização degradante (MARTINS, 2003). Neste sentido, pode-se tomar como referência a situação dos povos do campo que desenraizados migram para as cidades, onde eles (sob a ótica do autor) não são excluídos, ao contrário, engendrando novas formas de sobrevivência – por meio de atividades como a coleta de lixo, comércio informal, agricultura urbana, ou, a depender da situação, prostituição, comércio de drogas... - ganham o

dinheiro que viabiliza sua inclusão na economia e no mercado como consumidores. Trata-se, portanto, de uma forma perversa de inclusão.

Seguindo esta lógica, Pizzio (2010) alerta para o fato de que ao se analisar a nova dinâmica da sociedade capitalista, que realiza o movimento de exclusão para em outro momento incluir, deve-se estar atento para a ampliação do espaço de tempo entre estes dois momentos, cuja consequência é a sua transformação em um estado permanente que, segundo Vêras (1999 *apud* PIZZIO, 2010) passa a ser o modo de vida do excluído que permanece não conseguindo ser reincluído, comprometendo “sua dignidade, capacidade de ser cidadão e sua condição humana, do ponto de vista moral e político”. Torna-se claro, portanto, que [...]

[...] além da humanidade formada de integrados (ricos e pobres), inseridos de algum modo no circuito de atividades econômicas e com direitos reconhecidos, há uma outra humanidade no Brasil, crescendo rápida e tristemente através do trabalho precário, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos, tratados como cidadãos de segunda classe. Entre esses dois mundos, há uma fratura cada vez maior e difícil de ultrapassar. (SAWAIA, 1999, p. 40).

Esta constatação ganha importância na medida em que expressa a complexidade que envolve a pobreza, cujas consequências variam desde existências difíceis, dolorosas e perigosas, devido às inúmeras carências, até às manifestações subjetivas como sentimentos de impotência diante de seus destinos, de falta de esperança, de vulnerabilidade, de insegurança e de falta de poder político (CODES, 2005).

Elaborado a partir da racionalidade econômica, o conceito de pobreza restringiu-se à noção de renda suficiente para o provimento de uma vida digna, não se prestando como subsídio para uma compreensão da sociedade, uma vez que só possibilita o entendimento dos processos sociais de carência como resultante da renda, enquanto produto final do trabalho (SALGADO, 2005).

Segundo Salama & Destremau (1999) o conceito de pobreza assenta-se na comparação entre um padrão de normalidade e uma condição de carência, o que determina a definição do “sujeito pobre”, antes de tudo, pelo que ele não tem ou pelo que não é. Neste contexto, fica claro que a assimetria das posições entre quem define e entre quem é definido como pobre, por si só, já expressa os desníveis e hierarquias vigentes na sociedade (PIZZIO, 2010), destacando-se assim a desigualdade. Em complemento, tem-se a possibilidade de reforço do estigma que fixa a pobreza como marca de inferioridade, modo de ser descredenciador dos indivíduos para o exercício de seus direitos, uma vez que são “percebidos numa diferença incomensurável, aquém das regras da equivalência que a lei supõe e o exercício dos direitos

deveria concretizar” (TELLES, 2001, p. 21). Sendo assim, nas sociedades modernas, a pobreza não se restringe ao estado de não posse, mas confirma-se como um *status* social específico menor e desprovido de valor, que marca profundamente aqueles que vivem esta experiência (PAUGAM, 2003).

Deve-se, portanto, buscar a compreensão da pobreza a partir de sua perspectiva histórica, tomando como base o processo temporal de empobrecimento e vivência da pobreza por parte dos indivíduos; a estruturação de identidades marcadas pelo não reconhecimento e/ou desvalorização no contexto social; os aspectos territoriais associados, tendo em vista a configuração de bases para processos excludentes que levam à segregação.

2.2 SEGREGAÇÃO

Tomando-se como ponto de partida o conceito de cidade como “um complexo demográfico formado por importante concentração populacional não agrícola e dada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural” (FERREIRA, 2001, p. 161-162), pode-se pensar na cidade como o resultado da atuação da sociedade no espaço geográfico, materializado em um ambiente físico construído. Neste sentido, a população pode ser reconhecida como um agente de produção do espaço, cuja arquitetura e organização refletirão o nível de desenvolvimento da complexidade das relações sociais (NEGRI, 2008).

Como expressão desta complexidade tem-se o fenômeno da segregação que é a [...]

[...] separação, por razões sociais, de um grupo em relação ao outro, em geral perpetuando condições de desigualdade e opressão social. Na maioria das vezes, refere-se à distribuição de natureza física, como a segregação de bairros e escolas, que concentram indivíduos de diferentes raças, etnias, classes sociais ou religiões em territórios diferentes, ou em ambientes de trabalho segregados, onde homens e mulheres realizam tipos claramente diferentes de trabalhos (JOHNSON, 1997, p. 203).

Quanto a sua natureza, a segregação pode ser *de jure*, ou exigida pela lei¹, mas em geral ela é *de facto*, quando ao manifestar-se em um setor da vida social - como habitação - promove sua reprodução em outros setores - como a educação² (JOHNSON, 1997). Constatase, então, que a segregação sócioespacial decorrente, em especial, da diferenciação econômica, funciona como um agente de reprodução das forças-de-trabalho, estando esses processos interligados e articulados com a estrutura social (CASTELLS, 1983).

Para Castells (1983) a segregação sócioespacial ocorre como consequência da distribuição espacial das diferentes classes sociais, com base no nível social dos indivíduos e a partir de determinações de caráter político, econômico e ideológico. Para o autor este fenômeno pode ser definido como a tendência à organização do espaço em zonas caracterizadas por forte homogeneidade social interna e acentuada desigualdade social entre elas, sendo esta desigualdade expressa tanto em termos de diferença como de hierarquia.

Complementando, Castells (1983) salienta que em espaços urbanos marcados pelo crescimento acelerado, a homogeneidade social de alguns bairros promove a formação de identidades próprias, definidas pelo espaço e nível de renda. Estas identidades refletem as características das construções e da organização do espaço onde estão inseridos, criando forte desigualdade em relação a outros bairros, tanto de caráter social, quanto cultural e espacial. Neste sentido o autor resgata a análise de Engels (1985), em que a historicidade dos fenômenos adquire grande importância relativa aos processos e relações sociais forjados pela segregação.

David Harvey, ao discutir o significado da segregação, argumenta que a desigualdade residencial segundo grupos significa desigualdade de renda real, ou seja, maior ou menor proximidade das facilidades da vida urbana - como água, esgoto, áreas verdes, melhores serviços educacionais... - e maior ou menor proximidade dos custos da cidade - como crime, serviços educacionais inferiores, ausência de infraestrutura etc. Sendo assim, existindo diferença de renda monetária, a localização residencial implica em maior diferença em relação à renda real (HARVEY, 1980 *apud* CORREA, 2001).

Sob esta ótica, segundo o autor, desigualdade residencial implica em acesso diferenciado a recursos escassos necessários a aquisição de oportunidades para a ascensão social, como a educação, por exemplo, cuja forma de estruturação pode definir um sistema de reprodução do bairro que se perpetue entre gerações. Harvey destaca também que a desigualdade social é responsável pela produção de comunidades distintas com valores peculiares ao grupo, que, por sua vez, estão profundamente ligados aos códigos moral, linguístico e cognitivo, fazendo parte do acervo de conceitos usado pelos indivíduos para o

¹ Segregação racial existente nos Estados Unidos até meados do século XX e até final do século na África do Sul.

² As escolas de bairro, por exemplo, refletem a condição de segregação vivida pelo bairro, apesar destas situações não serem exigências legais.

enfrentamento do mundo. Deste modo a estabilidade de um bairro e de seu sistema de valores promove a reprodução e permanência de grupos sociais dentro de estruturas residenciais.

Percebe-se, então, que, além da qualidade de vida inferior da população, no que se refere ao acesso aos recursos oferecidos pela cidade, ocorre também um prejuízo cultural representado pela forma como os indivíduos passam a enxergar o mundo e pelo nível de consciência objetiva sobre seu estado de segregado social e espacial (NEGRI, 2008), uma vez que segundo Lefebvre (1999, p. 89) *apud* Negri (2008, p. 138) “a alienação urbana envolve e perpetua todas as alienações. Nela, por ela, a segregação generaliza-se: por classe, bairro, profissão, idade, etnia, sexo”.

Tomando-se como referência o processo de segregação sócio espacial das cidades latino-americanas, os estudos de Oscar Yujnovsky (s.d. *apud* CORRÊA, 1999) constatam que este se deu em três períodos de padrão de segregação. Entre o século XVI até aproximadamente 1850, correspondendo a quase todo período colonial, caracterizou-se pela centralidade das moradias da classe alta. Entre 1850 e 1930, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte (bondes e trens), a classe alta passou a morar mais distante do centro, enquanto suas casas foram ocupadas por pessoas de baixa renda, constituindo os cortiços próximos aos seus locais de trabalho. E, a partir de 1930, em paralelo a preferência das classes altas por áreas dotadas de amenidades, ocorreu o grande fluxo migratório dos povos do campo que se deslocam das zonas rurais para as cidades. Na condição de “desenraizados” estes povos acabam ocupando as periferias das cidades, através da formação de loteamentos populares, favelas e conjuntos habitacionais financiados pelo Estado.

Este modelo centro-periferia, que vigorou dos anos de 1940 a 1980, atualmente vem sendo sobreposto pelo modelo fractal, em função das transformações recentes que [...]

[...] estão gerando espaços nos quais os diferentes grupos sociais estão muitas vezes próximos, mas estão separados por muros e tecnologias de segurança, e tendem a não circular ou interagir em áreas comuns. O principal instrumento desse novo padrão de segregação espacial é o que chamo de ‘enclaves fortificados’, Trata-se de espaços privatizados, fechados e monitorados para residência, consumo, lazer e trabalho. A sua principal justificação é o medo do crime violento. Esses novos espaços atraem aqueles que estão abandonando a esfera pública tradicional das ruas para os pobres, os ‘marginalizados’ e os sem-teto (CALDEIRA, 2000, p. 211).

Para Sabatini, Cáceres e Cerda (2001 *apud* NEGRI, 2008) nas últimas décadas o padrão da segregação latino-americana caracteriza-se por ser de grande escala, no qual as famílias das classes altas progressivamente se concentraram somente em uma área de crescimento em forma de cone, mantendo-se unidas ao centro tradicional, ao passo que as

classes mais baixas passaram a se aglomerar em extensas zonas de pobreza cada vez mais distantes e desprovidas de infraestrutura.

Neste contexto, esta divisão entre os diferentes bairros, onde cada um se encontra mais isolado de seus entornos, cria uma tendência a que cada bairro satisfaça suas necessidades cotidianas no interior de seus próprios limites (MARCUSE e VAN KEMPEN, 2000 *apud* ROITMAN, 2003), o que vem a acentuar ainda mais a desigualdade, levando Roitman (2003) a uma reflexão sobre o caráter voluntário do fenômeno da segregação.

Para a autora, as pessoas que residem nos bairros privados (condomínios fechados) se auto segregam por livre escolha. Pode-se também considerar que são eles que segregam o resto da população, excluindo-os dos benefícios que possuem. Por outro lado, segundo ela, o Estado também estimula e legitima este processo de segregação, uma vez que autoriza a implantação destes empreendimentos privados com base na legislação vigente. Concluindo, Roitman (2003) afirma que o processo de segregação social urbana decorre não apenas de causas estruturais (aumento da desigualdade social, aumento da pobreza, violência urbana, etc.), contudo, também da opção das classes mais altas de segregarem-se em seus bairros privados - ou de segregarem os demais.

Esta conclusão serve para reforçar a posição de Ribeiro e Santos Junior (2003) quando afirmam que além dos aspectos distributivos, a segregação urbana também é dotada de dimensão imaterial relacionada com o empoderamento ou des-empoderamento dos grupos e classes sociais com base na sua localização no espaço urbano. Segundo eles, [...]

[...] a estrutura urbana também revela e reproduz as desigualdades no que concerne a distribuição do poder social na sociedade, entendido este como a capacidade diferenciada dos grupos e classes em desencadear ações que lhes permitam disputar os recursos urbanos. Esta capacidade depende do quanto a concentração espacial conduz à sociabilidade indutora da construção de comunidades de interesses (RIBEIRO e SANTOS JUNIOR, 2003, p. 84).

De acordo com os autores, em muitos estudos sobre a marginalidade urbana na América Latina (em especial os da CEPAL) a segregação urbana foi interpretada como um mecanismo de integração social dos segmentos recém-chegados à cidade, mesmo de forma marginal. Sob esta ótica a segregação [...]

[...] destes grupos pouco adaptados às exigências econômicas (baixa qualificação da força de trabalho), social (a manutenção de uma cultura rural) e política (baixa consciência da cidadania) suscitava a criação de uma “economia moral” capaz de gerar bens e serviços necessários à vida urbana e uma sociabilidade indutora da manutenção dos laços de pertencimento social dos indivíduos ao grupo.

Esta “economia moral” terminava por suscitar uma participação na sociedade urbana, ainda que subordinada aos mecanismos do clientelismo, da qual se beneficiavam os moradores dos bairros populares das cidades da América Latina em termos de acesso a uma parcela dos recursos urbanos distribuídos pelo poder público (RIBEIRO e SANTOS JUNIOR, 2003, p. 85).

Atualmente, segundo os mesmos autores, os lugares de moradia dos trabalhadores das classes baixas desempenham uma função contrária, uma vez que passaram a ser percebidos como lugar do isolamento, do abandono e principalmente carência econômica e consequente incapacidade de inserção na estrutura produtiva e, em paralelo, incapacidade dos moradores se constituírem em comunidades de interesse³. Em complemento, a transformação das relações de trabalho (a partir da desestruturação do assalariamento), o sentimento de insegurança, bem como a desconfiança em relação à vizinhança, vem destruindo a sociabilidade e os processos identitários. Neste contexto, os autores apontam como conclusão evidente o surgimento de “diversos obstáculos à formação de ações coletivas em um contexto de crescente fragmentação social” (RIBEIRO e SANTOS JUNIOR, 2003, p. 85).

³ Este termo faz alusão à discussão sobre a concepção de comunidade trazida por Eilbaum (2004 *apud* CORRÊA, 2010) quando explica que a concepção de comunidade na Argentina (concepção extensiva ao Brasil) difere daquela dos Estados Unidos. Esta diferença torna-se importante para a compreensão da construção da participação popular nas políticas públicas. Segundo Eilbaum:

Según la concepción norteamericana, “comunidad” remite a una asociación de individuos con intereses y necesidades comunes que interactúan en una área geográfica común. La “comunidad” incluye varios tipos de individuos que a partir de valores y experiencias de vida en común discuten y participan con cierto grado de consenso y cooperación en las cuestiones locales. En cambio, en la tradición iberoamericana la “comunidad” refiere a grupos circunscriptos de personas que poseen el derecho de erigirse en “comunidad” y por ello participar de las cuestiones políticas locales y/o nacionales. Esto supone la identidad de “vecino”/“buen vecino” o “propietario” como integrantes de una elite local autorizada por las reglas del estado a intervenir en el destino de toda la sociedad (EILBAUM, 2004 *apud* CORRÊA, 2010, p. 44).

Neste sentido, Corrêa conclui destacando que na concepção de comunidade ibero-americana não ocorre o reconhecimento, aceitação ou integração do diferente, porém a reafirmação de uma identidade própria de um grupo determinado. Deste modo, a construção da cidadania ocorre de cima para baixo, ficando ao encargo do Estado incluir gradativamente os cidadãos a partir da ampliação dos seus direitos. Ao contrário, a concepção de comunidade norte-americana é construída pela “associação de diferentes indivíduos, que possuem interesses em comum e buscam o consenso para resolver suas demandas” (CORRÊA, 2010, p. 44).

De forma mais específica, no contexto da segregação, a desigualdade ganha uma nova conotação, passando a expressar as vulnerabilidades dos diferentes grupos sociais decorrentes da ausência de organização e capacidade de reivindicação que favoreça o processo de coesão tendo por referência a identidade. Tal fato pode ser justificado pela ideia de Hall (2003) de que as “velhas identidades”, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, originando novas identidades e fragmentando o indivíduo. Nesse sentido, ganha ênfase o descentramento do sujeito como processo gerador de identidades modificadas, inacabadas e, por isso, contraditórias.

Considerando a interação entre desigualdade, pobreza e segregação como um complexo que atua de forma dinâmica, persistente e incisiva sobre o tecido social, promovendo o seu esgarçamento, surge, então, a necessidade de compreensão da perspectiva que vem sendo construída para o desenvolvimento na contemporaneidade, tornando-se importante perceber que, caso continue como um movimento estruturado a partir do crescimento econômico e do consumo, ele continuará a funcionar como principal agente reforçador e reproduzidor deste complexo.

2.3 DESENVOLVIMENTO: UMA VIA COMPLEXA

O desenvolvimento, não sendo um conceito neutro, traz pro si uma conotação ideológica com fortes implicações históricas, econômicas e sociais, fato que pode ser percebido a partir da evolução de suas concepções.

Os estudos de Colin Clark (1905-1989), que compreendia o desenvolvimento como a superação de fases, e de W.W. Rostow (1916-2003), que na década de 1950 descreveu cinco etapas de crescimento partindo das sociedades tradicionais até o consumo de massa, consolidaram-se na segunda metade do século XX com a determinação, para o conjunto de países do mundo, de um gradiente de desenvolvimento que definia as etapas a serem vencidas por eles até se estabelecerem como sociedade de consumo: subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvidos (FURTADO, 2000).

Por outro lado, Raul Prebische (importante economista que assumiu em 1949 a Secretaria Executiva da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina criada pela ONU em 1948) contesta tal ideia ao identificar no desenvolvimento econômico moderno a existência de um centro condutor e uma vasta e heterogênea periferia, caracterizados por

relações que mantêm a desigualdade em escala mundial e impede a ascensão dos países subdesenvolvidos (FURTADO, 2000).

A partir desta crítica, Celso Furtado (1974, p. 19) chama a atenção para o fato de que “em nossa civilização a criação de valor econômico provoca, na grande maioria dos casos, processos irreversíveis de degradação do mundo físico”. Neste sentido, a ampliação dos níveis de consumo fatalmente tornaria o desenvolvimento de todos os países insustentável e inatingível.

Furtado ressalta também que [...]

A orientação das atividades econômicas, impondo a concentração da renda e acarretando a coexistência de formas suntuárias de consumo com a miséria de grandes massas, é origem de tensões sociais que repercutem necessariamente no plano político. O Estado, incapaz para modificar a referida orientação, se exaure na luta contra os seus efeitos (FURTADO, 1974, p. 61-62).

Deste modo, o autor destaca a situação da desigualdade característica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países periféricos, onde pequena parcela da população se beneficia do crescimento econômico, inserindo-se nos padrões de consumo dos países desenvolvidos, em detrimento da maioria. Tal contraste passa a ser fator decisivo para o esgarçamento do tecido social e enfraquecimento do Estado.

Sob esta ótica, o autor conclui afirmando que o modelo de desenvolvimento capitalista não pode ser universalizado, entretanto, mesmo assim, a ideia de desenvolvimento como processo evolutivo serviu às elites como justificativa para manutenção da exploração e cerceamento das liberdades.

E foi neste cenário de crescente pobreza global que o multilateralismo⁴ estabeleceu no mundo a ideia de que a única alternativa para “aliviar a pobreza” é a “ajuda internacional”, traduzida na forma de transferência de capitais e tecnologias. Com isso, o Banco Mundial, expoente do multilateralismo, tornou-se o principal agente das políticas de combate à pobreza nos países periféricos, com base no pensamento de que a “pobreza é uma ameaça ao

⁴ De acordo com John Gerard Ruggie, o multilateralismo é definido como uma ‘forma institucional de coordenação das relações entre três ou mais estados com base em princípios de conduta generalizados’. A noção de multilateral definida por Ruggie refere-se, portanto, a princípios de conduta generalizados que podem ter expressão numa multiplicidade de arranjos institucionais que inclui organizações internacionais, regimes internacionais e fenômenos menos concretos apelidados de ordens internacionais, como é o caso da ordem do comércio livre, de finais do século XIX, ou a economia global do início do século XXI. Desta forma, o multilateralismo, a cooperação entre três ou mais atores, pode assumir uma natureza generalista ou ocupar-se de assuntos específicos (DOGHERTY e PFALTZGRAFF, 2003, p. 643).

desenvolvimento e a segurança do mundo” (pensamento expresso por Robert McNamara, Presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981, em discurso proferido em Nairóbi em 1973).

Deste modo, o Banco Mundial assume a condição de articulador das políticas de combate à pobreza, em conjunto com os governos nacionais dependentes da sua ajuda e, ao longo do século XX, conduziu sua estratégia de ação sempre no sentido de fortalecer as bases do capitalismo nos países menos desenvolvidos, conforme expressa no relatório de 2002, citado por Farias e Martins (2007).

Fica claro, então, que a atuação do Banco Mundial ao longo do século XX estruturou as bases para a expansão do Neoliberalismo. Neste sentido, a década de 1990 foi decisiva para a nova ordem mundial, uma vez que testemunhou profundos ajustes políticos e econômicos, com a abertura para o mercado internacional, as privatizações de bens públicos, a precarização do trabalho e a transferência intensiva de capital estrangeiro e tecnologia para as sociedades menos desenvolvidas. A redução dos serviços públicos e o crescimento do contingente de desempregados tornaram a pobreza ainda mais acentuada (FARIA e MARTINS, 2007).

Mesmo sendo um fenômeno complexo, variável e persistente, o Banco Mundial se apropriou do “problema pobreza” e, com o pretexto de amenizá-lo, ampliou sua capacidade de persuasão junto aos governos nacionais orientando a elaboração de políticas públicas e interagindo em múltiplas áreas do conhecimento e geração tecnológica. Deste modo, suas ideias influenciam o universo acadêmico, os governos e meios de comunicação, trazendo para a instituição “autoridade” em relação ao tema pobreza.

Esta estratégia de ação, apoiada prioritariamente na concessão de empréstimos externos e ingerência política, torna os países “assistidos” dependentes das grandes potências que dirigem o Banco Mundial, o qual, por sua vez, atribui a pobreza apenas a fatores locais, tais como a “ineficiência” dos governantes, o “nacionalismo exacerbado” e o “excesso de corrupção”. Com isso, tem-se uma minimização das origens do problema que incentiva a “naturalização” da pobreza, cuja manutenção ganha importância em detrimento da sua erradicação, haja visto que ao assumir a missão de combatê-la, a instituição multilateral amplia seu prestígio e poder.

Este panorama deixa claro que as bases para formação e perpetuação da pobreza vão além da disponibilidade de recursos financeiros. Elas se consolidam a partir do exercício do

poder arbitrário e do cerceamento de liberdades. Neste sentido a concepção de liberdade, como fator decisivo para o desenvolvimento, foi trazida em 1999 por Amartya Sen no livro *Desenvolvimento com Liberdade*.

Uma concepção adequada do desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele. [...] O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (SEN, 2005, p. 29).

Segundo esta concepção, as desigualdades e suas consequências como a fome, dificuldade de acesso à saúde, educação, moradia, emprego, entre outros direitos, poderiam ser mais bem equacionados a partir do exercício pleno das liberdades civis, políticas, econômicas e sociais, visto que, por meio delas, seriam estimuladas as trocas de conhecimentos, experiências, produtos e serviços, acabando por promover o crescimento econômico.

Ampliando a concepção de liberdade, Sen (2005, p. 326-7) complementa:

[...] uma abordagem de justiça e desenvolvimento que se concentra em liberdades substantivas inescapavelmente enfoca a condição de agente e o juízo dos indivíduos [...] Adultos responsáveis têm de ser incumbidos de seu próprio bem-estar; cabe a eles decidir como usar suas capacidades. Mas as capacidades que uma pessoa realmente possui (e não apenas desfruta em teoria) dependem da natureza das disposições sociais, as quais podem ser cruciais para as liberdades individuais. E dessa responsabilidade o Estado e a sociedade não podem escapar (SEN, 2005, p. 326-7).

Aqui o autor associa liberdade à responsabilidade ao destacar a condição de agente, atribuindo a este a responsabilidade pelas escolhas que definirão as políticas públicas que embasarão o processo de desenvolvimento e a sua condução. Reconhece, contudo, que cabe ao Estado e à sociedade a promoção das condições indispensáveis para que cada indivíduo possa vir a exercer seu papel de agente na definição do processo de desenvolvimento.

Percebe-se, deste modo, a manutenção de uma vinculação entre a ideia de desenvolvimento e crescimento econômico. Contudo, neste contexto de ideias, o crescimento econômico não estaria diretamente vinculado à modernização enquanto “processo que consiste na adoção, por uma sociedade em mudança, de padrões de consumo, de comportamento, de instituições, valores e ideias característicos de sociedades mais avançadas” (COSTA PINTO, 1967 *apud* OLIVEN, 2010, p. 27-28), passando-se a cogitar o

desenvolvimento a partir de uma ruptura com as estruturas coloniais de economia e sociedade conquistada a partir do protagonismo social.

Confrontar a ideia de desenvolvimento do início do século XX, na qual o homem era mera ferramenta para o progresso, com a concepção de protagonismo social que vem se consolidando progressivamente neste século, constata-se o avanço na compreensão do desenvolvimento. Fica claro, entretanto, que mesmo este avanço ainda é pouco diante das mazelas historicamente acumuladas e que necessitam ser sanadas. Segundo a visão de Bauman (2008) no mundo contemporâneo a manutenção da pobreza é estratégia oportuna e eficiente, pois se constitui em mecanismo de coação para que os não-pobres voluntariamente busquem sua adequação à ordem globalizada sob risco de serem excluídos. As ações que visam o resgate de uns poucos da condição de exclusão não significa preocupação com o outro, mas sim um mecanismo de controle dos riscos de segurança.

Percebe-se então que a censura e a vigilância foram substituídas pela insegurança e que, de fato, a única liberdade real é a de consumir para manter o mercado em pleno vigor.

Neste sentido, vale mais uma vez resgatar o pensamento de Celso Furtado como um alerta para reflexão, uma vez que, ao contrário da visão de Sen, ele considera que [...]

O crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (FURTADO, 2004, p. 484 *apud* VEIGA, 2008, p. 81-82).

Reforçando tal pensamento recorre-se mais uma vez a Bauman (2008, p. 150) que, parafraseando Karl Marx, afirma que “o restante da sociedade não pode ser libertado de seu medo ambiente e impotência a não ser que sua parte mais pobre seja libertada da penúria”.

Constata-se, portanto, que a única via real para o desenvolvimento está não na redução da pobreza como prevê os planos internacionais de desenvolvimento para o milênio, mas na extinção da pobreza enquanto agente de desumanização e exclusão. Neste contexto, torna-se indispensável uma revisão da racionalidade que está subjacente ao modelo de desenvolvimento atual, tendo em vista criar as bases para um desenvolvimento que promova mudanças estruturais profundas, que possibilitem a construção de uma ordem social mais adequada à realização da liberdade como construção social.

2.4 EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO: DA EXTENSÃO À EDUCAÇÃO AGROECOLÓGICA

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

(Jose Martí)

Refletindo sobre o pensamento de Martí nos remetemos automaticamente à dualidade existente no campo brasileiro. De um lado, o rural tradicional marcado por uma relação homem-natureza baseada na exclusão, na acumulação de riquezas por poucos, a partir da exploração de muitos. O rural que privilegia a produção a partir de bases científicas e tecnológicas definidas ainda na modernidade e que se estabeleceu como unanimidade a partir da negação de outras lógicas e visões de mundo, apoiado por políticas de desenvolvimento assentadas na ideia de crescimento econômico.

Do outro lado, por sua vez, os povos do campo e da floresta teimam em resistir tendo como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que viabilizam sua permanência na terra, a partir de uma forte centralidade da família tanto nas relações produtivas quanto na cultura e no modo de vida (FERNANDES e MOLINA, 2004). Destes, contudo, muitos não resistiram e, desenraizados, agregaram-se as cidades buscando uma adequação que nem sempre foi alcançada, sendo, por isso, punidos de forma severa pela sociedade urbana.

Deste modo, a partir da consciência da impossibilidade de uma compreensão unidimensional do campo, serão discutidos a seguir alguns aspectos que permeiam a história do campo brasileiro no que se referem aos processos educativos promovidos pelas políticas de desenvolvimento e as reações que vêm ao longo do tempo se consolidado como agentes estruturadores de um novo paradigma para o campo.

2.4.1 No processo do desenvolvimento

Favorecidas pela conjuntura internacional decorrente do fim da II Guerra e início da Guerra Fria, as discussões sobre o desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo assentavam-se nas ideias de crescimento econômico a partir da modernização de suas bases de

produção. Apoiado por instituições encarregadas de produzir conhecimentos e exercer o poder junto a sociedades tidas como subdesenvolvidas, a ideia do desenvolvimento foi propagada pelas mais variadas instituições e agentes entre 1945 e 1955, promovendo “diversos arranjos entre Estado, Saber e Poder” (MENDONÇA, 2010, p. 191).

No início da década de 1940 já era intenso o interesse de certas instituições americanas – como a *Inter-American Affairs Association*, de Nelson Rockefeller – pelos problemas dos países subdesenvolvidos. Neste contexto, foi firmado em 1945, entre o Ministério da Agricultura do Brasil e uma agência privada norte-americana o acordo de cooperação técnica que resultaria na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujas metas contemplavam a implantação de Centros de Treinamento (CTs), voltados à qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos; a difusão em todo país de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude; a capacitação de técnicos especialistas nos EUA e a preparação de “líderes rurais” por meio de programas educativos que visavam inculcar nos trabalhadores do campo o “amor a terra e ao trabalho” (MENDONÇA, 2010).

Respaldo pelo Programa Ponto IV⁵ do presidente Truman, este acordo de cooperação técnica, enfatizando as práticas educacionais não escolares, tinha por objetivo possibilitar a ampliação do mercado para as novas tecnologias agrícolas produzidas pela indústria americana, bem como garantir a aquisição de matérias primas a baixos custos (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Mendonça (2010, p. 191) com o fim do Estado Novo no Brasil, o ano de 1946 “seria decisivo para a consagração da Educação Rural como ramo especial e hierarquizante de ensino, marcado pela subalternidade daqueles por ela formados”. A aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), por iniciativa do MES (Ministério da Educação e Saúde, criado em 1931, durante o recém-iniciado governo de Getúlio Vargas), excluiu este ramo educacional da rede primária regular, mantendo-a sob o controle do MA (Ministério da Agricultura), cabendo, contudo, à Pasta da Educação a responsabilidade exclusiva pela definição de suas diretrizes nacionais. Esta lei promoveu um desvio nas práticas da Educação Rural, destinando-as a qualificação da força de trabalho adulta do campo a partir da difusão do princípio de desenvolvimento comunitário.

⁵ Programa de ajuda técnica para o mundo subdesenvolvido, incluído no programa de governo do segundo mandato do presidente americano Truman, visando dar um toque de idealismo à política externa servindo de contraponto para sua política de segurança internacional que visava à construção de alianças militares em tempos de paz com poderes transoceânicos (OLIVEIRA, 1999).

A autora ressalta que, consolidando-se a ideia do que seria denominado de ação educativa de novo tipo, sua materialização se deu no âmbito do Ministério da Agricultura, com a criação, em 1955, do Serviço de Extensão Rural (SER) e do serviço de Crédito Rural Supervisionado (CRS). Vale destacar que o redirecionamento dado à educação rural ocorreu num contexto marcado pelo surgimento, no país, de inúmeros movimentos sociais rurais, como foi o caso das Ligas Camponesas. Sendo assim, o Extensionismo Rural e seus correlatos desempenhariam duplo papel: o disciplinamento coletivo dos homens do campo a partir da difusão dos valores e da visão de mundo capitalista e a consolidação da prática da Assistência Técnica e Financeira como “nova ação educativa”, voltada à modernização e eficiência produtiva da agricultura.

Ampliando o sistema em curso, em 1956 foi implantado o Serviço Social Rural, destinado a elevar o nível de vida no meio rural, cuja ação - “de cunho eminentemente educativo” - estaria voltada somente a “comunidades rurais” construídas a partir da mediação dos “técnicos”, as quais seriam preparadas para agir por si próprias pelo “aproveitamento dos líderes comunitários”. Estas ações, que tinham suas raízes ligadas à concepção puritana de filantropia⁶ das elites capitalistas norte-americanas, consolidaram-se no Brasil, tendo por princípio a ajuda “aos que querem ajudar-se”, ou seja, apoiar “comunidades” somente onde fosse possível obter “resultados mais vantajosos” (OLIVEIRA, 1999, p. 102).

Em síntese, o principal objetivo do extensionismo latino-americano e, por conseguinte, brasileiro, era “o alcance de uma maior ‘produtividade’ agrícola para a conquista de ‘melhores condições de vida no campo através da educação’ da família rural” (FONSECA, 1985, p. 52), demonstrando seu caráter educativo alienante e indiferente ao real problema em vigor. Tal modelo vigorou no Brasil a partir da década de 1940 até o final da década de 1960, tendo como função impulsionar e difundir um novo modelo de produção, orientado pela lógica da eficiência capitalista, bem como, a de administrar as consequências sociais deste modelo de produção (FONSECA, 1985; QUEDA, 1987).

⁶ Segundo Oliveira (1999), a concepção de mundo dos magnatas capitalistas americanos permitia-lhes sentirem-se perfeitamente tranquilos em comandar a sobre-exploração dos trabalhadores e ao mesmo tempo contribuir para obras filantrópicas e trabalho voluntário. Tendo por referência a máxima filantrópica de *Carnegie* (“o ponto importante, em matéria de caridade, é ajudar os que querem ajudar-se”), os filantropos buscavam apoiar as comunidades onde fosse possível obter “os resultados mais vantajosos” (DEBOUZY, 1972, p. 249 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 102). Neste sentido tem-se um dos princípios da ação extensionista desde seu início: trabalhar com os mais capazes entre os pequenos agricultores.

Neste sentido, devido ao seu caráter ideológico, a extensão rural atuou de forma decisiva junto aos camponeses na elaboração e difusão de uma visão de mundo, caracterizada por modernos métodos de produção e por grande variedade de bens de consumo. Deste modo, tal projeto educativo privilegiou a formação de consumidores e não de cidadãos.

A partir do meado da década de 1960 surge o modelo da mudança tecnológica, centrado no pensamento neoclássico, que se caracteriza pela análise do processo econômico a partir dos fatores produtivos e da busca de eficiência na utilização destes. Para Schultz (1973) o problema do desenvolvimento estaria resolvido a partir da introdução de novos insumos e técnicas produtivas nos sistemas agrícolas, aumentando sua eficiência a partir do aumento da produtividade da terra e da mão-de-obra.

Schultz (1973) também analisa a relação entre nível educacional e produtividade, percebendo uma relação direta que o leva a considerar a educação como investimento, sendo por isso incorporada à teoria econômica geral, o que possibilitou o surgimento da teoria do capital humano, em cuja perspectiva o principal ponto de sustentação do crescimento econômico e da produtividade está na qualidade da mão-de-obra disponível e não na quantidade do capital, tanto físico quanto humano.

No Brasil, seguindo as ideias de Schultz, Ruy Miller Paiva (1979), apesar de defender a modernização agrícola e o fim da agricultura tradicional, apontou as limitações que a agricultura encontrou para impulsionar o crescimento econômico nos países subdesenvolvidos e analisou as consequências causadas pela modernização, como intensificação da pobreza e a diminuição dos postos de trabalho (SILVA e COSTA, 2006). Tais consequências referem-se, de acordo com Fonseca (1985), à lógica capitalista que exigiu da extensão um projeto educativo rural que viabilizasse a reprodução da relação capital x trabalho no campo, por meio da divisão social e técnica do trabalho, garantindo o domínio e o lucro de uma minoria a partir da expropriação do saber e do trabalho da maioria.

Schultz (1973) e Paiva (1971 *apud* Silva e Costa, 2006) também defendiam a qualificação e educação formal dos agricultores, como meio de permitir que os mesmos tivessem condições de empregar insumos tecnologicamente atualizados. Tal defesa assenta-se na afirmação de Schultz (1973) de que o “investimento formado pela educação é, por conseguinte, composto de duas partes: de um consumo futuro e de um componente de futuro rendimento”. A partir desta visão, a agropecuária nacional passou a ser tratada como suporte

para o desenvolvimento industrial, cabendo à extensão promover a transformação do campo a partir da adoção tecnológica, sem alterar a estrutura de concentração da terra (SILVA, 1992).

Cria-se então, no Brasil na década de 1970, a Empresa Brasileira de Assistência técnica e Extensão Rural - EMBRATER (extinta em 1990, no governo Collor) e as empresas estaduais EMATER's (Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural), que defendiam a ideia do crédito rural educativo como instrumento de difusão e adoção de tecnologias de forma homogênea.

Com a introdução no Brasil do modelo neoliberal de Estado Mínimo, reduziram-se progressivamente as verbas que mantinham as empresas estaduais de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) e, em 1990, extingue-se a EMBRATER, caracterizando o abandono de uma política unificada para o setor. Segundo Equenique (1998) e Abramovay (1998) citados por Duarte (2006), enfraquecidas por esse processo, muitas empresas estaduais foram extintas e outras foram incorporadas a empresas de pesquisa e desenvolvimento, sofrendo, todo o sistema, grande desgaste em função da falta de recursos e de apoio institucional.

Além da falta de coordenação e de financiamento, o sistema de ATER também sofreu pressões por parte de organismos internacionais, movimentos sociais e até por grupos críticos de extensionistas internos ao sistema de ATER pública, que questionavam: (1) os métodos de trabalho, considerados autoritários por não levarem em consideração os conhecimentos e interesses dos produtores; (2) o público atendido, tradicionalmente composto por agricultores mais capitalizados e (3) os conteúdos tecnológicos trabalhados, por serem totalmente externos à realidade dos agricultores e causadores de dependência financeira das grandes indústrias e de fontes de energia não renováveis (CAPORAL, 1998 *apud* DUARTE, 2006).

Evidenciou-se, portanto, que o processo de modernização agrícola, apoiado pela ATER, resultou num modelo de desenvolvimento predatório e centralizador de renda, contribuindo para o êxodo rural, o aumento populacional nos grandes centros e o aumento da degradação ambiental. Cresce, então, a demanda por políticas públicas que tratem o desenvolvimento rural a partir de novo olhar, [...]

[...] considerando o fato da agricultura familiar está presente em mais de quatro milhões de estabelecimentos rurais, e apresentar importante contribuição na produção de alimentos básicos e no PIB agrícola, mesmo ocupando apenas cerca de 30% da área das unidades produtivas (CAPORAL, 2008, p. 5).

Surge então em 2003 a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER, a partir de uma construção coletiva da qual participaram as três esferas de governo, segmentos da sociedade civil, lideranças das representações dos agricultores familiares e dos movimentos sociais comprometidos com esta questão, tendo sua concepção assentada na Missão dos Serviços de ATER:

Participar na promoção e animação de processos capazes de contribuir para a construção e execução de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, centrado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar e das suas organizações, por meio de metodologias educativas e participativas, integradas às dinâmicas locais, buscando viabilizar as condições para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da sociedade (BRASIL, 2004).

Para Caporal (2008, p. 6), “os enfoques pedagógicos, metodológicos e tecnológicos que estão propostos na PNATER requerem a implementação de uma extensão rural agroecológica ou ecossocial”, que exige mudança significativa nas práticas educativas. Tais mudanças já eram preconizadas desde o final da década de 1960, a partir das críticas de Paulo Freire (1997) aos fundamentos do “processo educativo” adotado pelo modelo extensionista-difusionista, bem como suas consequências, contestando, inclusive, o conceito de extensão rural.

2.4.2 Processo educativo para a sustentabilidade

Vista como um processo de educação não formal a extensão rural, sendo dotada de um caráter essencialmente ideológico, levando, fora do marco de referência do sistema formal de educação, tipos selecionados de conhecimentos a subgrupos particulares da população, exerceu um papel decisivo no controle social (COOMB E AHMED *apud* GOHN, 2008, p. 91-92).

Sendo um modelo norte-americano, a extensão rural teve sua prática moldada por estratégias de comunicação voltadas à mudança do comportamento humano em ampla escala através da transferência de novas ideias (CAPORAL, 1991).

Tal prática, sendo percebida por Paulo Freire (1997) como um grave problema no contexto da sociedade agrária da América Latina, levou o autor a discutir o conceito de extensão, demonstrando sua significação enquanto ação transformadora do camponês em “objeto” das políticas de desenvolvimento, negando-o como agente de transformação do mundo e ator de história própria. Ressalta também a substituição do caráter educativo do conceito por um caráter publicitário, que se baseia na persuasão, transformando, deste modo,

o camponês em depósito de uma cultura tida como superior e indispensável à modernização e ao desenvolvimento, visto como crescimento econômico. Neste sentido Freire (1977, p. 36) afirma que [...]

[...] o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. Para se discutir com os camponeses qualquer questão de ordem técnica, impõe-se que, para eles, a questão referida já constitua “um percebido destacado em si”. [...] Isto demanda um esforço não de *extensão*, mas de *conscientização* que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 1977, p. 36)

Freire (1977) destaca também o caráter alienante das culturas importadas por representar uma mera “superposição à realidade da sociedade importadora”, uma vez que por não está em relação dialética com o contexto onde se insere, “não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade”. Trata-se, portanto, de um processo de invasão cultural, onde as práticas educativas passam a constituir-se em mero adestramento. Por esta razão o autor reafirma a necessidade de se desenvolver tanto a capacitação técnica, quanto qualquer outra dimensão educativa, por meio do “esforço através do qual os homens simples se decifram a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser” (FREIRE, 1977, p. 92).

Neste sentido, a extensão defendida por Freire, enquanto processo educativo, coaduna-se com o conceito de Gohn (2010, p. 33) que afirma ser a educação não formal [...]

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 1910, p. 33)

Reforçando as ideias de Freire, a autora destaca que no processo de educação não formal não se deve levar *a priori* novos saberes ou “verdades” sem um processo de interação prévio com a comunidade, o qual deve compreender as seguintes etapas:

[...] primeiro a escuta, estabelecer o diálogo, captar as matrizes articulatórias de suas práticas discursivas, só então se pode diagnosticar – o que será conveniente e apropriado – segundo as necessidades do grupo, ser “levado” para conhecer e debater, construindo um entendimento sobre o significado daqueles fatos e dados que irão se agregar ao conhecimento prévio já existente. Forma-se assim uma espiral reflexiva que resulta num conhecimento fruto de um saber construído, via uma investigação emancipatória, porque construída a partir da cultura local, dos valores e pertencimentos da comunidade. (GONH, 2010, p. 53-54)

Deste modo, criam-se novos sentidos e significados para as relações sociais que passam a favorecer a recomposição e/ou fortalecimento do tecido social.

Aderindo também à crítica e discussão dos intelectuais, segmentos da sociedade civil, lideranças das representações dos agricultores familiares e dos movimentos sociais comprometidos com esta questão, contribuíram de forma significativa para a reelaboração e transformação da visão de extensão rural enquanto educação não formal, que passou a servir de base para a PNATER e envolve as quatro dimensões ou campos definidos por Gohn (2008, p. 98 e 99) para a educação não formal:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca [...] O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. [...] O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. (GOHN, 2008, p. 98 e 99)

Constata-se também na PNATER a adoção de um novo paradigma que, incluindo o homem na natureza, reconhece a natureza humana e possibilita que o homem se reconheça na natureza. Neste sentido, Guzmán e Molina (1993) e Norgaard (1989, 2002) citados por Caporal (2006) afirmam que a transição para um modelo de desenvolvimento pautado em princípios agroecológicos e sustentável ganha coerência enquanto política pública, uma vez que, a Agroecologia compreende um campo do conhecimento científico que, a partir do enfoque holístico e abordagem sistêmica, visa possibilitar que as sociedades redirecionem o curso alterado da coevolução social e ecológica nas suas múltiplas interações e influências.

Neste sentido, Caporal (2006) destaca dois aspectos significativos na Agroecologia: (1) a utilização de práticas educativas baseadas em metodologias participativas, que possibilitam a reconstrução histórica das trajetórias de vida e dos modos de produção, de resistências e de reprodução, bem como o desvendamento das relações das comunidades com seu meio ambiente e, (2) o reconhecimento dos saberes e conhecimentos próprios de um determinado sistema cultural e do potencial representado por estes saberes como base para outros estilos de desenvolvimento e de agricultura. Trata-se, portanto, de um processo educativo dialético, conforme preconizado por Freire (1977), a partir do qual atores, dotados de diferentes saberes e conhecimentos, mediados pela realidade concreta, comunicam-se de forma respeitosa, buscando uma síntese que possibilite a superação dos níveis de

conhecimento e saberes de cada um. Ultrapassa-se, então, a barreira do difusionismo tecnológico, criando-se os mecanismos necessários para a disponibilização, apropriação e adaptação de conhecimentos e tecnologias que evitem a alienação dos sujeitos (CAPORAL, 2006).

E é a luz desta concepção que a PNATER cria possibilidades para uma relação mais próxima entre a extensão rural e a escola pública, na medida em que estimula a atuação da primeira como elemento de fortalecimento da educação ambiental e da segurança alimentar e nutricional a partir dos princípios e práticas agroecológicas. Neste processo, a adoção de metodologias participativas ganha uma dimensão educativa bastante significativa uma vez que, segundo Pistrak (2008), educação é mais que ensino, tornando-se por isso importante a superação da visão da escola como mero local de transmissão ou acumulação de conteúdos. Para o autor torna-se necessário passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida, pois a escola só promove a educação quando consegue interligar os múltiplos aspectos da vida das pessoas; e ao se tornar o centro da vida dos estudantes, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas compõem o currículo, a escola ganha o dinamismo necessário para promover o constante ajustamento deste currículo às necessidades dos estudantes e dos processos sociais onde estão inseridos.

Torna-se claro, pelas abordagens anteriores, que o contexto sócio-político latino-americano e brasileiro vem se caracterizando nas últimas décadas pelo aprimoramento dos mecanismos de participação e controle social sobre políticas e decisões a ela relacionadas. É perceptível, portanto, a ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa do envolvimento de pessoas nos processos decisórios (democracia), do crescente número de beneficiários dos serviços essenciais (inclusão social) e do crescimento dos quantitativos de pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento (equidade e combate à pobreza). Tem-se então a necessidade de viabilizar estratégias e ações no sentido de ampliar e reforçar a postura ativa dos seres humanos (IBE, 2004).

Diante de tal desafio, o local passou a ser reconhecido como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, da democracia e da participação popular na gestão pública. Segundo Jara (1996, p. 15):

Actuar localmente significa pensar en el destino de las comunidades, asociaciones, barrios, parroquias, municipios e demás organizaciones sociales. Significa comprometerse con el futuro, a través del esfuerzo de la administración local, con las micro-formas de hacer política, los pequeños canales de participación, siguiendo la cotidianidad del ciudadano, sus valores, roles y actitudes, partiendo de las

potencialidades, sin opresione sobre la naturaleza. Allí, en el nivel local, es posible encontrar pistas concretas de desarrollo humano. Allí están los códigos culturales para construir una nueva orden social, las herramientas para moldear una nueva ética política.

Sob esta ótica a escola, enquanto organização social local - ao ser vista como espaço onde circulam não apenas os saberes da ciência, mas, principalmente, os valores éticos e culturais bem como as visões de mundo dos diferentes grupos que nela transitam - passa a constituir-se em espaço potencial para a “formação para a participação”. Sendo assim, as opções metodológicas que favorecem este objetivo devem implicar na promoção de processos verdadeiramente autônomos e participativos.

Contudo, ocorre com frequência a confusão entre a participação entendida como “tomar parte da ação” e estar presente a atividades de grupo. Tal fenômeno é abordado por Caporal (1999), com base nos trabalhos de Pretty (1995) e Graventa (1998), ao chamar atenção para o fato da participação ser utilizada, em determinadas situações, como instrumento para reforçar situações de dominação. Tem-se, segundo este autor, um gradiente qualitativo de participação que vai da participação passiva ou manipulada à participação ativa, voltada à mobilização dos indivíduos.

Neste sentido, Brose (2004 *apud* IBE, 2004, p. 48-49) lembra que [...]

[...] quando trabalhamos com enfoque participativo, nossa intenção não deve estar centrada nos instrumentos, métodos e técnicas, mas naquilo que constitui a questão central da participação: o poder. Ou melhor, as disputas sobre o poder. Instrumentos participativos têm como função principal ajudar a estruturar as disputas sobre poder entre atores sociais, torna-las mais transparentes e, dessa forma, contribuir para uma distribuição mais equitativa de poder.

Deste modo, a integração escola pública/extensão rural pode vir a favorecer o resgate dos reais papéis destes atores, que historicamente foram subvertidos em nome de uma visão de desenvolvimento construída com base na alienação e exploração.

É fato que, ao se cogitar tal relação, a escola em foco é aquela “do campo”, não por estar localizada no campo, mas, principalmente, por representar a concretização do projeto de educação nascido das lutas camponesas que ainda está em processo de elaboração pelos trabalhadores, por não ser fechado e nem imposto arbitrariamente.

Essa escola tem por finalidade a formação do trabalhador e da trabalhadora do campo com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, devendo este aprendizado articular-se com o trabalho cooperativo e com a produção em harmonia com

os seres humanos e a terra, tendo como objetivo a construção de relações sociais democráticas e solidárias (RIBEIRO, 2010). Neste sentido, a identidade da escola do campo [...]

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (ARROYO, CALDARTE e MOLINA, 2004, p. 202-203).

A opção por tal escola está diretamente ligada à expectativa em relação a uma educação entendida como processo de transformação e emancipação humana, na qual os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Deste modo, a questão fundamental implica em ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva mobilizadora e inspiradora de lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático de desenvolvimento e também pela educação (ARROYO, 2004 *apud* RIBEIRO, 2010).

Trata-se de um projeto de educação que, nascido do campo, não pode ser restrito a ele, perdendo de vista aqueles que, não resistindo às pressões do modelo de desenvolvimento imposto, ocupam hoje as periferias das cidades. Tal contingente, carregando consigo a matriz cultural camponesa, mesmo polido por uma tênue camada do verniz da urbanidade, ainda traz dentro de si o camponês desenraizado, que precisa construir novos significados para sua existência, reelaborando de forma construtiva aqueles construídos no seu passado.

Neste contexto, a educação passa a ser condição para um trabalho em favor da substituição da racionalidade econômica por uma racionalidade ambiental, como lógica de estruturação de um modelo alternativo de desenvolvimento mais sustentável e socialmente mais justo.

2.5 DA RACIONALIDADE ECONÔMICA À RACIONALIDADE AMBIENTAL

Ao tentar estabelecer a relação entre capitalismo, racionalidade e dominação na obra de Max Weber, Marcuse (1972) destaca que, de forma genérica, o conceito ocidental de razão se estabelece em um sistema da cultura material e intelectual (economia, técnica, "modo de vida", ciência, arte), cuja expressão plena encontra-se no capitalismo industrial. Neste sentido, a razão se apresenta como razão técnica, envolvendo a produção e transformação de material (humano e objetos) por meio do *sistema* construído a partir de métodos respaldados na

ciência, tendo em vista a eficiência calculável, cuja racionalidade possibilita a organização e controle de coisas e homens, fábricas e burocracia de funcionários, trabalho e tempo livre.

Marcuse deixa claro, entretanto, que esta racionalidade capitalista tem na irracionalidade a sua razão, uma vez que o incremento da produtividade, a dominação da natureza e a riqueza social se convertem em forças destrutivas, não no sentido apenas da destruição dos chamados valores superiores, mas principalmente no sentido da legitimação de crueldades e genocídio promovido cientificamente em decorrência da acirrada luta pela existência, que se processa tanto no interior dos Estados nacionais como no plano internacional.

Tal racionalidade fundamenta-se no modelo cientificista moderno, definindo como racional a conduta dos atores sociais motivadas pelo mercado, pelo lucro e pela utilidade, procurando sempre deslegitimar os modos de organização assentados sobre outros valores. Trata-se de um processo de racionalização tecnológica, baseado no controle e na eficiência social, que desqualifica e exclui outras opções históricas, sendo criticada desde o socialismo utópico e marxismo até o racionalismo crítico, “por fundar-se na exploração da natureza e do trabalhador, por seu caráter concentrador de poder que segrega a sociedade, aliena o indivíduo e subordina os valores humanos ao interesse econômico instrumental” (LEFF, 2006, p. 227).

Neste contexto, o discurso da globalização econômica, abordando o desenvolvimento sustentável, trata as práticas tradicionais, demandas das comunidades locais e sociedades não capitalistas como direitos e valores carentes de racionalidade por não se constituírem por intermédio de códigos de leis materiais, desconhecendo o fato de que em toda organização cultural o real está incorporado nos “mundos de vida”⁷ dos sujeitos sociais por meio “de processos de significação, de racionalização e de produção de sentidos, em diferentes códigos culturais” (LEFF, 2006, p. 235).

⁷ Segundo o IEB (2005) o termo “mundo de vida” foi usado por Habermas e compreende: “[...] o lócus da interação e do entendimento intersubjetivo. Nele estão contidos os modelos de interpretação e as capacidades semânticas viabilizadas pelos mecanismos cognitivos inerentes aos seres humanos e somente a eles, bem como os saberes reflexivos que dão sentido ao mundo e conforme a experiência vivida de cada indivíduo e do grupo social do qual este faz parte. Esses conjuntos de saberes, vivências, padrões e interpretações e de comunicação intersubjetiva são desenvolvidos concomitantemente ao processo de socialização pelo qual passam as pessoas desde o momento do seu nascimento. Eles são também o “recurso” de que dispõem as pessoas quando se deparam com a necessidade de dialogar ou interagir com outros atores, na esfera pública”. (IEB, 2005, p. 61)

Deste modo, embora sejam recorrentes os debates visando promover uma relação mais harmônica entre os homens e deles com a natureza, são imperceptíveis ainda mudanças significativas nas relações interpessoais e no convívio com o meio ambiente. Como saldo da modernidade resulta a injustiça social, a forte exclusão e as práticas imprudentes e predatórias contra a natureza (CAETANO, 2008).

Fica claro, portanto, a incapacidade da racionalidade econômica responder às demandas relativas à sustentabilidade planetária. O que se torna mais evidente no debate que envolve a ecoescassez, os limites naturais, superpopulação e sustentabilidade é muito mais a preocupação com a manutenção da ordem social posta do que com a preservação da natureza propriamente dita (HARVEY, 1996 *apud* COSTA, 2008), valendo ressaltar que, neste contexto de análise, o homem também deve ser visto com parte integrante da natureza.

No entanto, contrariando esta lógica, é possível pensar formas de futuro com alternativas baseadas em princípios democráticos e valores ambientalistas que possibilitem não só a conciliação de conflitos, como também a criação e fortalecimento de diferentes estratégias de apropriação, gestão e transformação da natureza, dentro dos princípios da racionalidade ambiental.

Para Leff (2006) a construção de uma racionalidade ambiental envolve tanto a produção teórica, quanto as transformações sociais. Trata-se de uma categoria que [...]

[...] aborda as relações entre instituições, organizações práticas e movimentos sociais, que atravessam o campo conflitivo *do ambiental* e afetam as formas de percepção, acesso e usufruto dos recursos naturais, assim como a qualidade de vida e os estilos de desenvolvimento das populações. Esse conjunto de processos sociais – em que se entrelaçam as relações entre as formações teóricas e ideológicas, a produção de saberes e conhecimentos, a organização produtiva e as práticas sociais induzidas pelos valores do ambientalismo – orienta as relações para construir uma nova racionalidade social e para transitar a uma economia global sustentável. (LEFF, 2006, p. 240-241)

Para este autor a racionalidade ambiental se constrói a partir da desconstrução da racionalidade moderna, o que compreende os aparatos ideológicos, práticas institucionais e instâncias de poder que legitimam e instrumentalizam procedimentos e ações. Em contrapartida, a construção de uma racionalidade ambiental demandaria uma administração transversal do Estado e a gestão participativa da sociedade para a incorporação de normas ambientais ao comportamento dos agentes econômicos, às condutas individuais e às organizações sociais.

Trata-se de uma ressignificação da sustentabilidade a partir da valorização cultural da natureza, onde desenvolvimento, biodiversidade, território e autonomia passam a constituir estratégias de mobilização social que legitimam direitos e resgatam ou reinventam identidades associadas à reapropriação social da natureza. Tais estratégias de poder no campo do saber ambiental, desdobrando-se no diálogo de saberes entre intelectuais e grupos de base, inventam discursos teóricos e políticos que se fundem adquirindo sentido próprio e transformador. Deste modo pode-se constatar que [...]

A racionalidade ambiental que orienta a construção da sustentabilidade implica um encontro de racionalidades – de formas diferentes de pensar, de imaginar, de sentir, de significar e de dar valor às coisas do mundo. Nesse contexto, as contradições entre ecologia e capital vão além de uma simples oposição de duas lógicas abstratas contrapostas; sua solução não consiste em submeter a racionalidade econômica à lógica dos sistemas vivos ou em internalizar um sistema de normas e condições ecológicas na dinâmica do capital. A diferença entre a racionalidade ambiental e a racionalidade capitalista se expressa na confrontação de interesses sociais arraigados em estruturas institucionais, paradigmas de conhecimento, formas de compreensão do mundo e processos de legitimação, que enfrentam diferentes agentes, classes e grupos sociais. (LEFF, 2006, p. 249-250)

Sob esta ótica, o ecologismo dos pobres⁸, distinguindo-se por seus objetivos (luta pela sobrevivência) dos valores pós-materialistas (qualidade de vida) das classes dominantes, propõe projetos produtivos e sociais alternativos, nos quais as lutas pela equidade e justiça se assentam sobre princípios de diversidade e diferença, de identidade e autonomia, e não por regras de valorização, complementação e distribuição da globalização econômico-ecológica (LEFF, 2001).

Para os grupos sociais periféricos o ambiente reverte-se em sistema produtivo estabelecido a partir das condições de estabilidade e produtividade dos ecossistemas, bem como dos estilos étnicos das diversas culturas que habitam. Tem-se, então, uma articulação entre processos ecológicos, tecnológicos e culturais determinante das formas de apropriação e transformação da natureza e geradora de produtividade ecotecnológica sustentável. Contudo, esta racionalidade ambiental, esta ordem social só são possíveis a partir da orientação de valores culturais diversos que, defrontando-se com interesses sociais postos, estabelecem

⁸ Termo estabelecido por Joan Martinez Alier que representa uma das três correntes que compõem o movimento ambientalista internacional. Segundo Alier (2007) esta corrente compreende aquelas populações humanas que lutam pela preservação do meio ambiente em que vivem, e que por conta disso são ameaçadas pelos interesses políticos e econômicos poderosos. Povos indígenas e populações tradicionais – como extrativistas, pescadores artesanais, quilombolas e agricultores familiares – bem como os operários e moradores de áreas urbanas degradadas, pertenceriam à corrente.

relações de poder voltadas para a reapropriação da natureza e autogestão dos processos produtivos. Logo, é em nível local que os princípios ambientalistas ganham sentido como princípios catalizadores da construção da racionalidade ambiental, uma vez que não existe possibilidade de quantificação e homogeneização destes processos tão diferenciados dos quais depende a produção de valores de uso ou a qualidade de vida das populações (LEFF, 2001).

Sob esta ótica, vale concordar com Santos e Nunes (2003, p. 83) quando afirmam que:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade [...] A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É juízo de valor (SANTOS e NUNES, 2003, p. 83).

Entretanto, assumindo-se a postura da epistemologia crítica, para quem todo conhecimento é parcial e situado, torna-se mais correto a comparação de todos os conhecimentos, incluindo os científicos, em função da capacidade de realização de tarefas específicas em contextos sociais estabelecidos por lógicas particulares, inclusive as que orientam o conhecimento científico (SANTOS, 2008).

Deve-se então pensar na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica deixando de lado a imitação servil da cultura da metrópole como estratégia única de constituição cultural (SAID, 1978, 1980 *apud* SANTOS, 2008). “A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais” (SANTOS, 2008, p. 154). O que se torna lógico é a admissão de uma ecologia de saberes ou de prática de saberes entendida como [...]

[...] um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologia neutra; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas na prática de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2008, p. 154).

Objetivando a constituição de sujeitos individuais e coletivos, a ecologia dos saberes possibilita maior sobriedade na análise dos fatos advinda da multiplicidade de perspectivas cognitivas sobre a realidade, enquanto estimula a intensificação de uma vontade de luta contra a opressão, na medida em que favorece ao conhecimento mais profundo das possibilidades humanas com base nos saberes que, diferentes do científico, privilegiam a força interior em vez da força exterior, alimentando assim “um valor espiritual, uma imaginação da vontade que é incompreensível para o mecanismo clássico da ciência moderna” (SANTOS, 2008, p. 164).

Neste sentido, ao admitir que na relação homem x natureza participam formas variadas de saberes e ignorância, a ecologia dos saberes contribui para desconstrução da racionalidade econômica, sustentada pela epistemologia da sociedade capitalista, que privilegia o conhecimento científico e que transforma em ignorância todo conhecimento não reconhecido pela ciência. Vale destacar que o conhecimento científico nunca esteve distribuído de forma equitativa na sociedade, sendo os efeitos de suas intervenções no real um privilégio para quem o detém. Fica claro, portanto, que a injustiça social está assentada na injustiça cognitiva e que a ecologia de saberes constitui-se, deste modo, na epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva (SANTOS, 2008).

Torna-se claro, portanto, a importância da atuação da educação ambiental em nível local, pois sendo permeada pela ecologia de saberes funciona como catalizadora da construção da racionalidade ambiental e consequente via promotora do desenvolvimento local sustentável.

2.6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Pensar no desenvolvimento assentado sobre um projeto social que priorize a redução das desigualdades e consequente melhoria da qualidade de vida para o conjunto da população pressupõe a inserção desta população no processo de discussão e construção deste projeto. Neste sentido, a Educação passa a ter papel central como promotora da inserção social que promove o acesso aos direitos de cidadania.

Destacando o caráter de multidimensionalidade do desenvolvimento que agrega três propriedades indispensáveis na contemporaneidade: ser socialmente incluyente, ecologicamente sustentável e economicamente sustentado (SACHS, 2004) e buscando na Educação as ferramentas para instrumentalizar a sociedade para este desenvolvimento, torna-se quase automática a relação deste com a educação ambiental. Contudo, partindo da ideia de que este campo de conhecimento formou-se pelo diálogo e disputa entre diferentes visões de mundo, cuja identidade definiu-se bem mais pela negação do estilo de vida urbano-industrial e dos valores culturais individuais e consumistas do que por consenso em torno de proposições alternativas, torna-se importante definir que educação ambiental interessa discutir neste estudo.

Certamente que não se trata da educação ambiental dominante até a década de 1980 e que ainda é presente no discurso de empresas e na mídia, à qual caberia a transmissão de conhecimentos biológicos de caráter ecológico, de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização dos indivíduos para a beleza da natureza, levando a mudanças comportamentais, ignorando os intrincados processos de aprendizagem e as necessidades sociais relativas às mudanças de atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos. Esta educação ambiental não associa as condições históricas à nossa ação individual em sociedade, deixando de problematizar a impossibilidade de fazermos o que queremos mesmo tendo consciência das implicações. Trata-se, portanto, de uma educação ambiental de caráter reprodutivista das relações de poder existentes, conveniente a setores que querem que “tudo mude para permanecer como está”, ficando os riscos de colapso ecossistêmico e degradação das condições de vida planetária protelados para o futuro (LOUREIRO, 2007).

Também não interessa a este estudo as abordagens recentes de educação ambiental que, mesmo incorporando objetivos educacionais que superam a mera transmissão de conteúdos e sensibilização, pecam por interpretar os processos sociais exclusivamente pela ótica da ecologia, biologizando o que é histórico-social. Neste sentido, acaba por produzir uma visão funcionalista da sociedade, ao estabelecer analogias generalizantes entre sistemas complexos e autorreguladores distintos, deixando de lado a função social da atividade educativa, numa sociedade economicamente desigual e culturalmente preconceituosa (LOUREIRO, 2007).

A educação ambiental aqui defendida é a educação ambiental crítica, definida por Loureiro (2007, p. 66) como a que [...]

[...] se insere no mesmo bloco ou é vista como sinônimo de outras denominações que aparecem com frequência em textos e discursos (transformadora, popular, emancipatória e dialógica), estando muito próxima também de certas abordagens da denominada ecopedagogia. A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza.

Segundo esse autor, tal perspectiva de educação ambiental conduz ao entendimento de que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, nem educação fora da

sociedade. Ao contrário, o que constata são relações dinâmicas no tempo-espaço e características particulares de cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade entendida como sustentável. Trata-se, segundo Carvalho (2004) de uma educação ambiental que assume diversas conotações que se vinculam mais precisamente à ideia de endereçamento, que compreende a produção das diferentes educações como artefatos produzidos dentro de dinâmicas e forças sociais específicas, poderes e contra poderes em constante interlocução, onde o destinatário também constrói o artefato que a ele se destina.

Constata-se, então, uma clara mudança de concepção. Deixa-se para traz a educação ambiental de dimensão individual, como ato comportamental pouco articulado às ações coletivas, problematização e transformação da realidade, e pautada na biologização do que é social, para dar lugar a uma educação ambiental crítica, com proposta de conhecer a realidade para nela inserir o processo educativo, possibilitando a transformação da sociedade a partir de sua dimensão política. Sob esta ótica, Guimarães (2004, p. 32) destaca que, “na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicitaria a interface entre Educação Ambiental e a Educação Popular”.

Loureiro (2003), por outro lado, destacando o papel educativo privilegiado da escola, reafirma sua tarefa de levar o indivíduo a intervir na realidade a partir da incorporação de valores humanos e da construção da interdisciplinaridade e das ações conscientes no ambiente. O autor ressalta também a necessidade de políticas de formação continuada de professores, privilegiando as metodologias participativas para realização de diagnósticos e planejamento de projetos. Deste modo, torna-se clara a necessidade de uma ruptura com as ideologias vigentes apoiadas na compartimentalização da realidade e da exploração utilitária da natureza.

Reforçando esta ideia, Guimarães (2004, p. 32) afirma que:

A proposta da ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico.

Sob esta ótica, Gadotti (2007) defende a necessidade de um projeto alternativo global de educação dotado de visão emancipadora, no qual a educação ambiental entra como um pressuposto básico e o aprendizado proposto ocorre pela apreensão do sentido das coisas

cotidianas, sob nova visão da relação espaço/tempo onde se processam as relações entre o homem e o meio ambiente.

Ter-se-ia, então, segundo este autor, uma base pedagógica de trabalho que possibilitaria desenvolver uma educação transformadora, com ênfase em três aspectos básicos: a politização e publicização da problemática ambiental; procedimentos metodológicos pautados na participação e no exercício da cidadania e o rompimento com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público.

Gohn (2008), concordando com Touraine, destaca a necessidade de se desenvolver nova cultura escolar que dê aos educandos instrumentos para interpretação do mundo. E, nesse sentido, aponta a necessidade de agregar ao ensino formal escolar conteúdos da educação não formal, como aqueles referentes à motivação, situação social e origem cultural dos educandos.

Tal visão de educação resgata a concepção de Amartya Sen (2005) de desenvolvimento com liberdade, na medida em que além de propor o resgate da condição de agente dos educandos, objetiva desenvolver ou devolver a estes a capacidade de juízo sobre a realidade na qual estão inseridos, passando a decidir como usar suas capacidades para promover o bem-estar individual e coletivo.

Esta concepção reafirma o pensamento de Gramsci, que mostra que a mera existência de condições e possibilidades de liberdade não é suficiente para transformar as relações sociais de dominação. É necessário conhecê-las profundamente para saber utilizá-las, e, principalmente, é fundamental querer utilizá-las, assumindo de fato a condição de homem enquanto autor da história (GRAMSCI, 1978 *apud* OLIVEIRA, 1996). Neste sentido, a produção de conhecimentos parte dos homens, por meio do trabalho, como forma de atividade humana que possibilita a apreensão, compreensão e transformação da realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela (MARX e ENGELS, s.d. *apud* KUENZER, 1992).

No que se refere à contextualização desta visão educativa no ambiente escolar formal público, por intermédio de projetos que se voltem para além das salas de aula, constata-se a importância da adoção de temáticas dinâmicas, com uma abrangência multidimensional e que possibilitem a ressignificação da escola como núcleo promotor do desenvolvimento local. Tem-se então a agricultura urbana como uma proposta de ação educativa nas escolas públicas periféricas das regiões metropolitanas, onde residem grandes contingentes de agricultores e

trabalhadores rurais que foram expulsos do campo, sendo cotidianamente desafiados a encontrar alternativas de sobrevivência nas franjas da cidade, por estarem, na maioria das vezes, impossibilitados de retornar ao campo.

2.7 AGRICULTURA URBANA: ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO SOCIAL E FERRAMENTA EDUCATIVA POTENCIAL

Como um conceito multidimensional incorporado pelo Programa de Agricultura Urbana e Periurbana da Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, respaldado pela Lei nº. 11.346 de 2006 (LOSAN), é considerada agricultura urbana a produção e ou transformação, de forma inócuca, de produtos agrícolas e pecuários em áreas intra e periurbanas das cidades, para subsistência ou comercialização, aproveitando recursos, insumos e serviços urbanos.

Admitida como uma tendência fundamental para concretização do direito humano à alimentação saudável de populações em risco, a agricultura urbana no Brasil vem se consolidando assentada na Agroecologia e privilegiando a autogestão, a justiça social, o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras, estando, deste modo, articulada com o movimento de Economia Solidária, que se caracteriza por práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital em particular.

Segundo Moreira (2008, p. 247):

A construção social e política da agricultura urbana, que inclui a terra como trunfo e altera as relações sociais e de poder no território, constrói novos espaços e define novos papéis e funções – inclusive sociais e ambientais – para o solo urbano. Assim, (re) territorializa projetos de vida, de libertação societária para os desempregados e subempregados das classes oprimidas das cidades.

Neste sentido, as terras urbanas ocupadas por famílias pobres para a produção de alimentos a partir das técnicas agroecológicas é território não capitalista. Trata-se de espaço urbano adicionado ao projeto técnico-social-político da agricultura urbana a partir do qual os agricultores desterritorializaram o capitalismo (MOREIRA, 2008), demonstrando neste processo uma lógica de ação coerente com valores culturais e identitários, estabelecendo-se, assim, uma racionalidade ambiental.

Materializada no ambiente escolar na forma de hortas e viveiros educativos, a agricultura urbana contribui: i) para a melhoria da nutrição e da educação dos estudantes na escola, podendo estimular a criação de áreas domésticas de cultivo com o potencial de melhorar a segurança alimentar e nutricional familiar, através de seu efeito demonstrativo; ii) pode servir como eixo dinamizador de vínculos entre pais, educadores e estudantes, bem como redes de relacionamento entre a escola, a comunidade e outros atores. Considera-se, portanto, que a prática da agricultura urbana no ambiente escolar pode se constituir em importante ferramenta educativa, tanto para o processo formal, quanto não formal que, associados, podem viabilizar a ressignificação da educação e do espaço escolar público das periferias para a comunidade, a partir de uma nova racionalidade.

Reforçando este pensamento Marinho *et al.* (s.d.) considera que na escola [...]

[...] a Agricultura Urbana permite alcançar a tão perseguida transdisciplinaridade. O desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas às hortas escolares possibilita a construção de conhecimentos referentes à: origem e modo de produção dos alimentos que comemos, prejuízos socioambientais inerentes ao modelo implementado pela “revolução verde”, mudanças de hábitos de consumo, artes, estética, funcionalidades curativas dos vegetais, botânica, ecologia, alimentação, solos, etc. Assim, as hortas escolares podem constituir excelente ferramenta lúdica para a integração de conteúdos que são trabalhados tradicionalmente em nichos disciplinares isolados.

Para Capra (2006) as hortas escolares possibilitam a “eco-alfabetização”, que contempla desde o conhecimento dos aspectos individuais mais profundos, passando pela relação com os outros seres vivos nas diversas escalas relacionais existentes. Deste modo, os estudantes podem reconhecer os padrões utilizados pela natureza para a construção das relações que mantêm o equilíbrio da vida.

Petter (s.d.), estudando as repercussões da construção de uma horta escolar sobre os hábitos de higiene e saúde dos estudantes participantes, acompanhou durante o período de abril de 2002 a dezembro de 2003 uma escola estadual do ensino fundamental do município de Estrela – Rio Grande do Sul, tendo constatado o fortalecimento da rede de relacionamentos interna e externa da escola. Além deste fato, a autora pode também observar a melhoria da capacidade de expressão dos estudantes; a incorporação, por eles, do hábito de consumo de hortaliças; o desenvolvimento da afetividade nos relacionamentos e do comprometimento dos estudantes com as atividades em sala de aula e conseqüente redução dos elevados índices de violência na escola; além do maior comprometimento por parte dos professores.

Morgado (2006) investigando as ações desenvolvidas pelas unidades educativas participantes do Projeto Horta Viva (desenvolvido na rede municipal de ensino de Florianópolis), relacionando à horta escolar a promoção da educação ambiental e alimentar, constatou que esta ferramenta pedagógica contribui de forma significativa para a formação integral dos estudantes. Contudo, em especial na educação fundamental, o autor salienta que [...]

[...] alguns obstáculos ainda precisam ser vencidos para se consolidar as experiências interdisciplinares, como a horta requer, cito entre eles: horários letivos sobrecarregados; grade curricular organizada de forma disciplinar; enfrentar em sala de aula os problemas locais, sempre considerando que estes envolvendo aspectos indissociáveis (históricos, sociais, ambientais, econômicos e éticos) no estudo de sua complexidade, buscando desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva; incentivo por parte dos supervisores escolares de discussões e planos de trabalhos em grupo (professores de todas as disciplinas), uma vez que não há continuidade em ações isoladas; falta de hábito dos professores de exercitarem a prática de aulas ministradas no exterior das salas de aula (MORGADO, 2006, p. 21).

Por sua vez, Arruda e Souza (2009) em pesquisa realizada em escolas públicas das redes municipal e estadual pertencentes ao distrito de Barão Geraldo, Campinas - São Paulo visando: i) discutir a importância da utilização da horta como ferramenta de integração social na escola; ii) apontar as dificuldades de implantação e manutenção da mesma no ambiente escolar e iii) analisar as diversas funções que ela tem na escola, observaram que, de fato, a presença de uma horta no espaço escolar contribui para uma maior comunicação e interação entre as pessoas que ali trabalham ou frequentam. Contudo, os autores também salientam a necessidade de superar os obstáculos citados anteriormente por Morgado (2006).

Silveira, Andrade e Guimarães (2009) avaliando o aprendizado de 34 crianças da 4ª série de uma escola pública municipal da cidade de Timóteo – Minas Gerais sobre alimentação e nutrição, observaram que as crianças retiveram maior conhecimento após intervenções nutricionais e que aquelas crianças que tiveram acesso à horta escolar assimilaram mais dos temas abordados, quando comparadas com crianças que permaneceram em sala de aula.

Segundo Santandreu *et al.* (2004), Moreira (2008) e Coutinho (2010 *apud* ALMEIDA, 2010) o contingente de famílias que se transferiram do campo para as favelas e periferias das metrópoles trouxeram consigo saberes ecológicos tradicionais seculares, herdados das inúmeras etnias indígenas e povos de origem africana, mesclados aos de origem europeia. Mesmo com a dificuldade de cultivo da terra e do enfraquecimento das relações de parentesco, muitos valores e práticas do campo permanecem e, apesar da invisibilidade, são

perpetuados nas cidades, sendo determinantes para se entender as formas de uso e ocupação do espaço urbano, em especial no que se refere ao que se denomina Agricultura Urbana.

Tal fato demonstra que o exercício da agricultura nas escolas públicas periféricas, por meio do cultivo de hortas e viveiros educativos, pode constituir-se em importante ferramenta de resgate e valorização identitária das comunidades, uma vez que parcela significativa dos estudantes e suas famílias são originárias do campo, situação que muitas vezes é escondida ou camuflada como estratégia de defesa frente à desvalorização sofrida pela cultura camponesa nos ambientes urbanos. Sendo assim a criação de animais e cultivo de plantas nos quintais ou outros espaços, de alguma forma, faz referência a um modo de vida (o do campo), considerado como espaço onde as relações são baseadas em “valores sólidos”, em oposição ao caos da cidade (MENDRAS, 1987 e THOMAS, 1989 *apud* ALMEIDA, 2010). Neste sentido estas populações das periferias urbanas, a partir da necessidade de sobreviver e desejo de felicidade, movidos por novos saberes, adquiridos na luta ou por saberes tradicionais, herdados da raiz familiar camponesa, “antes de serem pobres urbanos, foram trabalhadores da terra” (MOREIRA, 2008, p. 243) e devem ser vistos como tal.

Constata-se assim a importância da agricultura urbana como temática e ferramenta prática educativa, tanto do ponto de vista ético quanto cultural, uma vez que o resgate e valorização dos saberes ecológicos dessas populações podem contribuir de forma determinante para a promoção da segurança alimentar e nutricional dos espaços urbanos, deslocando parcialmente a dependência do fluxo de alimentos do campo para a cidade. Além disso, o conhecimento relativo ao cultivo e utilização das ervas medicinais, trazidos das zonas rurais para os quintais urbanos, também podem amenizar de forma significativa os problemas decorrentes da precariedade dos serviços públicos de saúde. Deste modo, encarando estas práticas como forma de resistência da cultura camponesa e ao mesmo tempo como resultado da mescla de saberes que envolve as populações das periferias urbanas, torna-se indispensável a sua preservação como meio de potencializar os saberes ecológicos como promotores do bem-estar humano nas cidades.

Neste contexto, as hortas e viveiros educativos funcionariam nas escolas públicas periféricas como ferramentas pedagógicas com perspectiva multidimensional, do ponto de vista curricular, podendo contribuir também para a ressignificação do espaço escolar, enquanto espaço cultural e ecológico dinâmico engajado no processo de desenvolvimento local sustentável a partir da construção e/ou fortalecimento de uma racionalidade ambiental.

2.2 ARREMATANDO A TRAMA DE REFLEXÕES

Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo.

(Marcel Proust)

Quando não se encontra solução numa disciplina, a solução vem de fora da disciplina.

(Jacques Labeyre)

Muito embora seja questionável a absoluta superioridade da ciência em relação a outros conhecimentos, é incontestável o progresso técnico promovido por ela ao longo da história da humanidade. A produção de conhecimentos cresceu, assim como seu grau de especificidade e abstração, a ponto de se tornar quase impossível o estabelecimento de relações entre eles. Tem-se, então, como uma das consequências deste processo, a fragmentação do currículo escolar.

Por outro lado, a disciplinarização no contexto da educação pode ser vista tanto como um instrumento de controle sobre o aprendizado, quanto sobre o comportamento do educando, fazendo com que ele interiorize, de forma eficiente, qual é o seu lugar social.

Associando-se a este quadro a burocracia (representada por programas, livros-textos, diários de classe...) chega-se à conclusão de que a educação e a escola deixaram de falar sobre a vida, passando a falar sobre um cenário irreal, onde os conhecimentos não se articulam, acabando por perder o seu sentido, quando pensados para o mundo real.

Refletindo sobre o pensamento de Proust, percebe-se que se faz necessário um novo olhar sobre a escola. Não mais como aparelho de poder, onde grades curriculares aprisionam as possibilidades de aprendizado, matando muitas vezes o principal elemento de estímulo ao conhecimento: a curiosidade dos estudantes.

Segundo Morin (2008) ao contrário da ideia de que uma noção é pertinente somente no campo disciplinar, onde ela nasceu, certas noções migram e fecundam um novo campo, onde se enraízam às vezes ao preço de um contra senso. E o contra senso pode, na verdade, traduzir-se num novo olhar que, aprisiona novas nuances da realidade criando novos conhecimentos, inclusive mais coerentes com a realidade objeto.

É neste sentido que a educação vem, enquanto área de conhecimento complexa, permitindo-se apelar para outras áreas de conhecimento muito distintas e à policompetência de seus pesquisadores. Trata-se da quebra de isolamento baseada na necessidade de cooperação, visto que segundo Morin (2008, p. 58) “a constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência”.

Mas Morin não se restringe a defender a importância das ideias de inter e transdisciplinaridade. Para ele [...]

Devemos, efetivamente “ecologizar” as disciplinas, isto é, considerar tudo o que lhe é contextual, aí incluídas as condições culturais e sociais. Precisamos ver em que meio elas nascem, colocam questões, se esclerosam, se metamorfoseiam. E o metadisciplinar – *meta* significando ultrapassar e conservar – conta igualmente. Não se pode destruir o que foi criado pelas disciplinas, não se pode colocar abaixo todas as barreiras. Este é o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2008, p. 63).

E concordando com a perspectiva trazida por Morin, passou-se a refletir sobre o pensamento de Labeyre e percebeu-se que de fato um caminho para a ressignificação das escolas das periferias urbanas de modo a favorecer o desenvolvimento local sustentável não poderia ser trilhado de forma solitária pela Pedagogia.

Por tratar-se de uma realidade híbrida complexa que se apresenta territorialmente urbana, abrigando uma sociedade de matriz camponesa oriunda de um processo histórico de desenraizamento, as periferias precisam ser mais bem compreendidas pela educação, principalmente em relação as suas peculiaridades identitárias. É neste matiz que se encontra a raiz dos sentidos e significados que precisam ser resgatados pela escola.

É sob esta ótica que neste estudo percebeu-se a importância da cooperação entre a educação ambiental crítica e a extensão rural, tendo como eixo de ligação a agricultura urbana.

A educação ambiental crítica em função de sua “plasticidade” científica e cultural é bastante complexa em seu entendimento da natureza, sociedade, ser humano e educação, pois ao requerer um intenso diálogo entre ciências (sociais e/ou naturais) e filosofia constrói pontes e saberes transdisciplinares. Por outro lado, viabiliza o movimento de ação-reflexão sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político-pedagógico, etc.) e sobre aspectos macro (política educacional,

política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares, etc.), percebendo suas inter-relações (LOUREIRO, 2007).

Tendo como elemento central a problematização da realidade, dos valores, atitudes e comportamentos por meio da prática dialógica, passa a atuar na escola como dinâmica que reconhece as especificidades de cada componente da comunidade escolar, tratando o acesso à informação e à cultura a partir da contextualização da prática e recriação da cultura da própria comunidade. Trata-se de um movimento coletivo que amplia o conhecimento das relações que constituem a realidade a partir da leitura do mundo, “conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo” (LOUREIRO, 2007).

Outra preocupação da educação ambiental crítica é o constante repensar sobre a estrutura curricular, buscando identificar os motivos históricos que conduzem às configurações disciplinares estabelecidas e sua capacidade de atendimento dos interesses das comunidades sobre a qual se aplicam, facilitando, assim, o desenvolvimento de atividades integradas, considerando as possibilidades de cada escola e seus objetivos enquanto elemento catalizador do desenvolvimento local.

Por fim, pode-se destacar a capacidade de mobilização da educação ambiental crítica, pautada no estímulo à participação nos espaços públicos conquistados a partir da democratização do Estado como os conselhos, comitês, fóruns, agendas, entre outros. Neste sentido favorece o processo de construção de um sistema de educação ambiental nacional com capacidade de interferir nas políticas públicas em geral e nas políticas educacionais especificamente.

Incluindo-se nesse processo a extensão rural, destaca-se a partir das prerrogativas da PNATER a agroecologia como contribuição desta área de conhecimento ao processo de ressignificação da escola. Trabalhando em consonância com a educação ambiental crítica, enquanto processo educativo dialético, a extensão rural, tomando como ferramenta as metodologias participativas e agregando a estas a experiência do convívio e conhecimento da cultura camponesa, possibilita o resgate histórico das trajetórias de vida e modos de produção, reprodução e resistências da comunidade escolar e suas relações com seu meio ambiente, possibilitando deste modo o reconhecimento dos saberes e conhecimentos próprios do sistema cultural das periferias como elementos indispensáveis à criação de novos sentidos e significados para o processo educativo desenvolvido pela escola.

Sob esta ótica a educação supera a condição de mera transmissão e acúmulo de conteúdos, na medida em que passa a promover a interligação entre os vários aspectos da vida das pessoas, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas passam a dinamizar o currículo escolar de modo a torná-lo mais coerente com as necessidades dos estudantes e dos processos sociais por ele vivenciados.

E tecendo esta trama com o fio condutor da agricultura urbana, consegue-se compor um tecido de conhecimentos resistente às pressões da racionalidade econômica sobre o imaginário das periferias, uma vez que ele possibilita a vivência da cultura da terra como elemento de maior significado da cultura camponesa e elemento de auto reconhecimento e valorização.

É como laboratório vivo de experiências cotidianas reais que as áreas de cultivo escolares ou familiares possibilitam a construção de sentido para os conhecimentos “dessentidos” pela fragmentação curricular. E é neste processo que vidas se (ré) enraízam, uma vez que segundo Boaventura de Sousa Santos:

Alguns objetos transformam-se quando colocados em novas situações, seja adquirindo novas propriedades sem perder as que o caracterizavam, seja assumindo identidades novas que permitem a sua reapropriação em novas condições (SANTOS, 2008, p. 149).

Sendo assim, é deixando de lado a visão compartimentalizada do mundo e buscando uma ótica transdisciplinar que se constata que uma horta desenvolvida dentro do ambiente escolar pressupõe muito mais que a produção de hortaliças ou aulas de educação ambiental. Ela pode funcionar como um eixo norteador da compreensão de processos históricos, sociais, políticos, econômicos e ecológicos dinâmicos, que traduzem a transformação do mundo pelo homem, bem como sua autotransformação.

Neste sentido, a escola não pode ser vista como uma instituição estanque, mera repassadora de conteúdos pré-definidos e desprovidos de intencionalidade e de ideologia. O desenvolvimento e suas expressões positivas ou negativas são forjados e reproduzidos através da racionalidade nela construída.

A pobreza, a desigualdade, a segregação, a falta de voz política não são contingências naturais da vida ou o destino de tantos, são fenômenos produzidos intencionalmente e a escola faz parte do mecanismo que viabiliza de forma eficiente a perpetuação deste complexo perverso.

Deste modo, pensar na superação deste complexo passa principalmente pela escola. A construção de novos significados para esta instituição social ao nível local passa pela forma como ela se relaciona com a sociedade, pela forma como ela interage com suas demandas reais e como ela contribui para a formação e fortalecimento de agentes sociais, que possam intervir de forma objetiva nas lutas pela conquista de direitos e oportunidades.

É papel da escola trazer à tona a questão ambiental, não sob o ponto de vista idealizado e bucólico, mas nos seus aspectos críticos que possibilitam a discussão da realidade cotidiana dos indivíduos e as inúmeras mazelas decorrentes do processo de desenvolvimento estabelecido no mundo.

A escola não pode continuar pretendendo encastelar-se na condição de guardiã do saber humano. Ela precisa participar do mundo, relacionar-se, enredar-se na grande teia ecológica de saberes que possibilita trocas importantes para a revisão e reconstrução de conhecimentos com base no respeito às diferenças e diversidade cultural. Abrindo compartimentos e permitindo que os saberes se misturem e interajam a escola estará cumprindo seu papel na contemporaneidade: construir novos significados para o mundo e para o homem, que servirão de base para o estabelecimento de uma racionalidade ambiental, que orientará o desenvolvimento local sustentável.

CAPÍTULO III

3 UM LUGAR COMO CENÁRIO

Na contemporaneidade o conceito de lugar ganhou nova dimensão, ultrapassando a ideia de local onde se processa a ação, ou seja, uma localização. Este conceito ampliou sua abrangência de significado, deixando de ser compreendido apenas como um espaço físico produzido em um determinado intervalo de tempo pela natureza e pelo homem, passando a abranger uma construção única, singular, carregada de simbolismo, que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam.

Sendo assim, neste estudo, tomou-se como referência o lugar como expressão da tensão entre o progresso e a perda, compondo um espaço criativo, apesar de ambivalente, que se estabelece entre a opressão da nova ordem e o aprisionamento da tradição (OAKES, 1997 *apud* FERREIRA, 2000).

Perceber o lugar sob esta ótica significa compreender a relação possível entre questões políticas e econômicas e as significações e vivências expressas ao nível local, sem esquecer suas relações estruturais globais, bem como as novas relações espaciais determinadas pela dinâmica das constantes mudanças do mundo, que resultam na construção de identidades relacionadas ao lugar, principalmente a partir da percepção destas tensões.

Deste modo, ao expressar singularidade e globalidade e materializar a construção de identidades individuais e coletivas (OAKES, 1997 *apud* FERREIRA, 2000), o lugar passa a representar muito mais do que um “espaço que circunda o corpo” (ARISTÓTELIS, na obra *Física*), passando a expressar [...]

[...] esta essência constantemente em movimento, esta capacidade de responder aos estímulos internos e externos com diferentes velocidades, esta qualidade da permanência (material, afetiva e simbólica) associada à permeabilidade a processos internos e externos influenciadores de sua modificação (material, afetiva e simbólica) que faz com que o lugar seja um permanente desafio a sua compreensão e a compreensão do mundo (FERREIRA, 2000, p.81).

Partindo-se da visão de Ferreira, desenvolveu-se a seguir uma análise sintética do processo de gênese e desenvolvimento do Subúrbio Ferroviário de Salvador, buscando destacar alguns fatos históricos relevantes e os processos por eles desencadeados, no sentido de demonstrar a importância da compreensão das origens e organização social dos grupos

humanos que compõem este lugar e de que forma estes aspectos vão influir no processo de significação da escola no contexto local.

3.2 UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE O LUGAR

Iniciando esta construção considerou-se que, segundo Rocha (s.d.), para entender a cidade de Salvador torna-se indispensável entender a síntese dos diversos tempos sociais que nela se articulam e buscam adaptação ou afirmação perante as constantes mudanças ocorridas no mundo globalizado. O mesmo ocorrendo com o espaço, que, segundo o autor, deve ser analisado a partir de uma visão ampliada de sociedade, que ultrapasse os aspectos físicos e geográficos e, partindo da complexidade dos movimentos que o cercam, observe como as crescentes demandas sociais manifestam-se e se organizam no espaço local.

Tomando com foco de análise o Subúrbio Ferroviário de Salvador enquanto lugar, é possível observar uma clara modificação nos significados a ele atribuídos no período compreendido entre o final do século XIX e os dias atuais.

No ano de 1875, quando foi implantada a estrada de ferro Calçada-Paripe (da antiga Viação Ferroviária Leste Brasileiro), iniciou-se a expansão urbana rumo “aos arredores da cidade”, ao lugar considerado até aquela época como zona rural, cuja agricultura, a pesca e o artesanato abasteciam a população de Salvador. Com a ferrovia, ampliou-se o comércio local, chegou a iluminação elétrica e, em seguida, em 1886, é inaugurada na localidade de Plataforma a fábrica de tecido São Braz. Com a fábrica e seu sistema de produção vieram a racionalidade econômica e sua temporalidade, marcada pelo relógio de ponto e pelo ritmo da produção atrelada ao tempo do mercado, que promoveram mudanças importantes no modo de vida da população do lugar. Tem-se, naquele momento histórico, um significativo desenvolvimento político e econômico que viabilizou a gênese do subúrbio provocando o surgimento progressivo dos atuais bairros.

As transformações sociais, econômicas e políticas do final do século XIX, que redefiniram a cidade e suas circunvizinhanças, fizeram do subúrbio rural invadido pela cultura metropolitana um subúrbio industrial invasor e portador da incultura das concepções métricas da fábrica e sua lógica linear pobre, opressiva e disciplinadora (MARTINS, 2002, p. 10).

Surgem, então, as vilas operárias para abrigar o contingente da população que se deslocou para esta região em busca do trabalho nas fábricas. Em paralelo, a melhoria da

infraestrutura, do acesso e a presença de amenidades no subúrbio passaram também a atrair as classes mais elevadas, cujo deslocamento foi encarado por Mumford (1998, p. 523) como a solução encontrada para os “problemas (referentes ao bem estar) causados pela dinâmica turbulenta da cidade grande”.

[...] o antigo subúrbio romântico era um esforço da classe média no sentido de encontrar uma solução para a depressão e a desordem da metrópole imunda: uma efusão de gosto romântico, mas também uma fuga à responsabilidade cívica (MUMFORD, 1998, p. 530).

Vale destacar que essa fuga da elite também contribuiu para a progressiva perda das características rurais que o ambiente do subúrbio possuía, antes da chegada do “desenvolvimento” e do crescimento populacional. Esta contribuição se deu principalmente no que se refere ao estilo de vida, que passou paulatinamente a incorporar hábitos e costumes da cidade.

Este processo, segundo Vellanes (2004), levou as características rurais da localidade suburbana – a vida tranquila, a temporalidade diversa daquela da cidade grande e as expressões de trabalho não capitalista - a sofrerem modificações significativas a partir da consolidação do subúrbio como uma parte anexada à cidade.

Este processo perdurou até a década de 1940, quando passa a ocorrer o grande fluxo migratório dos povos do campo, que se deslocaram das zonas rurais para as cidades, em função da crise no sistema agropecuário baiano.

Segundo Souza (1980) devido às sucessivas crises e conseqüente retração das principais culturas agrícolas de exportação, que serviam de base para a economia baiana (em especial a cana e o fumo), o nível de atividade dos grandes estabelecimentos foi sensivelmente afetado, culminando na liberação continuada de fatores produtivos (terra e trabalho). Deu-se então uma lenta substituição destas culturas por outras destinadas ao consumo interno, assentadas em sistemas de produção de base capitalista, que se concentraram em áreas restritas. Como conseqüência, parte da mão-de-obra liberada emigra para outras regiões ou para Salvador.

Por outro lado, ocorre também importante crescimento da agricultura minifundiária, que passa a representar a base de sobrevivência de um campesinato que se expande a partir de elevado crescimento vegetativo. Essa agricultura, absorvendo boa parcela da força de trabalho rural até a década de 1960, contribuiu para conter o fluxo migratório do Recôncavo. Contudo, com o passar do tempo [...]

[...] esse tipo de lavoura se ampliou também no Estado, revelando crescentes sintomas de saturação, isto é, apresentando-se cada vez mais com menor possibilidade de absorver tanto parte da força de trabalho liberada das atividades em retração, das atividades substitutas ou da modernização de antigos cultivos, como aquela parcela resultante dos crescentes acréscimos vegetativos da população (SOUZA, 1980, p. 113).

Deste modo, os fluxos migratórios que se dirigiram para Salvador foram consequência, em sua grande maioria, da estagnação das forças produtivas baianas, originando-se principalmente nas áreas de concentração das lavouras de exportação (Micro-Região Cacaueira e Micro-Região do Recôncavo) e nas áreas de maior concentração de minifúndios, onde estavam também as maiores densidades demográficas da Bahia (Recôncavo Baiano, Litoral Norte, Feira de Santana entre outras).

De acordo com Singer (1973) a movimentação das populações componentes dos fluxos migratórios para Salvador ocorreu por etapas, partindo do campo para as pequenas cidades e daí para cidades mais dinâmicas, em especial a capital do Estado. Para o autor, a ocorrência dessas etapas migratórias se deu devido aos custos de deslocamento, o que fortaleceu a hipótese de que os fatores repulsivos do campo contribuíram de forma mais incisiva para a formação dos fluxos, enquanto os fatores atrativos direcionaram suas trajetórias para as cidades com oportunidades de trabalho em expansão. Neste sentido é possível afirmar que “a expulsão rural acentuou-se a partir de 1940, sendo os fluxos rurais principalmente orientados para Salvador, independentemente (até certo ponto) das condições de expansão da estrutura produtiva da capital” (Souza, 1980, p. 118).

Chegando a Salvador os migrantes se depararam com “oportunidades de trabalho” que se discriminavam para os diferentes estratos sociais. Deste modo, para aqueles de baixo estrato social - que é o caso da grande maioria oriunda do campo - a inserção na cidade se dá em uma classe correspondente a sua de origem (SINGER, 1973), o que determina a maior concentração da força de trabalho migrante de Salvador em setores precariamente remunerados ou em atividades autônomas e de maior instabilidade.

Além da reconfiguração das bases agrícolas do Estado, outros fatores também afetaram o processo de urbanização do Subúrbio Ferroviário de Salvador. O deslocamento da produção têxtil para o Sudeste do país e a descoberta do petróleo nos anos de 1950 - que provocou a substituição do algodão pelas fibras sintéticas - contribuiu para o fechamento da Fábrica de Tecidos São Braz em 1959, deixando sem emprego e, em muitos casos, sem

possibilidade de reinserção no mercado de trabalho formal, um grande contingente da população do subúrbio, que teve sua economia seriamente prejudicada.

Paralelamente, entre os anos de 1940 e 1950, a estrutura espacial de Salvador sofreu modificações devidas a vários fatores, destacando-se entre eles a reestruturação do centro da cidade, que teve sua função substituída, deixando de ser área predominantemente residencial das elites, que passaram a ocupar outros espaços, enquanto a população de baixa renda passou a ocupar as velhas edificações, fazendo crescer a demanda por novas áreas residenciais, forçando a expansão da periferia urbana. Exatamente neste período constituiu-se no Subúrbio Ferroviário inúmeros loteamentos populares, que foram ocupados nas décadas seguintes sem o devido controle urbanístico, com suas áreas livres também invadidas (CARVALHO e PEREIRA, 2008).

Esta tendência à ocupação desordenada por parte da população de baixa renda foi fator determinante para o abandono do lugar pelas elites residentes, que com elas levaram a atenção dos poderes públicos, os investimentos em infraestrutura, e tudo que por longo tempo caracterizou o lugar como uma região aprazível. Nasce então o Subúrbio Ferroviário “periferia”, termo que ao longo do tempo foi redefinido, passando a ser entendido como área deficiente em termos de infraestrutura, equipamentos e serviços, sendo principalmente espaço de reprodução social das comunidades de baixa renda, dos excluídos e mais vulneráveis às transformações políticas e econômicas (ROCHA, s.d.).

Sob esta ótica, as periferias urbanas se distinguem do resto da cidade pela precariedade da configuração espacial onde os loteamentos clandestinos são elementos denunciadores concretos das diversas formas de segregação sócioespacial (SERPA, 1998 *apud* ROCHA, s.d.). Esta segregação se dá não apenas pelo isolamento em relação ao exterior, mas, em especial, pelo isolamento de áreas no interior dos bairros, provocada pela falta de planejamento urbano e pelas desigualdades sociais (SERPA, 2001).

E como resultado deste processo histórico, social, político e econômico tem-se atualmente o Subúrbio Ferroviário de Salvador compreendendo um dos maiores territórios de pobreza da capital baiana. Neste contexto, a rápida expansão do povoamento, sem o devido planejamento, deu lugar a novas tipologias e arranjos habitacionais que começaram a surgir e adensar-se, apesar do relevo acidentado, onde morros, encostas, tabuleiros e até mesmo o mar da baía de Todos os Santos foram ocupados pelas populações empobrecidas expulsas do

campo ou do centro urbano de Salvador, em consequência das dinâmicas do desenvolvimento estabelecido (SOARES, 2006).

Constituído por vinte e dois bairros – entre eles o bairro de Plataforma – o Subúrbio Ferroviário possui uma área de 4.145ha, onde são mantidas grandes manifestações da cultura negra. De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2000) o subúrbio tem aproximadamente 500 mil habitantes, em sua maioria, negros, pobres e com baixa escolaridade, vítimas da maior violência urbana do contexto metropolitano de Salvador.

A carência de infraestrutura urbana desta região contribui de forma marcante para o estabelecimento de problemas ambientais graves, que associados à precariedade dos sistemas de segurança, saúde e educação, concorrem para a baixa qualidade de vida da população que reclama das deficiências dos bairros, destacando o crescente envolvimento de adolescentes com o tráfico de drogas como uma preocupação unânime. Segundo representantes da comunidade, a cooptação dos jovens pelo tráfico ocorre, em grande parte, devido à inexistência, no subúrbio, de projetos de qualificação profissional e aparelhos destinados ao esporte e lazer. Além das carências citadas, a população também se sente prejudicada pela exposição negativa dos bairros na mídia, a qual desqualifica a região e seus moradores, que passaram a ser socialmente discriminados.

Destaca-se que o Subúrbio Ferroviário, possuindo certas peculiaridades socioculturais, distingue-se de outros territórios de pobreza de Salvador. Segundo Soares (2006) como variáveis indutoras desta distinção, pode-se considerar a proximidade e a relação com o mar, bem como a presença mais consolidada da história e cultura negra, que se expressa nos rituais religiosos e no misticismo lendário do Parque São Bartolomeu, que tem parte significativa de sua área situada em território suburbano.

Deste modo, é possível perceber que este lugar ultrapassa a caracterização físico-geográfica que remete à pobreza e à desigualdade social. Ele abriga significados nascidos historicamente do cotidiano e das práticas compartilhadas pelas pessoas, forjando relações de vizinhança que são mais próximas e marcadas pela luta comum por sobrevivência.

3.2 APROFUNDANDO O OLHAR SOBRE O LUGAR

Conforme já mencionado, a gênese dos bairros do Subúrbio Ferroviário de Salvador ocorreu a partir do início do século XX. Contudo, uma exceção pode ser feita ao bairro de Plataforma, cuja ocupação do seu território iniciou-se a partir do século XVII (ROCHA, s.d.) com a instalação dos primeiros engenhos de cana de açúcar em núcleos próximos, onde mais tarde seriam instaladas as estações da rede ferroviária que ligavam os núcleos urbanos do recôncavo à capital baiana (SOARES, 2006).

No entanto, a estrada de ferro Calçada-Paripe foi, de fato, o vetor para o desenvolvimento do atual bairro. Com a sua implantação surgiram, progressivamente, pequenos núcleos residenciais destinados aos ferroviários (SOARES, 2006) e, em seguida, em função da instalação da Fábrica de Tecidos São Braz, foram construídas as vilas operárias, que contribuíram para a consolidação e expansão do bairro (FONSECA e SILVA, 1989 *apud* MOURA, 2001).

Na década de 1930, a fábrica foi incorporada pela família Catharino, passando a funcionar no sistema "fábrica / vila operária", que compreendia o aluguel de casas, pela fábrica, a seus operários, que tinham, além da moradia garantida, acesso a uma creche para os filhos e a uma escola para os demais moradores das casas (MOURA, 2001). A fábrica também mantinha um armazém que servia de centro de abastecimento para a população operária, ficando claro, portanto, que tal estratégia capitalista além de garantir e reproduzir o vínculo do operariado com fábrica era um meio garantido de exploração do trabalho e expropriação desta população (fotos no APÊNDICE K).

Com o passar do tempo, mudanças de caráter político e econômico, que redirecionaram os planos de desenvolvimento nacional e estadual, determinaram o progressivo empobrecimento do bairro de Plataforma, principalmente, em decorrência da crise gerada pelo fechamento da Fábrica de Tecido São Brás (1959), seguida pela decadência da rede ferroviária. Segundo Moura (2001) citada por Rocha (s.d., p. 61) [...]

[...] a desativação dessas fábricas não marcou apenas o fim de uma era na história da industrialização na Bahia; representou, também, o fim de um capítulo na história do operariado baiano. Despedida em massa, a grande maioria dos trabalhadores dessas fábricas – as mulheres principalmente –, não foi absorvida pela “nova” indústria, deixando de participar na esfera da produção (Guimarães, Castro 1987; Sandenberg, 1997). Ademais, junto às velhas fábricas, foram-se também as antigas vilas operárias e, com elas, uma forma distinta de comunidade, ou mesmo um modo de vida específico das classes trabalhadoras baianas, desapareceu.

Consolidado atualmente como área residencial dotada de uma diversificada rede de pequenos comércios, Plataforma é considerado um dos bairros mais antigos do Subúrbio Ferroviário, sendo referência para o entendimento de seu processo de evolução. Situa-se à margem da Avenida Afrânio Peixoto, conhecida popularmente como Avenida Suburbana e tem por limites, de um lado, a orla marítima da Baía de Todos os Santos e, do outro, o Parque São Bartolomeu, tombado pelo patrimônio histórico da humanidade. Deste modo, o bairro compreende uma área central do Subúrbio, situada em um sítio acidentado e que abriga aproximadamente 58 mil habitantes, com predominância de negros de matriz familiar camponesa que [...]

[...] se manifestam de múltiplas formas contra os descasos políticos e compartilham de práticas que constituem sua territorialidade. Estas manifestações se concentram tanto na dimensão da cultura, como na formação de movimentos sociais representados por associações comunitárias que lutam pelos seus direitos. [...] Plataforma como território popular é também um foco de resistência, contra a exclusão de classe e de raça, contra o aniquilamento cultural etc. (SOARES, 2006, p. 24).

Para Soares (2006) estas ações e práticas realizadas pela população do bairro contribuem de forma significativa para a constituição da identidade do lugar, como resultante de um processo sócio histórico que faz de Plataforma uma referência para os outros bairros do Subúrbio.

Atualmente, além do pouco reconhecimento dado a importância histórica, política e econômica do bairro, Plataforma, assim como todo o Subúrbio Ferroviário, apresenta-se degradado, tanto no que se refere à infraestrutura quanto em termos ambientais, denotando a ausência dos poderes públicos, o que faz do lugar um espaço de “escoamento” da pobreza da cidade de Salvador.

No entanto, este reconhecimento tem sido reivindicado pela organização local, por meio de sua entidade de classe, a partir de denúncias e da participação no processo de intervenção sobre a política pública ao nível local. Neste sentido destacam-se a Federação das Associações de Bairro de Salvador - FABS e a Associação de Moradores de Plataforma – AMPLA, que defendem a ideia da ampla discussão local dos projetos oficiais e a transparência na gestão dos recursos públicos e na elaboração dos projetos, de modo a garantir a legitimidade na execução das ações (ROCHA, s.d.). Além destas, outras organizações também se fazem presentes nas manifestações reivindicatórias e no estímulo à coesão social do bairro, destacando-se a Associação Primeiro de Maio, o Centro de Desenvolvimento

Popular (CEDEP), o Kilombo Kioiô, a Associação de Moradores do São Brás e a Associação de Mães do Bairro, entre outros, (SOARES, 2006).

3.3 UM OASIS COMO LUGAR

Seguindo a dinâmica de povoamento estabelecida para as periferias de Salvador, o bairro de Plataforma também teve seu povoamento estimulado, a partir da década de 1950, pela implantação de loteamentos populares e posteriormente pelos conjuntos habitacionais financiados pelo sistema financeiro de habitação.

Uma exceção a ser mencionada é o Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos que, juntamente com seu vizinho o Conjunto Habitacional Senhor do Bonfim, são conhecidos popularmente como “O Oasis do Subúrbio”. Exceção porque, diferente da quase totalidade dos empreendimentos desta natureza localizados na região, estes não tiveram o mesmo destino de ocupação desordenada, construções irregulares, abandono pelos poderes públicos e degradação.

Fruto de reivindicações do Sindicato dos Estivadores do Estado da Bahia no final da década de 1970, o Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos foi construído pelo sistema INOCOP (Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais) com financiamento do atualmente extinto Banco Econômico.

Obedecendo aos padrões de construção popular do sistema INOCOP, este empreendimento era composto por 216 casa do tipo embrião (34 a 54 m²), alocadas em terrenos de 216 m², sem muros para possibilitar futuras ampliações, situadas em ruas demarcadas por meios-fios e calçadas, porém sem revestimento (fotos no APÊNDICE L). O loteamento, além das casas, apresentava quadra poliesportiva, praças com parque infantil e um centro comunitário. No projeto também foi prevista uma área para implantação de uma escola. Contudo, devido à distância do centro de Salvador e, seguindo à situação geral do Subúrbio, o loteamento, ao ser entregue aos mutuários (1977-1978), não contava com serviços básicos como coleta de lixo, transporte público, etc.

Embora este loteamento tenha sido fruto de reivindicações da classe dos estivadores, muitos deles optaram por não morar no conjunto em função da localização e da precariedade dos serviços e infraestrutura locais. Deste modo muitas residências foram negociadas, seja por estivadores proprietários, seja diretamente pelo Banco Econômico, com outras classes

trabalhadoras, em especial de funcionários públicos como bancários, funcionários dos correios, Companhia de Energia Elétrica da Bahia (COELBA) e policiais civis e militares.

Ao tomarem posse das residências e se darem conta do isolamento e da precariedade do loteamento, os moradores reuniram-se visando à organização de uma associação que funcionasse como um instrumento de união da população e de luta pelas melhorias necessárias no lugar. Surge então a Associação de Moradores do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos (1980), tendo por presidente o Sr. Antenor de Souza Barbuda, guarda portuário aposentado em função de problemas de saúde, que passou a dedicar seu tempo (1980 – 2001) à gestão da associação e às lutas por ela empreendidas.

A associação durante muitos anos funcionou como um agente promotor da coesão social no condomínio. A partir da promoção de momentos festivos e de lazer esta instituição fortalecia a união e garantia a participação ativa dos moradores nas lutas pelo atendimento de suas demandas. Desta forma, aos poucos, foram conquistados: o transporte coletivo, o asfaltamento das ruas, o serviço regular de coleta de lixo, etc. Contudo a principal demanda da comunidade era a construção de uma escola que atendesse às crianças do loteamento e dos arredores, visto que a carência de escolas no Subúrbio, bem como a precariedade de funcionamento daquelas existentes, era uma preocupação geral, passando a ser quase um desafio pessoal para o Sr. Barbuda, que segundo depoimentos, para ele, “um homem de pouco estudo”, garantir uma educação de qualidade para as crianças do condomínio e arredores era algo de grande importância.

Neste sentido, a associação com o apoio irrestrito de seus associados partiu para uma negociação incansável com a Secretaria Estadual de Educação, a partir da qual conseguiu efetivar a construção de uma escola de ensino fundamental na área do loteamento destinada (no projeto original) à construção de um prédio escolar, que até aquele momento estava sendo ocupada por um parque infantil (foto no APÊNDICE L).

Além da construção da escola, a associação também garantiu junto ao Governo do Estado que este assumisse a manutenção e a folha de pagamento dos funcionários, que seriam selecionados e indicados por ela. Deste modo, o corpo de professores e funcionários foi criteriosamente escolhido, sendo dada prioridade inicialmente aos profissionais residentes no próprio conjunto e, em seguida, a aqueles indicados por moradores e que apresentassem comprovada experiência na função que iriam desempenhar.

Selecionado o quadro de profissionais para atuar no colégio, procedeu-se ao processo de contratação pela Secretaria Estadual de Educação e, em 03 de março de 1982, a Portaria 02542 oficializou o início das atividades da Escola de 1º Grau Dr. Luiz Rogério de Souza. Naquela época, funcionando nos três turnos e contando com 10 salas de aula, o colégio atendia, segundo depoimentos, cerca de 1000 alunos da 1ª à 8ª série do 1º grau, sendo estes estudantes moradores do condomínio e das comunidades vizinhas.

Naquele período a Diretora indicada pela associação, que era dotada de experiência na gestão de escolas particulares, e os professores, em sua maioria com experiência também no ensino privado, desenvolveram um planejamento pedagógico nos moldes das escolas particulares da época. Na sequência, trabalhando sob o olhar vigilante da associação, atingiram, segundo depoimentos, “ótimos resultados em termos de aprendizagem, com baixos índices de repetência e evasão inexistente”. Ressalta-se que no primeiro ano de funcionamento do colégio todos os funcionários trabalharam durante todo o ano letivo sem receber salários, devido à burocracia do Estado no processo de contratação. Haja visto não ter sido realizado concurso público, outras estratégias administrativas precisaram ser estabelecidas para a efetivação destes contratos. Neste sentido, a presença e cobranças da associação foram decisivas.

Os cinco primeiros anos foram modelo e sinônimo de educação. Todos queriam estudar no “Luiz Rogério de Souza”, os pais se orgulhavam em ter os filhos estudando com professores dedicados e comprometidos com a causa da educação (PIRES *et al.*, 2007 / 2011, p. 5).

Funcionando até o final dos anos 1980 com certa autonomia em relação ao Estado, devido à tutela constante da associação, o colégio oferecia um ensino, segundo vários depoimentos, “equivalente ao das escolas particulares”. Contudo, aos poucos, em função das lutas da associação por melhorias para o condomínio, muitas negociações precisaram ser feitas nas esferas políticas o que começou a atrair políticos interessados na conquista do apoio da associação e do conjunto que ela representava. Como consequência, surgiram incompatibilidades entre o Colégio e a associação que culminou com a substituição da Diretora (no cargo desde a inauguração do colégio) por imposição política, com a seguida nomeação de outra, indicada pelo líder político local da época.

Com a nova direção vieram também, segundo depoimentos, “os vícios do funcionalismo público”, favorecendo a ingerência política, irregularidades na gestão dos recursos, etc., que contribuíram progressivamente para a degradação da escola em termos físicos e em termos de qualidade do ensino oferecido.

Neste contexto, segundo depoimentos, muitos dos professores da fase inicial do colégio pediram remoção para outras escolas, passando a ser substituídos por outros, indicados diretamente pela Secretaria de Educação; e no período de 1989 a 2006 as sucessivas mudanças de direção estavam sempre vinculadas a interesses políticos.

Com a saída do Sr. Barbuda da presidência da associação em 2001, esta também se afasta do colégio e aos poucos, segundo depoimentos, este passa a ser “como todos os outros colégios públicos”. Funcionários e professores já não tinham o comprometimento de antes e com isso os moradores do condomínio passaram a transferir seus filhos para escolas particulares, passando a ignorar completamente aquela que tinha sido uma conquista que orgulhava toda comunidade.

Com a chegada de outros profissionais da Secretaria de Educação e a saída de outros, por conta de aposentadoria ou mudança de endereço, a qualidade diminuiu, os objetivos eram outros, e aumentou a descrença na Escola do Conjunto que chegou ao ponto de ser chamada de “**GERO**”. O que chegou a ser solicitado por vizinhos, em reunião de moradores, a sua demolição e restituição do parque infantil, dada a sua inutilidade para os moradores do conjunto, e serve de pretexto para trazer “marginais” para área (PIRES *et al*, 2007 / 2011, p. 5).

A decadência da Escola de 1º grau Dr. Luiz Rogério de Souza fez com que este estabelecimento perdesse o sentido e o significado tanto para os moradores do conjunto como das localidades vizinhas, passando a ser percebido por todos como um “antro de marginais” que não merecia mais ser mantido, mas sim desativado visando à segurança local.

Entretanto, contrariando o pensamento da comunidade do conjunto, a partir do ano de 2006, com a implantação do ensino médio a escola passou a se chamar Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza. Em complemento passou também a oferecer o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estudantes do ensino fundamental dois no turno noturno.

Em paralelo, a Associação de Moradores do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos também entrou em decadência, chegando atualmente a ter sua sede depredada. Tal fato pode ser atribuído à acomodação em torno da liderança do Sr. Barbuda, o que não possibilitou um processo de organização e aprendizagem que viabilizasse o surgimento de novas lideranças, que conseguissem agregar os associados e manter a existência da entidade.

Corroborando os estudos de Serpa (2001), outro aspecto que merece ser destacado é a condição de segregação espacial em relação ao próprio bairro de Plataforma e ao restante da cidade, a que foi submetida a população deste conjunto habitacional, funcionando como um estímulo à construção de uma sociabilidade local, cujo elemento catalizador foi a associação

de moradores e as lutas empreendidas. Contudo, tal processo, confirmando a afirmação de Ribeiro e Santos Junior (2003), deixou este grupo social a mercê do clientelismo, fenômeno que, ao mesmo tempo em que contribuiu para dar acesso a uma parcela dos recursos urbanos distribuídos pelos poderes públicos, também determinou a perda da autonomia e protagonismo da associação.

Em paralelo a todo este processo, o conjunto evoluiu. As casas foram reformadas apresentando atualmente elevado padrão de construção em relação ao padrão da região. Em sua maioria também sofreram ampliação pela inclusão de andares superiores com apartamentos que, em geral, são alugados ou abrigam as novas gerações das famílias proprietárias (foto no APÊNDICE L).

Trata-se atualmente de um local bem servido de infraestrutura e serviços, apresentando um clima de tranquilidade e segurança, que faz lembrar as cidades do interior, bem diferente de outras áreas do Subúrbio (fotos no APÊNDICE L). Neste sentido, os moradores deste “oásis” sentem, de certa forma, como se pertencessem a um bairro diferenciado dentro de Plataforma. Podendo-se perceber na forma como se referem ao lugar um sentimento de superioridade que remete a uma expressão clara de segregação sócioespacial, onde a população do condomínio se autosegrega excluindo as populações do entorno.

Deste modo, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza passou a ser percebido como um elemento destoante dentro deste cenário que, em função de sua história e suas possibilidades futuras, mereceria ser reintegrado ao seu contexto por meio de sua ressignificação para a comunidade, o que só viria a acontecer a partir de 2007, como será demonstrado a seguir por meio dos resultados deste estudo.

CAPÍTULO IV

4 PLANTANDO A PAZ NO OASIS

E o que recebeu a semente em boa terra, este é o que ouve a palavra, e a entende, e dá fruto, e assim um dá a cento, e outro a sessenta, e outro a trinta por um.

(Evangelho de São Mateus, Cap. 13, v. 23)

Entendendo a ideia como “representação mental de coisa concreta ou abstrata” (FERREIRA, 2001, p. 400) percebe-se que ela, por si só, não tem qualquer poder de transformação se não for partilhada, ou melhor, semeada em outras mentes.

Independente de seu caráter, seja ele de ingênua simplicidade ou de arrojada complexidade, a ideia precisa de um terreno fértil onde possa germinar e desencadear as transformações a que se propõe e dar frutos doces ou azedos, abundantes ou escassos.

“Plantar a paz” na contemporaneidade não é uma ideia original, pois muitos vêm tentando este feito em várias partes do mundo com maior ou menor sucesso, a depender do terreno escolhido. Cultivar a terra, produzir o próprio alimento, também não se constitui em novidade, visto que esta atividade acompanha o homem em sua trajetória evolutiva no planeta.

Contudo, a ideia de plantar a paz numa comunidade escolar de periferia por meio do cultivo da terra já passa a despertar, no mínimo, a curiosidade daqueles menos crédulos, que pensam na escola pública como uma instituição sem esperança.

Deste modo, o presente capítulo discutirá o Projeto Plantando a Paz, ideia que foi semeada no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, no bairro de Plataforma, na capital baiana, e vem dando frutos, se a cento, sessenta ou trinta por um, isto os dados deste estudo vão demonstrar. Contudo, de fato, o que será tratado a seguir diz respeito a sua origem, concepção, processo de implantação e consequências; sua função na estruturação do projeto político pedagógico do colégio e seu papel enquanto ferramenta pedagógica da educação ambiental.

4.1 SEMEANDO UMA IDEIA

Percebido pela comunidade do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos como um elemento destoante e prejudicial ao contexto local, em 2006, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza concluiu o ano escolar com uma taxa de evasão de 16,69% e de transferências de 3,60% do turno diurno (turno de maior contingente de alunos), o que significa a perda de 20,29% dos estudantes, ou, em números absolutos 107 jovens deixaram a escola com possibilidade de nunca mais retornar. Tal fato não seria alarmante se isso não se repetisse em outras escolas da periferia de Salvador.

Por outro lado, a deficiência da infraestrutura demandava reforma urgente do prédio do colégio, que funcionava em condições precárias, cuja área externa era ocupada por mato e lixo, servindo inclusive como esconderijo para delinquentes que ameaçavam a comunidade escolar e entorno, semeando o medo e a violência.

Associado a este fato, a própria comunidade do colégio vivia um momento de grande desequilíbrio, decorrente de problemas relativos às relações interpessoais envolvendo professores e funcionários, que geravam disputas internas, bem como desmotivação e descrédito sobre o futuro desta unidade de ensino.

Entre os estudantes as situações de conflito também eram evidentes, conforme diagnosticado pelo corpo docente do colégio e exposto no Projeto Político Pedagógico (PIRES *et al.*, 2007, p. 5):

[...] os alunos com idade superior a treze anos nos 6° e 7° anos são os que detêm o maior índice de indisciplina entre o corpo discente. Isto se acredita por serem educandos fora da faixa escolar com baixa estima e repetência. Alguns com desvios de comportamento, cumprindo atividades socioeducativas por terem cometido pequenos delitos, os quais a escola não dispõe maior informação. Esses fatores, acredita-se, são determinantes para criar entre eles um altíssimo nível de inimizade ocasionando brigas, desavenças, agressões moral e física, o que contribui para tornar o quadro ensino-aprendizagem deficitário; posto que são aprendizes que não tem concentração, não fazem as atividades, não participam das aulas, são apáticos e demonstram pouco caso com o ato de aprender.

No entanto, sendo uma situação bastante comum no ensino público brasileiro, estes fatos são vistos e tratados, em geral, como sendo decorrentes do estudante, da sua condição de pobreza, da sua “desqualificação social” (CHARLOT, 2000), que os impede de serem vistos pelo que eles têm de positivo, pelos seus potenciais, passando a serem enxergados apenas pelas suas incapacidades e carências. É exatamente neste ponto que o Projeto Plantando a Paz

atua para reverter este quadro. Ele vai à busca do torrão de terra fértil que existe em cada estudante, acreditando em suas possibilidades.

O Projeto Plantando a Paz foi iniciado no ano de 2007, por iniciativa do Diretor Prof. Wellington Ferreira Pires e das professoras Adair Pires, Hélia Mucugê, Maria Nice Matos e Conceição Silvana Santos que, a partir da associação da sugestão de alunos do turno noturno de fazerem um mutirão para limpeza da área externa da escola, com a metodologia de ensino da matemática aprendida por estes professores em um curso de formação continuada do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e, sob a influência do sermão proferido na igreja local sobre a “Parábola do Semeador”, resolveram criar uma horta escolar tendo como objetivo geral:

Despertar na comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais e alunos) a importância do trabalho coletivo, empreendedor, criativo, ético. *Plantar e Cultivar a Cultura da Paz*. E tem como objetivo principal a construção do conhecimento para a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, segundo pressuposto da UNESCO (PIRES *et al.*, 2007 / 2008, p. 6).

Vale destacar que a reflexão sobre a Parábola do Semeador levou ao grupo a percepção da paz como semente a ser plantada e cultivada na comunidade escolar, tendo sido escolhido como elemento simbólico desta proposta o girassol, pela sua resistência e capacidade de movimento em busca da luz.

Este projeto também foi pensado como uma estratégia de gestão para garantir a manutenção do funcionamento do turno vespertino do colégio, que estava na eminência de ser fechado devido à falta de alunos.

Bem, o projeto inicial do Projeto Plantando a Paz ele começou com o pessoal que estava fazendo o curso de Matemática. O curso de Gestão em Matemática, iniciou daí. Desse início, foi colocado, foi exposto, foi socializado com outras pessoas da escola. E na época a escola estava com classes à tarde que não teve matrícula, então se lançou esse projeto. Então a gente abraçou esse projeto, inclusive fazendo a questão da horta... Porque ele começou com... Vamos dizer... Com figuras geométricas, com geometria, com o pessoal de Matemática, e daí foi se criando a horta, e da horta a gente foi socializando esse projeto... E esse projeto foi se ampliando até chegar ao que ele é hoje (depoimento do Professor 02).

Pode-se observar, portanto, que além das motivações de caráter educacional, explícitas no projeto proposto, a real motivação para uma mobilização dos professores e funcionários em torno do Projeto Plantando a Paz foi a ameaça do fechamento do turno vespertino e a possível redução dos postos de trabalho deste estabelecimento. Neste sentido, mesmo não sendo sanadas as causas reais da crise de relacionamento interno, este projeto funcionou como um elemento catalizador da união do grupo.

Participar, assim ativamente no início não. A gente só colaborou com a questão financeira para dar dinheiro para comprar as sementes. Mas o início foi um grupo do GESTAR que estava participando do GESTAR, três professores com o diretor, foi quem desenvolveram o projeto e pediram a colaboração da gente, nós, professores e funcionários e a gente de início, a gente ajudou com a verba para comprar o material e depois ficamos ajudando: aguando as plantas, tirando o mato, fazendo a limpeza. (depoimento do Professor 04).

Agora, só que no início mesmo do projeto, quando a gente trabalhou um bocado sobre ele... Então a gente tinha a ideia de fazer as oficinas... Mas só que como se diz assim... As ideias entraram, na verdade em choque (depoimento do Professor 02).

Sinceramente não. Não participei não e, assim... Você me pediu pra ser sincero e eu vou ser... O Projeto Plantando a Paz já nos foi entregue pronto. A direção da escola nos apresentou o projeto pronto e sugeriu que nós participássemos do projeto de alguma maneira. Mas na construção mesmo, não (depoimento de Professor 05).

Trata-se, contudo, de uma união precária, na medida em que se baseia num acordo tácito em torno do esforço para a preservação dos postos de trabalho, mas que acomoda divergências de caráter pedagógico e em relação à distribuição de poder no colégio, conforme se percebe pelos depoimentos anteriores.

Tal afirmação é também reforçada pela confirmação de que, de fato a principal força de trabalho para a implantação da horta veio dos funcionários, que dividiram a área que havia sido limpa pelos estudantes do turno noturno e iniciaram a montagem das leiras e o cultivo propriamente dito. Nesta etapa contaram com a colaboração apenas de um pequeno grupo de professores, que nas horas vagas e fins de semana cuidavam da horta.

Eu comecei. No início eu participei... Que cada um pegava sua leira... Cada um pegou e cuidou, então eu fui participante, eu tinha a minha leira. O início foi com os funcionários. Porque os alunos capinaram, mas não deram início. E os funcionários da manhã foi que deram início à horta. Uns oito... (depoimento do Funcionário 02).

Só os funcionários de... Menos os professores. Minto. Tinha professores que participavam, como o professor 03, a professora AP, a Vice. Eu disse que menos os professores, mas tinha alguns professores que participavam (depoimento do Funcionário 01).

Como resultado deste processo, no ano letivo de 2007 o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza passou a funcionar com as turmas regulares no turno matutino e noturno e o turno vespertino destinou-se ao desenvolvimento do Projeto Plantando a Paz, com as atividades de cultivo da horta escolar, sendo a ele associados outros projetos pontuais que não tiveram repercussão tão grande quanto o primeiro, talvez devido ao fato da pouca identificação com o perfil dos estudantes atendidos pelo colégio.

A gente trabalhou realmente com a horta, a gente trabalhou com os meninos nessa época, nesse ano basicamente com isso, com o pessoal do turno da tarde. Teve outros projetos também. Mas relacionados com a história dos afrodescendentes alguma coisa assim. [...] eu achei também que ficou um pouco solto. Porque eu

acho que a gente deve trabalhar, mas a gente deve saber o que eu quero no final (depoimento do Professor 02).

E foi neste contexto que a horta escolar cresceu, possibilitando a produção de hortaliças que foram introduzidas na merenda escolar, criando novos hábitos alimentares e melhorando a qualidade da alimentação oferecida. Em complemento, também trouxe novos estímulos para o aprendizado dos estudantes e um espaço de convivência que atraiu outros atores como pais de alunos, vizinhos do colégio e parceiros como as igrejas locais (Católica e Batista) e Associações de Bairro.

Deste modo, a construção e implantação do Projeto Plantando a Paz representaram, na verdade, um complexo processo de aprendizagem coletiva onde todos aprenderam e ensinaram mesmo sem terem esta percepção.

Matemática junto com a horta, sem eles perceberem até. Eles pensavam que estavam fazendo uma brincadeira, quando na verdade era o assunto que estava sendo dado (depoimento do Professor 01).

Eu aprendi também que a gente pode está envolvendo essa questão da interdisciplinaridade, porque a gente pode está envolvendo outras coisas também nas nossas disciplinas [...] Mas essa questão da socialização, do trabalho em conjunto isso é muito interessante e muito importante também (depoimento do Professor 02).

Pra mim o aprendizado foi: como é bom tirar as coisas frescas da horta. O cultivo, pra mim foi bom. Foi uma hora, assim, que a gente relaxava, apesar de estar trabalhando. (depoimento do Funcionário 02).

Ensinar eu não ensinei, porque eu não consigo ensinar nada. Eu só consigo ajudar [...] e me ajudou porque como cada um criou a sua leira eu também tive a minha oportunidade de criar a minha e cada um se esforçava da melhor maneira possível para que sua horta produzisse melhor (depoimento do Funcionário 01).

Tornam-se, portanto, claras as diferentes dimensões de ensino-aprendizagem possibilitadas por esta horta escolar. Desde o aprendizado dos conteúdos do currículo formal, às experiências com diferentes estratégias pedagógicas que enriquecem o trabalho do professor e o aprendizado dos estudantes, superando inclusive o aprisionamento curricular. Por outro lado, o estabelecimento de espaços de convivência e de ampla participação favoreceu a criação de novos sentidos e significados para o grupo, desenvolvendo deste modo o protagonismo que possibilitará a emancipação dos sujeitos (GOHN, 2010). Numa outra perspectiva, esta experiência, promovendo o lazer e o relaxamento das tensões naturais do cotidiano e proporcionando experiências de relacionamento, de autodescoberta e de valorização humana favoreceu a utopia do interconhecimento, aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2010). Trata-se de um processo que transcende a

formalidade e burocracia da estrutura escolar, tornando-se transdisciplinar e ampla na medida em que atinge todos os atores envolvidos.

4.2 E A SEMENTE BROTOU

Em paralelo à estruturação do Projeto Plantando a Paz, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza também conquista a tão esperada reforma predial que possibilitou a significativa melhoria da qualidade de suas instalações, garantindo condições dignas de trabalho ao corpo de professores e funcionários, bem como um espaço confortável e acolhedor para os estudantes. Deste modo, o colégio inicia o ano de 2008 com novas feições.

Entre os resultados obtidos a partir da implantação do Projeto Plantando a Paz podem ser apontadas:

- A manutenção do funcionamento do turno vespertino;
- A melhoria da qualidade do ambiente escolar;
- A melhoria da segurança alimentar e nutricional da comunidade escolar;
- A participação do colégio em atividades educativas externas, como excursões, feiras, entre outras;
- A adoção do cultivo de hortaliças e plantas medicinais em casas de estudantes, professores e funcionários do colégio;
- A formação e/ou fortalecimento de parcerias importantes com o Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação do Estado, Associações de Bairro locais, Igrejas locais (Católica e Batista), Editora FTD e Comércio Local.

Com estes avanços o colégio começa a ganhar uma nova conotação para a comunidade do entorno, que voltou progressivamente a matricular seus filhos, e também para a administração estadual que passa a olhá-lo como uma instituição com potencial para uma expansão de sua proposta pedagógica.

Neste sentido, no ano de 2008 o colégio foi convidado a participar do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, programa do Governo Federal custeado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, cuja proposta pedagógica se estrutura a partir da abertura do espaço público escolar, durante

os fins de semana, para que seja apropriado pelas comunidades locais. Criado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004, este Programa [...]

[...] amplia as experiências de aprendizagem ao trazer para a instituição os saberes e talentos que fluem na vida das comunidades, permeando-os com uma intencionalidade que os situa no processo reflexivo sobre os fins educativos. Dessa forma, a instituição escolar desfaz os muros que a distanciam do cotidiano das pessoas que habitam o seu entorno e que, convidadas a entrar, dão vida ao seu silêncio por meio da alegria cultural e da criatividade. Além disso, a concepção de comunidade escolar se amplia para incluir outros atores: as famílias dos alunos e os moradores locais que, ao estabelecerem vínculo com o cotidiano da instituição, são estimulados a participar de suas decisões e a colaborar para a qualidade das suas atividades (BRASIL, 2007, p. 9-10).

Deste modo, a partir da adesão a este programa, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza passou a oferecer à comunidade local, nos finais de semana, oficinas de caráter educativo cultural, aproveitando também como monitores pessoas das comunidades do entorno, promovendo com isso a valorização dos saberes locais. Estas oficinas vêm contribuindo tanto para o desenvolvimento humano, quanto para instrumentalizar a comunidade para a geração de emprego e renda, podendo ser citadas entre elas: oficinas de idiomas, informática, esportes, danças, música, corte-e-costura, mosaico, artesanato, entre outras.

Em complemento, o colégio também foi convidado a participar do Programa Mais Educação, que integra as ações do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação como uma estratégia do Governo Federal para introduzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 este programa proporcionou aos estudantes do colégio a partir do ano de 2008 oficinas de: letramento, matemática, horticultura, esportes de quadra, dança, música (violão e percussão), jornal, judô, bem como a implantação de uma rádio comunitária.

Tal estratégia vem promovendo a ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas a partir da interação entre profissionais da educação e outras áreas de conhecimento, bem como as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola. Trata-se de um processo de Educação Integral que associada à escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e, de forma ampla, aos interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, s.d.).

Como resultado da adesão a estes dois programas o colégio passou a funcionar a partir no ano de 2008 com a seguinte configuração: no turno matutino funcionam as classes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; no turno vespertino funcionam as

classes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, compostas por estudantes fora da faixa etária normal e as oficinas do Programa Mais Educação e do Projeto Plantando a Paz; no turno noturno funcionam as classes de Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aos sábados são oferecidas as oficinas do Programa Escola Aberta, que vêm contribuindo de forma significativa para uma aproximação efetiva da comunidade.

Com isso o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza ganha novos espaços no cenário da educação, passando a ter os resultados do seu trabalho divulgados na mídia baiana e nacional, tornando-se assim personagem de reportagens dos telejornais, programas educativos, jornais e revistas. Tal trabalho de promoção, desenvolvido de forma estratégica pela direção do colégio, garantiu a este cada vez mais atenção da Secretaria de Educação do Estado.

[...] a escola, ela tinha uma imagem negativa. O Luiz Rogério era, assim, um peixe fora d'água dentro do conjunto. Uma escola que não era bem aceita dentro da Secretaria. A escola é bastante conhecida. Eu pude presenciar isso [...]. E todo mundo da Secretaria de Educação da DIREC 1B conhece o Luiz Rogério. Pode não conhecer o nome da escola, o corpo docente, mas conhece a história do girassol, do Plantando a Paz (depoimento do Professor 07).

O Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza tem então, progressivamente, a imagem reconstruída e, com ela, novos significados vão sendo elaborados pelos estudantes, que passam a atuar como multiplicadores naturais destes significados. Neste momento a atenção da comunidade volta-se para a escola, não mais como um elemento destoante a ser extirpado, mas como um espaço promissor para a educação local.

[...] o projeto alavancou a escola até de uma forma surpreendente. Por exemplo: na melhoria da qualidade do aluno... Tanto em quantidade como em qualidade o aluno do Rogério melhorou bastante. A estrutura da escola... [...] Porque eu não me lembro de ter visto, pelo menos aqui na capital, isso acontecer em outra escola, dessa horta, de tá saindo nos programas da TV Educativa, TV Bahia, pra mostrar... Quer dizer, isso tudo traz uma visibilidade à escola. Querendo ou não os pais dos alunos fazem essa propagação. Fazem a propagação disso fora e isso atrai mais alunos. E alunos com uma qualidade que o Rogério não tinha [...] houve momentos em que as salas se esvaziaram. Quase que a escola teve que devolver professores por conta disso (depoimento do Professor 05).

Continuando este processo, novos projetos e programas vieram a ser incorporados ao colégio no ano de 2009, como o Projeto Verde Vida Escola, custeado pela Secretaria de Educação do Estado, visando à preservação do ambiente físico das escolas públicas estaduais a partir do aproveitamento adequado dos recursos ambientais por meio de projetos de jardinagem e paisagismo. Este projeto garantiu os recursos necessários à reestruturação e ampliação das instalações da horta escolar do Projeto Plantando a Paz com base nos critérios

de sustentabilidade orientados pela Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), convidada a engajar-se neste processo, em função da natureza técnica específica do seu trabalho. Tal engajamento evoluiu para uma parceria que se constituiu, ao longo do tempo, em elemento importante para o desenvolvimento do presente estudo.

Ainda no ano de 2009 também foi implantado no colégio o Programa Ensino Médio Inovador, proposta criada pelo Governo Federal através do MEC – Ministério de Educação e Cultura e custeado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE, voltado para a melhoria do Ensino Médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis (BRASIL, 2009):

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Este Programa amplia os horizontes do Programa Mais Educação ao estabelece a criação de disciplinas opcionais, que devem ser anexadas ao currículo formal, ministradas em turno oposto para melhorar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio. Deste modo, atendendo a esta exigência foram incluídas no currículo do ensino médio do Luiz Rogério as disciplinas: letramento; violão; percussão e horta escolar.

Ainda em 2009, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza participou da elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental e Saúde (ProEASE), promovido pela Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do Estado, visando à definição dos princípios, diretrizes e linhas de ação para a orientação e fortalecimento da Educação Ambiental no sistema de ensino baiano (BAHIA, 2009). O direcionamento deste Programa está em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999), que prevê a inserção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, e com o documento base da Secretaria da Educação – Princípios e Eixos da Educação na Bahia, que propõe “transformar a educação em processo de formação para a valorização da vida e preservação do meio ambiente” (BAHIA, 2007). O ProEASE-BA foi lançado em 2010 e teve sua aplicação nas escolas baianas iniciado em 2011.

Analisando-se o processo sinteticamente descrito fica claro que a implantação do Projeto Plantando a Paz no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza funcionou como um elemento estruturante e preparador do ambiente escolar para uma posterior inserção deste estabelecimento no contexto das políticas públicas, que vêm sendo delineadas ao nível federal e estadual no sentido de promover uma educação integral, entendida como via para a reestruturação da educação básica sob os princípios imperativos de desenvolvimento humano, valorização da vida e preservação do meio ambiente.

Neste processo merecem destaque aspectos como a intersetorialidade, que na perspectiva atual da educação integral é tratada como uma potencialidade em torno de um pacto coletivo entre vários setores e diferentes atores sociais engajados nesta construção. Trata-se de um espaço a ser construído pela doação de esforços na estruturação do significado próprio das relações deste fenômeno (educação integral), que por sua vez exige a ressignificação do tempo e dos espaços escolares. No contexto atual, a intersetorialidade compreende uma característica ampliada das políticas públicas atuais, reais e legítimas. (RABELO, 2012).

Outro aspecto a ser destacado é o espaço, que na educação integral traduz-se em território, “espaço de aprendizagem sem limites sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidades, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidade de partilha de vida” (RABELO, 2012, p. 125), que estando em sintonia com o cenário delineado para as políticas públicas intersetoriais incorpora a complexidade social e possibilita estratégias integradas de educação.

Observando com atenção o quadro estabelecido neste colégio, constata-se que muito embora o Projeto Plantando a Paz tenha sido concebido com objetivo de caráter meramente institucional, seu alcance superou as expectativas internas e criou expectativas externas que o levaram a servir como fio condutor da estruturação de um projeto de educação integral, respaldado pelas políticas públicas em vigor. Trata-se de um movimento importante enquanto processo educativo, uma vez que este projeto de educação partiu de um movimento interno que, mesmo de forma involuntária, transformou uma demanda real em uma oportunidade de desenvolvimento tanto para o colégio em si quanto para a comunidade do entorno.

4.3 AS PRIMEIRAS FLORES

Desde sua concepção, o Projeto Plantando a Paz apresentou-se como uma ferramenta de educação ambiental no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, à medida que ele se propôs a melhorar a qualidade do ambiente escolar, produzir alimentos saudáveis e desenvolver hábitos saudáveis de alimentação. São objetivos aparentemente simples, mas que envolvem um complexo processo de ensino-aprendizagem visto que atuará sobre crenças, costumes, enfim sobre a cultura da comunidade.

Partindo de uma iniciativa simples como um mutirão dos alunos do turno noturno para a limpeza da área externa da escola que, em função do abandono, passou a se constituir em ameaça para a própria comunidade, foram desencadeadas várias outras ações cujos efeitos, por si, foram estimulando novas iniciativas, bem como a participação de outros atores, todos em prol da melhoria da qualidade do ambiente do colégio.

Era um abandono. Era uma área abandonada, cheia de cadeira e de entulho e aí precisamos de ajuda dos alunos, mais dos alunos da noite, para arar a terra para que ela ficasse... Não teve canteiro, logo no início não teve canteiro. Mas tinha umas leiras cercadas de bloco, cercadas de pedaço de telha e aí fizemos uma horta que de tudo tínhamos um pouco. Quer dizer de tudo não, quase tudo. Tínhamos cheiro verde de todos... Tinha cebolinha, todos os cheiros verdes... De tudo tínhamos um pouco e tinha bastante (depoimento do Funcionário 01).

Nota-se que o trabalho de limpeza da área externa deixou à mostra o seu potencial como área produtiva, e, mesmo na falta dos meios convencionais, o estímulo prevaleceu despertando a criatividade das pessoas para a descoberta de soluções simples como os materiais que serviram de suporte para as leiras (blocos, pedaços de telha). E a escolha do que plantar foi natural, respeitou às demandas da cozinha: os temperos, pois estes não eram enviados pela Secretaria de Educação e estavam sempre em falta, prejudicando o sabor da merenda. Tem-se então um claro processo de aprendizagem a partir do cotidiano (GADOTTI, 2007), de problemas reais, com sentido e significado para as pessoas envolvidas. Sentido que estimula a ação concreta de criar, de construir, de se unir em grupo e partilhar um objetivo comum (PISTRAK, 2008), apesar das divergências que possam existir. Trata-se de um processo no qual o educando aprende porque quer, de fato, aprender (PARO, 2008).

Um significado muito grande. Além de embelezar, também a parte nutricional que é aproveitada. Porque desde quando essa horta foi feita, esse projeto foi feito [...] nunca mais a gente teve dificuldades em tempero. As comidas são mais gostosas, [...] mais cheias de nutrientes naturais (depoimento do Professor 03).

Pelo menos cada aluno, eu acho, tentou fazer uma horta em casa. Cada um está ajudando [...] Quando fala em alimentação eles pensam logo na horta, em salada [...]. Então eu acho que contribuiu muito com a formação deles (depoimento do Professor 01).

E, se o aprendizado tem sentido, porque deixá-lo preso na escola? Por que não levar para casa e partilhar com a família?... E dotado de sentido e de significados reais o aprendido ganha vida e passa a fazer parte da vida das pessoas e deixa de ser “coisa só de escola”.

Olhe, na horta foi um impulso. Porque eu tenho um sobrinho que estuda aqui. E ele, desde que estuda na quinta série primária, que vinha pra o colégio e chegava em casa e dizia que estava trabalhando na horta. Chegava todo sujo. Aí eu vim verificar se era verdade, porque agente não pode acreditar muito no que criança diz. Eu vim e, realmente, cheguei aqui e encontrei ele engajado nesse Projeto Plantando a Paz, e eu gostei. Aí o diretor do colégio me convidou (depoimento da Monitora).

E a curiosidade se transforma em participação de fato, em mais aprendizado e em trabalho...

Ah! Eu aprendi muita coisa. Porque eu sempre fui uma pessoa cuidadosa com isso. Eu nunca gostei de jogar lixo na rua, copo descartável, essas coisas... Eu reciclo... Meu óleo de cozinha eu reciclo... [...] Como no colégio eles fazem o sabão ecológico, eu reciclo e trago. Não joga na minha pia, não joga no ralo, no esgoto, nada disso e nem na terra. Eu tenho aquele cuidado de quando eu estou na rua e bebo uma água, eu fico com meu copo na mão andando o tempo todo até achar um lugarzinho pra jogar ali. Eu tenho que ter cuidado porque eu tenho que pensar no futuro dos meus bisnetos (depoimento da Monitora).

[...] passamos a aproveitar aquilo que jogávamos fora. Então muita coisa mudou, porque a gente aprende, aprende a se educar, aprende a economizar, aprende a conservar aquilo que a gente não conservava antes. [...]. Vamos supor: aqui mesmo a gente corta a cebola, plantou a cebola cortou o pé da cebola, aquilo que sai da terra (eu não sei bem, é o caule) a gente joga fora. Aqui, a gente replanta ele, e ele continua nos servindo, a cebola começa a brotar de novo... E antes eu jogava fora. (depoimento do Funcionário 01).

[...] Eu aprendi que tem coisa que a vitamina tá nos talos, então eu aprendi que só precisa tirar o que não vai prestar, e reutilizar algumas coisas que eu tirava. A alface, por exemplo, eu tirava aquele talo do meio, essa... rúcula... Então disse que a vitamina tá toda ali. Então eu aprendi a utilizar essas coisas todas (depoimento do Funcionário 03).

E a educação ambiental floresceu. Deixou de ser um “mero eixo transversal” ao libertar-se das convenções curriculares e ganhou vida na prática e na boca dos mais simples. E transpôs os muros da escola, chegando às famílias dos estudantes, transformando os hábitos, melhorando a qualidade da alimentação, ensinando conceitos sem necessidade de uma teoria profunda, mas apenas da prática participativa, na qual o sujeito assume o controle do seu processo educativo (FREIRE, 1987).

É desta prática que vai, progressivamente, brotando a crítica. Pois sendo uma educação ambiental produzida a partir da prática social, como tudo que se refere à criação

humana na história, ela se propõe a exercitar a leitura do mundo e desenvolver formas de intervenção que tenham sentido e significados para os atores envolvidos (LOUREIRO, 2007).

Trata-se de uma educação ambiental que transcendo a lógica curricular se expressa como artefatos produzidos a partir de dinâmicas e forças sociais específicas (CARVALHO, 2004), onde os atores constroem o conhecimento e são construídos por ele.

E esquecendo que a relação com o saber é relação com o mundo e com as diferentes formas de apropriação do mundo, que comporta inclusive uma dimensão identitária (CHARLOT, 2000), a prática pedagógica desmonta este processo natural de ensino-aprendizagem e tenta adaptá-lo às suas convenções, ao seu modo de ver o mundo compartimentalizado.

Bem, o que eu gostaria de ter feito e que não fiz, né? Uma coisa que eu projetei o ano passado e ainda não consegui montar [...] Seria, por exemplo, a sétima série [...] tem a unidade que é sobre nutrição, quer dizer, corpo humano. [...] eu queria fazer a associação do que eu estava trabalhando em sala e levar eles diretamente pra horta pra fazer um trabalho mais efetivo. Mas até agora eu não consegui me organizar [...] Quer dizer, nós temos três aulas de ciências, aí as turmas são grandes, aí pra controlar esse pessoal... [...] A questão é a dispersão deles [...]. Eu trabalho três turnos, e pra montar uma coisa dessa eu teria que me determinar um tempo maior e atualmente eu não tenho (depoimento do Professor 02).

As aulas práticas mesmo é assim... A gente não pode fazer por motivo de não ter um laboratório, não ter um lugar pra gente fazer as coisas. Se precisar de um liquidificador é difícil... Se a gente pedir, WP até compra, mas é muita coisa, é muita coisa. Então, o tempo é curto. (depoimento do Professor 03).

Todos os experimentos práticos que eu tive aqui, inclusive eu tentei medir o pH do solo, foram iniciativa minha, recurso meu, eu não tive apoio nenhum da escola, entendeu? Talvez, com um apoio mais contundente da escola, aí sim, eu poderia ter resultados melhores. (depoimento do Professor 06).

Limitados pelas convenções da burocracia escolar (tempos, séries, programas, unidade de programas, etc.) e pela especificidade de horizonte de suas disciplinas, os educadores esquecem que o cotidiano não para e com ele muitas oportunidades de ensino-aprendizagem se vão, sem possibilidade de retorno. Vão sem nem sequer serem percebidas, porque existe uma preocupação maior com o padrão dos recursos (liquidificadores, laboratórios...). É neste sentido que se percebe que: para que a ação pedagógica da educação ambiental crítica possa se desenvolver por meio de projetos que transponham os limites da sala de aula sendo metodologicamente viável, torna-se indispensável que os educadores conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico (GUIMARÃES, 2004). E, em concordância com Kuenzer (1992), reafirma-se a necessidade de maior preocupação por parte dos educadores no que diz respeito à adequação de suas metodologias à realidade concreta na

qual vive o estudante; as concepções de mundo, forma de aprender, interesses e necessidades da população onde estão inseridos; bem como às formas de organização do processo ensino-aprendizagem flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, valorizando assim suas potencialidades ao invés de utilizar suas dificuldades e carências como impedimento para a ação educativa.

No entanto, com as mentes ainda condicionadas pela racionalidade moderna (LEFF, 2006), onde o trabalho é dividido, a hierarquia se impõe e o saber está fragmentado, unir forças, partilhar saberes e experiências ou transpor a rigidez curricular é tarefa árdua, principalmente quando se pensa na construção de um projeto político pedagógico onde a participação de todos é fundamental.

- Questionando os professores sobre a participação na elaboração do Projeto político pedagógico do colégio...

Mais ou menos. Participei, mas pouco. Em algumas atividades. Mas não sei assim, se o tempo é pouco, ou se as coisas não se amarram exatamente como deveriam. Eu acho que fica sempre solto (depoimento do Professor 02).

[...] eu acho que quase professor nenhum participou. Nós tivemos umas reuniões para falar sobre o projeto, coisa e tal, mas depois a gente já encontrou pronto. [...] Então o projeto que funciona na escola foi o projeto que o diretor fez junto com o grupo dele, que estudou junto com ele, para as ações dentro da escola. A gente já pegou o projeto pronto (depoimento do Professor 04).

Não, não participei. [...]. Quando eu cheguei na escola este projeto já estava em andamento. [...] Nas oportunidades em que nós paramos pra fazer, este projeto não caminha porque a discussão desvirtua, vai por um outro caminho e nunca chega a um senso comum (depoimento do Professor 05).

A Direção sempre estimulou a participação, mas [...] Uma coisa é você estimular, a outra é você sistematizar a forma. Eu acho que é responsabilidade do gestor criar os meios. Não só dá a possibilidade. [...] Se eu dou o meio eu facilito a participação, caso contrário a gente tende a deixar de lado (depoimento do Professor 06).

Entendendo o projeto político pedagógico como a expressão da organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, torna-se lógico que caiba a ela concebê-lo, realizá-lo e avaliá-lo. Deste modo é indispensável que a escola assuma esta responsabilidade, sem deixar que esta iniciativa seja assumida por poderes superiores, cuja função deve ser a de viabilizar as condições de execução do projeto proposto (VEIGA, 2002).

Sendo um processo democrático, deve preocupar-se em garantir ampla participação, estabelecendo formas de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, elimine competições, corporativismo e autoritarismo, diluindo assim o impacto da burocracia paralisante e os efeitos fragmentadores da divisão do trabalho. Trata-se, portanto, da

organização do trabalho da escola em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula, sem perder de vista o contexto social onde está inserida (VEIGA, 2002).

Neste sentido, a construção do projeto político pedagógico compreende a expressão da própria identidade da escola, possibilitando seu resgate enquanto espaço público, lugar de debate e diálogo, assentado sempre na reflexão crítica coletiva.

Constata-se, porém, que ao emergir de um período de crise interna com conseqüente desvalorização externa, o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza superou-se em termos de reconstrução de sua imagem e da criação de novos sentido e significados para a sua existência. Contudo, na ânsia de recompor sua credibilidade perante a administração pública central e não tendo trabalhado de forma mais profunda os seus conflitos internos, acabou perdendo a oportunidade de estruturar seu projeto político pedagógico de forma consistente, a partir do qual pudesse estabelecer sua identidade rompendo com a racionalidade moderna, a qual todos estão acomodados e buscando uma nova estabilidade baseada num pacto coletivo onde todos participam, todos constroem e se reconstroem (LEFF, 2006) enquanto educadores e educandos.

O engajamento sistemático nos diversos programas de políticas públicas ao mesmo tempo em que vem servindo como elemento de estruturação da infraestrutura do colégio, permitindo que se ofereça ao estudante recursos materiais importantes e indispensáveis para uma atualização das metodologias pedagógicas, também contribui para uma clara desestruturação da prática pedagógica, na medida em que, devido à rapidez de implantação, seus princípios e diretrizes não têm sido debatidos, refletidos e compreendidos pelos atores da comunidade escolar. A expectativa e até mesmo alegria de finalmente ter acesso aos direitos materiais, que vinham sendo negados à escola pública, são tamanhas que tudo é recebido e aceito com sofreguidão, sem que haja uma reflexão profunda sobre qual é de fato a proposta pedagógica do colégio, quais os papéis de cada membro desta comunidade nesta proposta e que tipo de sintonia será estabelecida com o entorno (com suas demandas reais, suas expectativas, sua cultura).

Deste modo, o Projeto Plantando a Paz se enfraquece aos poucos enquanto proposta pedagógica estruturadora do projeto político pedagógico. E “fagocitado” pelos programas que invadem o colégio a toda hora, como se fosse ele um elemento estranho a este contexto, passa a condição de mera oficina de horticultura, cuja importância e pertinência de seu potencial

pedagógico são ofuscadas pela enxurrada de tecnologias digitais com suas concepções globalizantes, que se distanciando das matrizes identitárias da comunidade local, contribuem para a criação das condições para a globalização excludente (LEFF, 2006).

Neste contexto, a educação ambiental vem perdendo sua profundidade fazendo-se sem criticidade, pela difusão quase osmótica de termos chaves como: meio ambiente, sustentabilidade, educação ambiental e interdisciplinaridade, que, apesar de serem conceitos assíduos no discurso de todos os educadores, os seus sentidos reais ainda são desconhecidos, pelo menos sob a ótica da educação ambiental crítica.

Meio ambiente, pra mim, é tudo aquilo onde a gente vive, o que a gente faz, os cuidados... Enfim é tudo o que [...] tem cuidado e ensina... Pra não poluir... Enfim são os cuidados. Meio ambiente pra mim é o cuidado que a gente tem (depoimento do Professor 03).

Sustentabilidade [...] É você procurar coisas, e fazer e manter coisas que vá deixar o ambiente, a vida da população de todo o universo de uma forma que ela não seja prejudicada. Você procurar fazer as coisas, tentando [...] agredir o menos possível a natureza (depoimento do Professor 02).

Educação ambiental é conscientizar as pessoas para o meio ambiente, para a preservação do meio ambiente (depoimento do Professor 01).

- Conceituando interdisciplinaridade:

São um conjunto de disciplina. Trabalhar em conjunto envolvendo as questões sociais e os conteúdos de sala de aula (depoimento do Professor 04).

Constata-se que apesar do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza ter como referência o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE-BA), que está assentado sob os princípios da educação ambiental crítica, esta ainda não vem sendo vivida no processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece neste colégio por meio do seu corpo docente, o qual permanece fiel a uma educação ambiental voltada à sensibilização dos indivíduos para condutas ecologicamente corretas, que não associa a problemática ambiental às condicionantes históricas nem à ação individual em sociedade, deixando de problematizar a impossibilidade de fazer o que se quer mesmo tendo consciência das implicações (LOUREIRO, 2007). Este fato é claramente demonstrado a partir das práticas ditas de educação ambiental, que são descritas por alguns educadores e as reações provocadas nos estudantes:

PRÁTICA 1 - Teve um ano mesmo, [...] eu pedi aos alunos, eu ofereci até um ponto ou meio para que eles trouxessem sacos plásticos do Bompreço pra poder colocar nas salas, pra juntar o lixo nos sacos plásticos e não espalhar na escola porque não tinha lixeira não tinha nada. E pedi que eles fizessem cartazes conscientizando eles, pra quando reformasse, eles não destruíssem a escola (depoimento do Professor 01).

REAÇÃO DOS ESTUDANTES - *Eles traziam, eles traziam.*

PRÁTICA 2 - *Eu fiz uma atividade lúdica [...] Reutilizando alguns materiais recicláveis assim tipo garrafa pet e cabo de vassoura, essas coisas. [...] Dentro da aula de educação física para servir como obstáculo, como equipamento de peso pra fazer flexões* (depoimento do Professor 05).

REAÇÃO DOS ESTUDANTES - *No primeiro momento reagiram com alguma estranheza, mas a partir da segunda ou terceira aula eles já começaram a colaborar mais.*

PRÁTICA 3 - *Nós tentamos desenvolver este ano a 1ª Semana de Meio Ambiente e aí, entre as ações, foi proposto uma caminhada para orientação sobre o horário de coleta do lixo, sobre o descarte adequado do lixo, observação do bairro das deficiências relacionadas aos resíduos sólidos* (depoimento do Professor 07).

REAÇÃO DOS ESTUDANTES - *Muito bem. Eles gostam. Os alunos são bem receptivos, eles desenvolvem bem o trabalho. Muito bem.*

A superficialidade e neutralidade com que são tratados os temas são evidentes em todas as práticas apresentadas. Nota-se a perda de oportunidades de abordar, de forma crítica, problemas do cotidiano da escola e da comunidade do entorno, que possibilitariam a construção de conhecimentos significativos para a vida dos estudantes, aguçando sua capacidade de percepção da realidade e uma melhor compreensão do ambiente físico-social no qual estão inseridos, estimulando-os a se tornarem protagonistas na busca de solução para os problemas apresentados (FREIRE, 1987).

Por outro lado, muitos são os eventos e atividades educativas, de caráter socializante, desenvolvidos em torno da temática ambiental no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, como: gincanas, exposições, feiras de ciências, oficinas, entre outros, que alegram e estimulam a ampla participação promovendo maior dinamismo no seu dia a dia. No entanto, não se percebe a criação de momentos de reflexão crítica em torno da questão ambiental e nos processos em que isso se faz necessário é sempre um mesmo grupo reduzido de “representantes da comunidade escolar” que é convocado.

Contudo, lembrando que “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido” (CARLOT, 2000: 30), torna-se claro que num processo educativo democrático e crítico a todos se deve garantir a participação, porque somente ao terem esse direito exercido pode-se ter certeza sobre a real capacidade de cada

um. A oportunidade de participar pode ser um caminho para gratas descobertas, que contribuem não só para o crescimento individual, mas também do grupo. A percepção de ser valorizado e reconhecido pelo grupo se constitui em estímulo importante para o fortalecimento da autoestima dos indivíduos e a superação de limitações. Contar com aqueles “vistos como mais fracos” nem sempre é tarefa fácil, principalmente diante do mundo competitivo como é o da educação. Contudo, é principalmente por estes e para estes que a educação ambiental tem obrigação de ser feita, democrática e crítica.

Neste ponto se destaca a urgência de se desenvolver uma cultura escolar que agregue estratégias e conteúdos da educação não formal, relativos à motivação, situação social e origem cultural dos educandos (GOHN, 2008). Alimentada por estes elementos, as escolas públicas das periferias colocariam finalmente os pés no chão, reconhecendo de fato os estudantes que nela transitam pelos seus valores, capacidades, anseios, respeitando enfim sua identidade e construindo um projeto político pedagógico com eles e para eles. Neste projeto haveria espaço para a educação ambiental crítica e para propostas pedagógicas transcendentais como o Projeto Plantando a Paz.

CAPÍTULO V

5 DIZ-ME O QUE PLANTAS QUE TE DIREI QUEM ÉS

Ao longo da história da humanidade, os deslocamentos humanos sempre se caracterizaram pela busca de melhores condições de vida e de oportunidades, principalmente de trabalho. Sendo assim, a existência de grandes desigualdades entre as áreas de expulsão e de atração de grupos humanos faz com que a migração acabe por produzir identidades variadas, e também identidades contestadas (WOODWARD, 2011). Provavelmente é nesta situação que estariam incluídas as populações das periferias urbanas, entre elas a população do Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Deslocada, em sua maioria, do campo para a capital do estado a partir de um processo de desenraizamento (MARTINS, 2003), este grupo encontrou seu espaço de participação na sociedade urbana de Salvador, reproduzindo-se e produzindo seu próprio modo de vida, sua identidade marcada pelo encontro entre o passado e as relações sociais, culturais e econômicas nas quais se insere atualmente. De forma mais específica esta identidade seria a intersecção entre o seu viver cotidiano e as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação às quais está submetida (RUTHERFORD, 1990 *apud* WOODWARD, 2011) e que se expressa de forma clara através do fenômeno da segregação sócio espacial (CASTELLS, 1983).

Sendo assim, para melhor compreensão daquilo que pode dar sentido e significado ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido numa escola inserida neste contexto, torna-se importante a busca de elementos que possibilitem distinguir características identitárias produzidas pelo processo histórico vivido por esta população, entendendo quanto do seu passado camponês ainda atua no seu modo de vida atual e no seu imaginário.

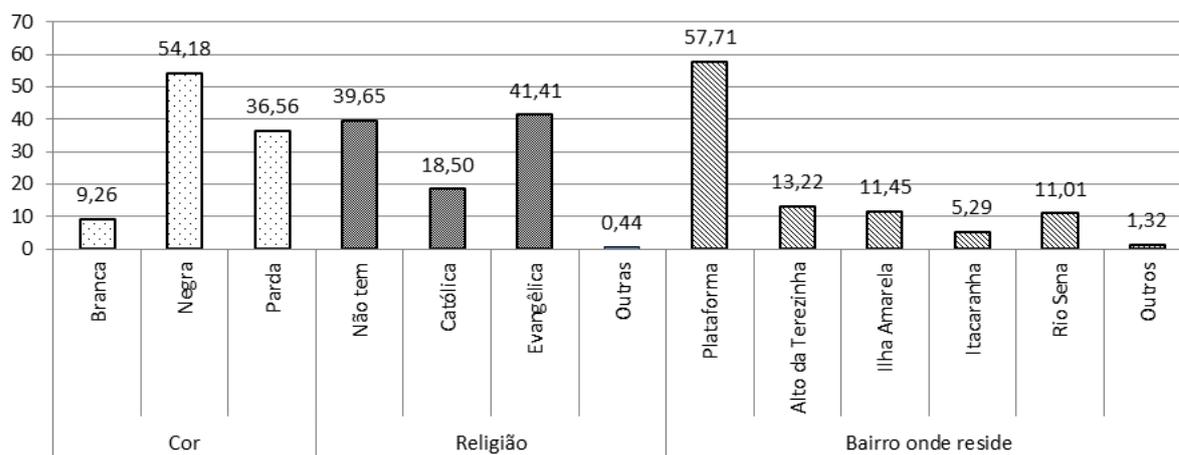
Para tanto, neste capítulo será traçado um perfil dos estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza (entendidos como elementos da população suburbana), que possibilite uma análise da possível relação cultural destes com as práticas agrícolas e de como estas práticas agrícolas vêm sendo articuladas pelo Projeto Plantando a Paz com a concepção de educação em vigor, estabelecendo vínculos entre os estudantes e o colégio.

Vale lembrar que os dados componentes deste perfil originaram-se de um diagnóstico realizado no período de novembro a dezembro de 2011, com base numa enquete da qual participaram 227 estudantes dos turnos matutino e vespertino do Colégio Estadual Dr. Luz Rogério de Souza, por ser este o público atendido pelo projeto Plantando a Paz.

5.1 OS ESTUDANTES

Os estudantes atendidos pelos turnos matutino e vespertino do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza são, em sua maioria, moradores do bairro de Plataforma (57,71%), negros (54,18%) e de religião evangélica (41,41%). Destaca-se que 39,65% dos estudantes se declararam sem religião e nenhum se declarou adepto de religiões de matriz africana, fato que surpreende em função da tradição religiosa do Subúrbio Ferroviário está fortemente ligada a estas religiões, o que leva à suposição de uma possível omissão por parte dos estudantes, por temor a algum tipo de discriminação.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por cor, religião e bairro onde reside (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Observa-se no Gráfico 2 que estudantes do sexo feminino representam maioria no colégio (56,39%), o que pode sugerir maior tempo de frequência escolar entre as mulheres, pelo menos nesta geração. Este mesmo gráfico também demonstra que ocorre uma predominância de estudantes na faixa etária de 13 a 15 anos (47,14%), contudo ao relacionarem-se as variáveis faixa etária e série dos estudantes (Gráfico 3), constata-se significativa presença de alunos em situação de distorção série x idade em todas as séries.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por sexo e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

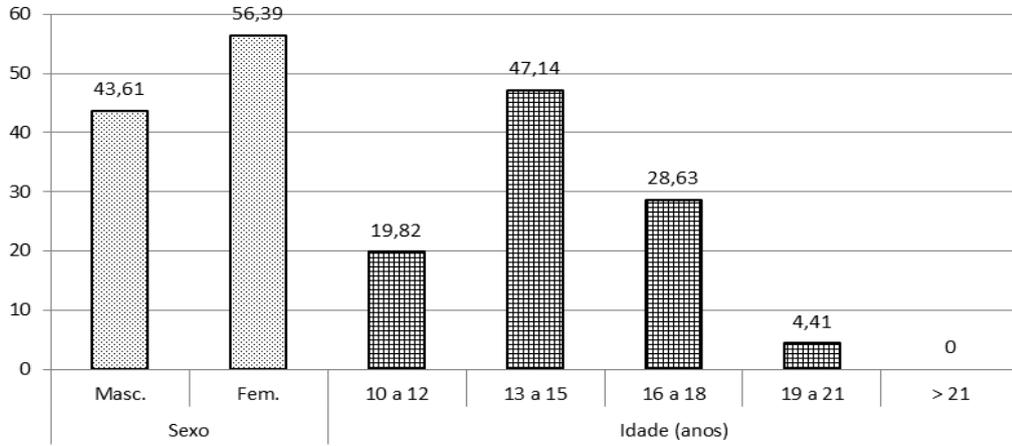
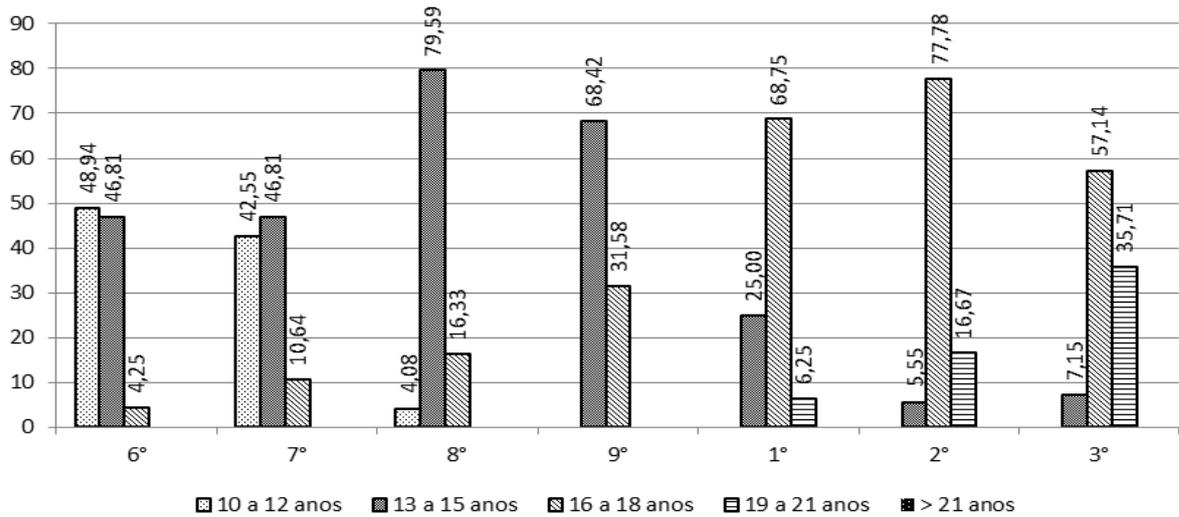
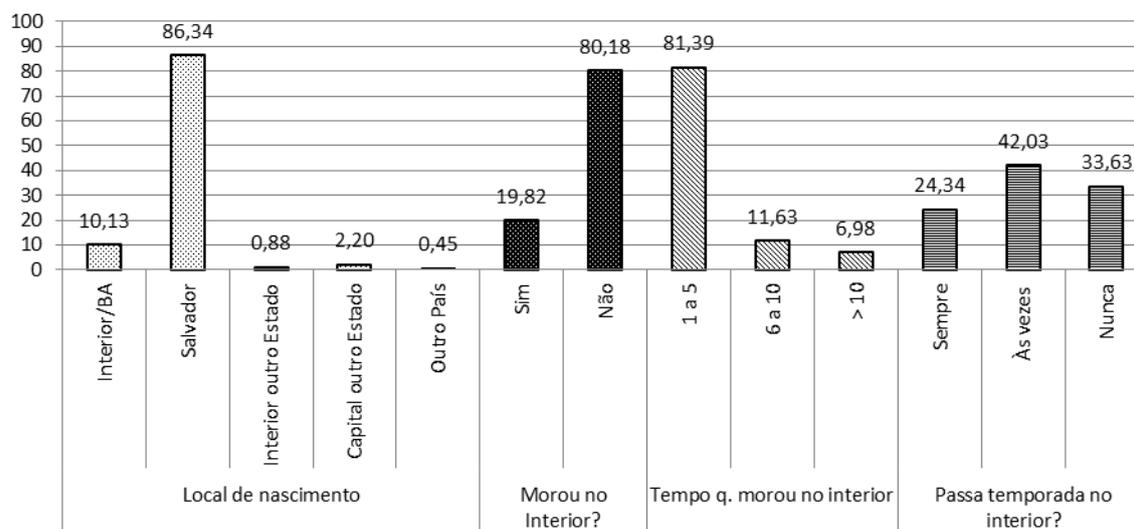


Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por série x faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Em relação ao local de nascimento, constata-se a partir do Gráfico 4 que apenas 11,01% dos estudantes nasceram no interior da Bahia ou de outros estados. No entanto, 19,82% dos estudantes moraram no interior e 81,39% destes permaneceram lá de 1 a 5 anos. Destaca-se também que 24,34% do conjunto dos estudantes afirmaram sempre passarem temporadas no interior, em especial nas férias escolares e feriados prolongados, enquanto 42,03% afirmam passar temporadas no interior eventualmente. Estes resultados demonstram que embora a maioria não tenha nascido no campo, mantêm uma relação com a cultura camponesa por meio das visitas a familiares que residem no campo, realimentando e preservando seus vínculos com esta matriz cultural.

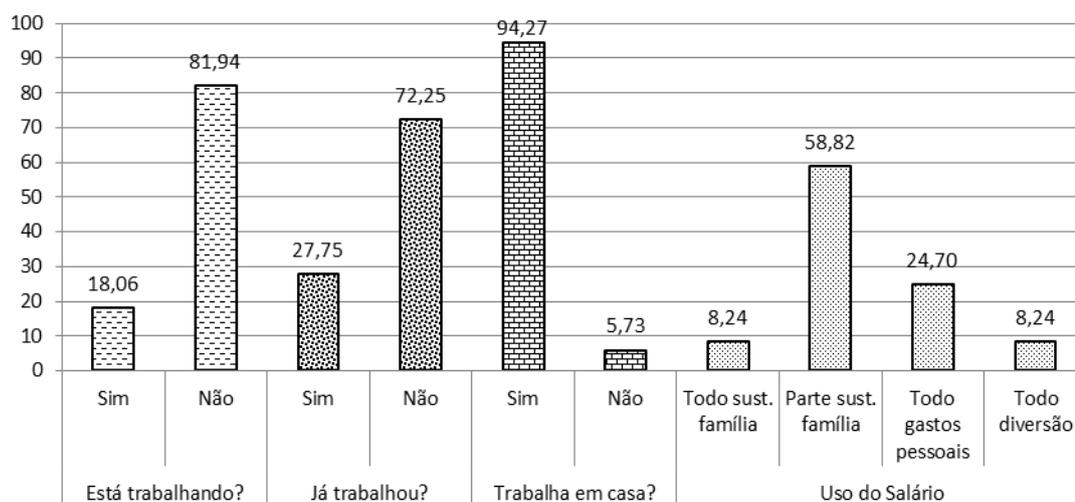
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por local de nascimento e aspectos alusivos à relação com o campo (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Analisando a relação dos estudantes com o trabalho (Gráfico 5), constata-se que ela é real, uma vez que 94,27% afirmaram desenvolver rotineiramente tarefas domésticas, independente do sexo ou idade, sendo estas tarefas, para grande parte deles, uma obrigação estabelecida, tendo em vista dar aos pais ou responsáveis condições de trabalhar fora, pelo sustento da família.

Em relação à inserção no mercado de trabalho foi constatado que, independente da idade ou sexo, 27,75% dos estudantes deste colégio já desempenharam alguma atividade remunerada e que 18,06% afirmaram, no momento da enquete, estarem trabalhando. Destaca-se que em 58,82% dos casos parte da remuneração recebida pelos estudantes é destinada ao sustento da família e em 24,70% dos casos a remuneração recebida se destina aos gastos pessoais como roupas e outros gêneros desta natureza. Interessante observar que foram também incluídos pelos estudantes mais jovens (11 a 13 anos) os brinquedos, entre as aquisições feitas a partir da remuneração recebida, demonstrando que é por intermédio do próprio trabalho que eles suprem as necessidades lúdicas típicas da idade.

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por aspectos alusivos à relação com o trabalho (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Buscando ainda melhor compreensão sobre o tipo de relação que é mantida entre o estudante e o trabalho (Gráfico 6) percebeu-se que, para alguns deles e suas famílias, o trabalho desempenhado constitui-se em formação profissional para o futuro, como é o caso da função de “ajudante” em áreas específicas como oficina mecânica, construção civil, produção de alimentos (pães, bolos e doces), apoio administrativo (estágios em escritórios e consultórios médicos) e estética pessoal (cabeleireiro, manicure e pedicura). As atividades relacionadas ao ensino (professora de banca) são desempenhadas, geralmente, por estudantes do sexo feminino, com bons desempenhos escolares, que são requisitadas por parentes ou vizinhos para ensinarem as tarefas escolares de crianças nas séries iniciais, em troca de pequena remuneração. Em alguns casos inclui-se também nesta atividade a tarefa de levar e buscar a criança na escola enquanto os pais trabalham.

As atividades domésticas remuneradas também são, em sua maioria, desempenhadas por estudantes do sexo feminino, estando divididas entre a função de babá para as meninas mais novas e funções de arrumação e cozinha para aquela de idade mais elevada. Entre aquelas de mais idade começa a sobressair a atividade de diarista, devido a maior independência e melhor remuneração.

O artesanato também aparece como uma atividade peculiar do Subúrbio Ferroviário, onde 4,70% dos estudantes (do sexo masculino) afirmaram trabalhar na produção de instrumentos musicais de percussão, o que remete à tradição de matriz africana da cultura local.

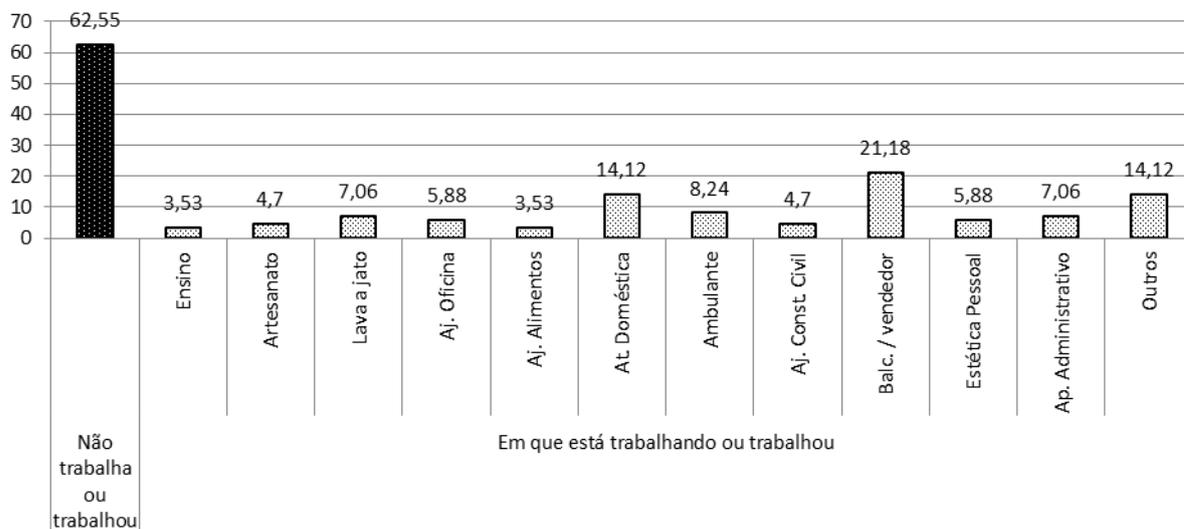
Vale destacar também o trabalho com “lava a jato”, que é desempenhado por 7,06% dos estudantes. Esta atividade, segundo informações colhidas, vem se constituindo em referencial em termos de empreendedorismo, na medida em que alguns deles são montados a partir da associação de estudantes que adquirem o equipamento e passam a trabalhar ao longo do dia, em sistema de rodízio, em função do turno de frequência ao colégio, intensificando as atividades nos finais de semana.

Os estudantes que se declararam balconistas ou vendedores trabalham em sua maioria no comércio local, muitos deles em pequenos empreendimentos familiares como barracas, bares, lanchonetes ou pequenos mercadinhos, muitos deles funcionando na própria residência da família. Por outro lado, os que se declaram vendedores ambulantes são, em sua maioria, meninos entre 11 e 13 anos que vendem lanches produzidos pelas mães ou ajudam os adultos da família na venda de frutas, cerveja e refrigerante, entre outros.

Pelo que foi apresentado, o fato que não pode ser ignorado nem subestimado é que 37,45% dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza já estão, mesmo de forma precária, “inseridos no mercado de trabalho” e sua contribuição pode ser considerada significativa para o equilíbrio da economia familiar.

No que diz respeito à composição familiar observou-se que 44,49% dos estudantes residem com os pais e irmãos, podendo eventualmente existir também um membro adicional da família convivendo com eles, em especial avô ou avó. 11,89% dos estudantes são filhos únicos e vivem com os pais, o que demonstra uma crescente preocupação com o controle do número de filhos, visando melhor qualidade de vida para a família. 21,14% dos estudantes têm suas famílias chefiadas pela mãe, que pode ou não ter mais filhos, podendo eventualmente coabitar com outros membros da família, como avôs, tios ou primos. As demais famílias (22,48%) apresentam-se com organizações diversificadas, onde os avós são as figuras centrais ou onde aparecem as figuras do padrasto ou madrasta, ou aquelas onde pais sozinhos assumem a liderança das famílias e finalmente aquelas onde os estudantes vivem sob a tutela de irmãos mais velhos. Trata-se, portanto, de uma grande variedade de organizações familiares, mas que não chega a se distinguir de forma significativa daquela encontrada em outras regiões periféricas.

Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional desenvolvida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



É notório que as relações familiares se constituem em um meio de transmissão cultural fundamental na formação dos indivíduos. Deste modo, considerando que se pretende verificar a existência de vínculos culturais entre os estudantes e as práticas agrícolas e que estes podem ser estabelecidos a partir da transmissão da cultura camponesa entre gerações, torna-se fundamental conhecer-se algumas características dos pais e avós destas famílias.

5.2 SEUS PAIS

Tomando-se por referência o Gráfico 7 é possível perceber que 97,36% das mães de estudantes mantêm-se atuantes na família e nas relações com os filhos, mesmo aquelas que não residem com estes, devido à separação dos companheiros ou maridos ou por necessitarem residir nos locais de trabalho (domésticas). 33,49% destas mães nasceram no interior da Bahia ou de outro estado e estão predominantemente nas faixas etárias de 21 a 25 anos (33,48%) e 36 a 45 anos (44,49%). São mulheres, em sua maioria, com nível de escolaridade entre o ensino fundamental incompleto (24,67%) e o nível médio completo (37,88%), valendo destacar que 2,21% das mães atingiram o nível superior completo (Gráfico 8).

Gráfico 7 – Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

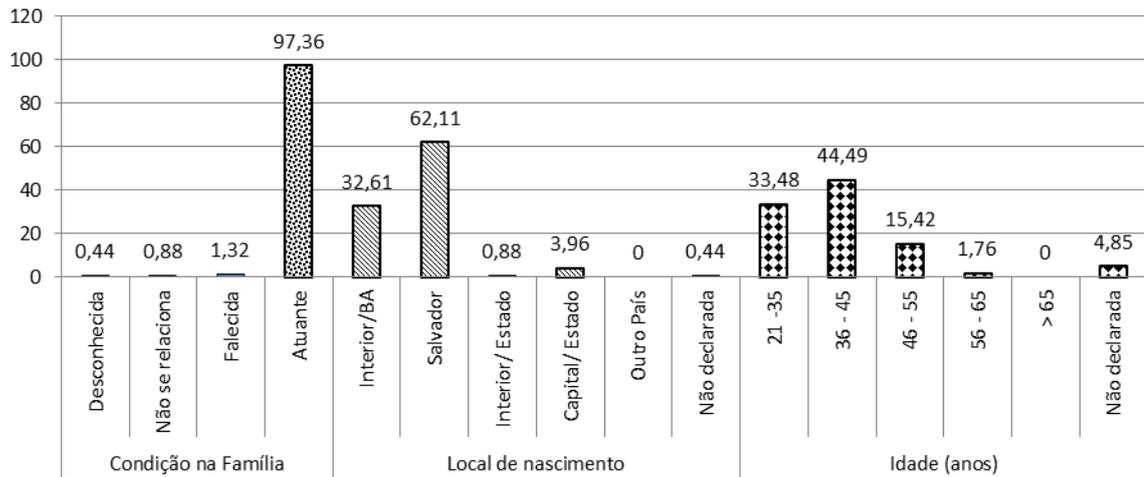
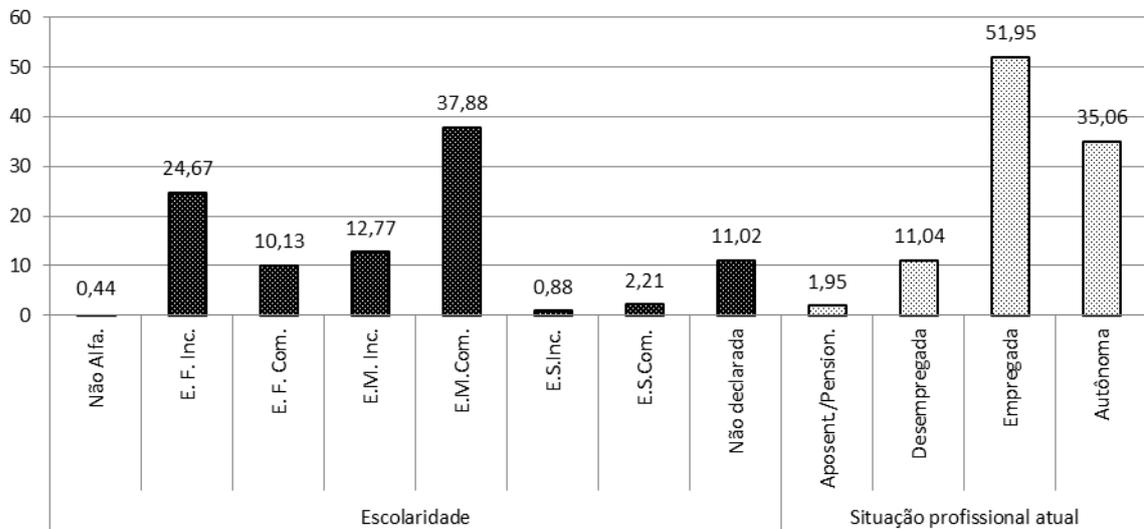


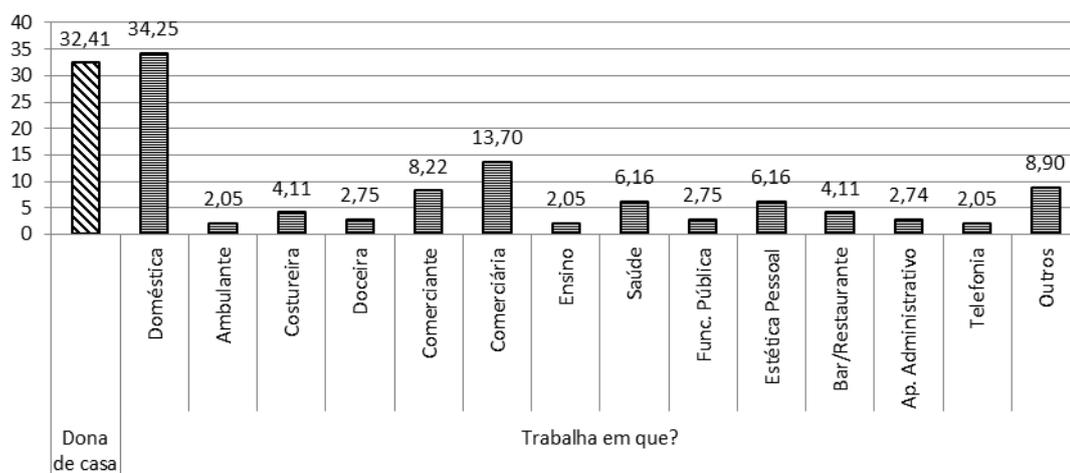
Gráfico 8 – Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por nível de escolaridade e situação profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



No que se refere à situação profissional atual das mães de estudantes (Gráfico 8) constata-se que, excluindo-se as mães declaradas apenas como dona de casa (32,41% da amostra), entre as demais, 51,95% ocupam empregos regulares e 35,06% desenvolvem alguma atividade autônoma. Salienta-se que entre as atividades atualmente desenvolvidas pelas mães de estudantes predominam as domésticas (34,25%), que se apresentam tanto como emprego regular, quanto na forma de atividade autônoma (diaristas). Em segundo lugar destacam-se as mães comerciárias (13,70%), ocupando principalmente funções como as de

vendedoras, balconista ou caixas de estabelecimentos comerciais, seguidas em terceiro lugar pelas mães comerciantes (8,22%), que são aquelas que têm pequenos comércios (barracas, bares, lanchonete, etc.) funcionando muitas vezes em casa e aquelas que se dedicam à revenda de roupas, cosméticos, entre outros artigos.

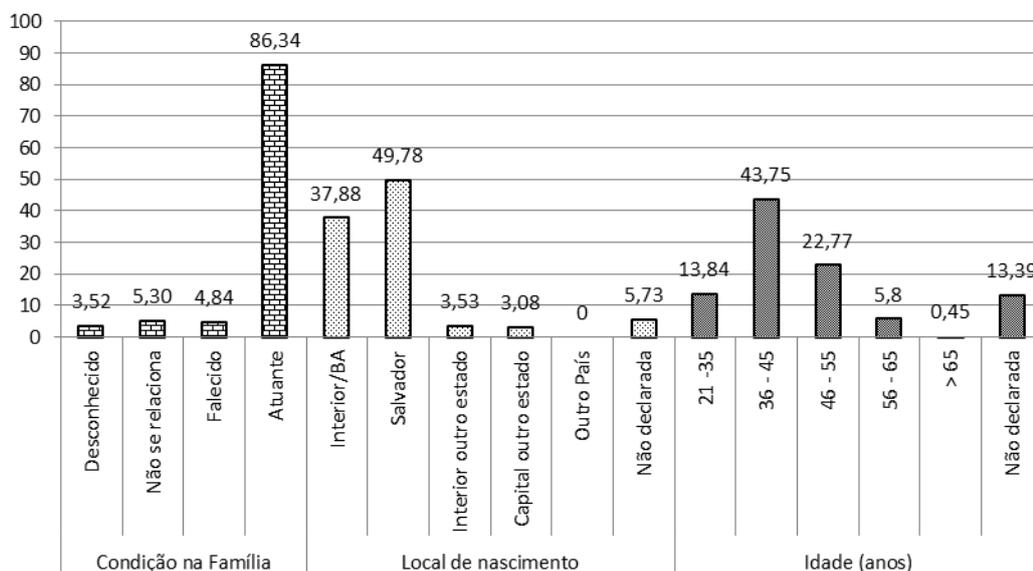
Gráfico 9 – Distribuição das mães dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Por outro lado, em relação aos pais dos estudantes, no que se refere à condição na família (Gráfico 10), percebe-se que embora 86,34% deles se mantenham atuantes nas relações com os filhos, 5,30% não se relacionam com os filhos mesmo que, muitas vezes, morem bem próximo e 3,52% são desconhecidos pelos filhos.

Das famílias estudadas, 41,41% dos pais nasceram em cidades do interior da Bahia ou de outro estado e ocupam, em sua maioria, as faixas etárias de 36 a 45 anos (43,75%) e de 46 a 55 anos (22,77%).

Gráfico 10 – Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento e faixa etária (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



São homens com nível de escolaridade (Gráfico 11) predominantemente entre o ensino fundamental incompleto (27,80%) e o ensino médio completo (27,35%), destacando-se que como 26,91% dos estudantes não souberam informar a escolaridade dos pais, estes dados podem não ser totalmente representativos da realidade. Destes homens, 58,57% estão ocupados em empregos regulares e 29,05% desempenham atividades de caráter autônomo.

No que se referem às atividades desenvolvidas pelos pais (Gráfico 12), observa-se um destaque para aquelas relacionadas à construção civil (22,28%), seja na forma de empregos regulares ou de serviços de caráter autônomo. Em segundo lugar estão as atividades ligadas ao transporte (18,48%), incluindo-se neste caso empregos na categoria dos rodoviários, taxistas, transporte alternativo e motoristas particulares, assim com a prestação de serviço de carroto. Por fim, destacam-se as atividades de segurança e vigilância (16,30%), que abrangem desde os empregos em empresas de segurança aos serviços autônomos de vigilância. Vale destacar que devido à faixa etária e, principalmente em função de problemas de saúde decorrente das atividades profissionais realizadas, 8,57% dos pais das famílias estudadas já se encontram na condição de aposentados, sendo que muitos deles continuam a trabalhar, desempenhando atividades informais para complementação de renda.

Gráfico 11 – Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por nível de escolaridade e situação profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011

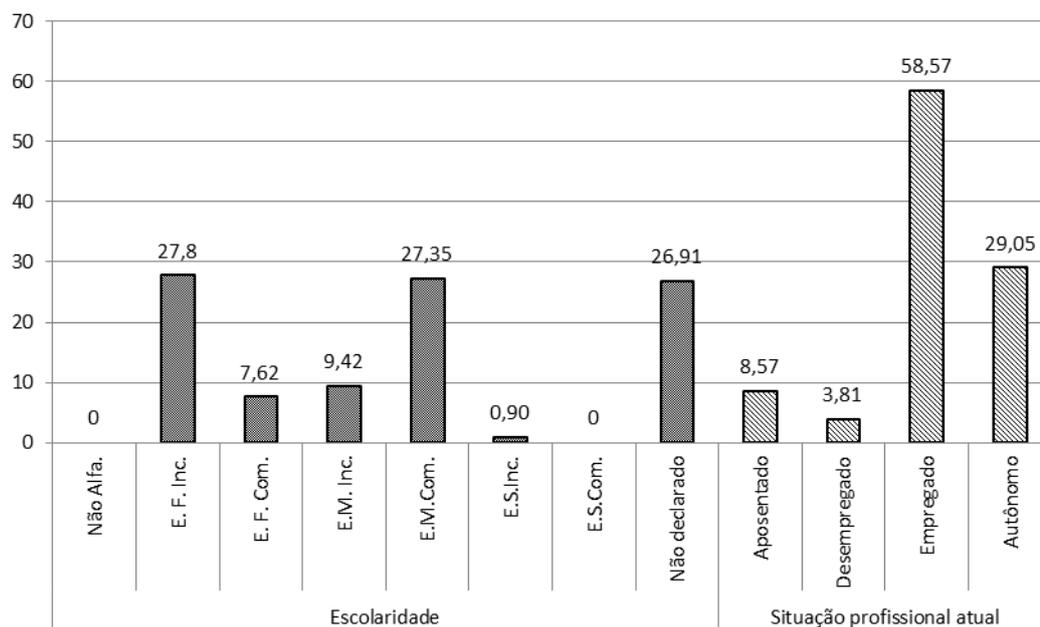
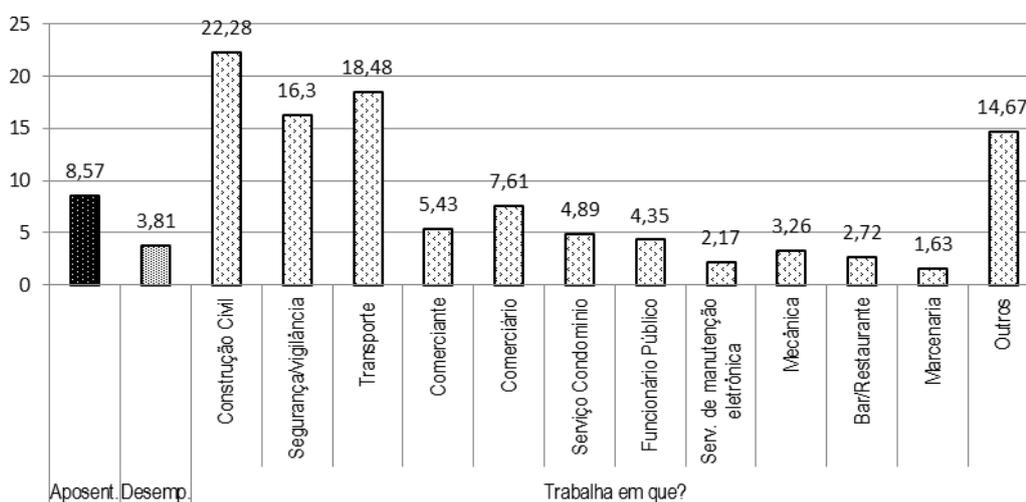


Gráfico 12 – Distribuição dos pais dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Um fato digno de nota é que embora as mães se apresentem com um provável número de anos de estudo maior que os pais, o percentual de mães desempregadas (11,04%) é significativamente maior que o de pais desempregados (3,81%), reafirmando a existência da discriminação da mulher no mercado de trabalho.

Comparando-se os dados relativos ao local de nascimento dos estudantes com os de seus pais, observa-se uma tendência significativa de que retrocedendo nas gerações será encontrada nas famílias maior quantidade de indivíduos originados do campo. Sob esta ótica, serão analisados a seguir alguns aspectos relativos aos avós dos estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza.

5.3 SEUS AVÓS

Comparando-se os Gráficos 13 e 14 observa-se que os avôs tanto materno (46,70%) quanto paterno (37,17%) se mantém atuantes nas famílias no que se refere a um relacionamento presente. São homens, em sua maioria, nascidos no interior da Bahia ou de outros estados, cuja parcela significativa ainda permanece vivendo no interior. Trata-se, portanto, de homens do campo que trabalharam ou ainda trabalham com a agricultura fazendo desta atividade seu meio e modo de vida.

Gráfico 13 – Distribuição dos avôs maternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

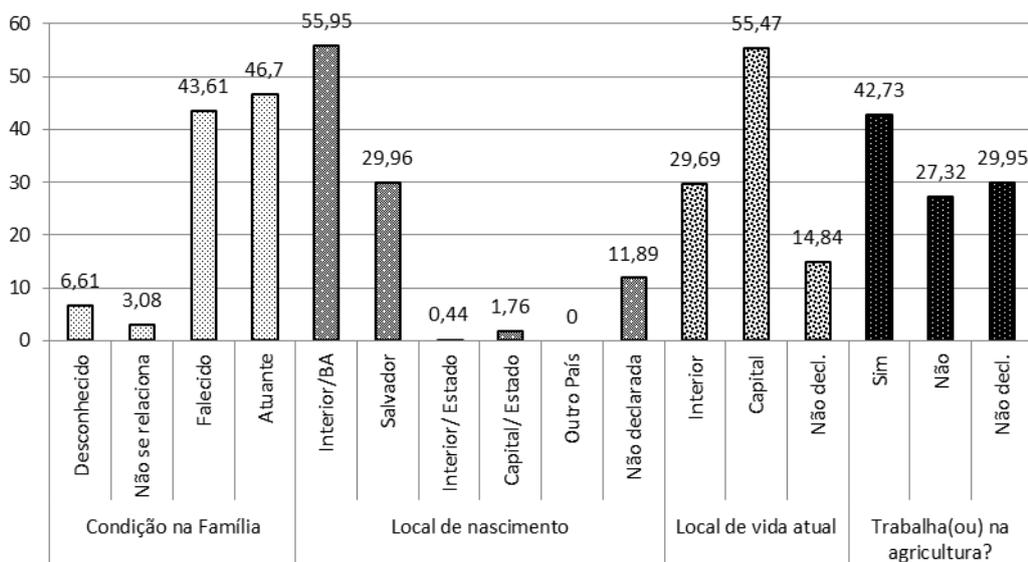
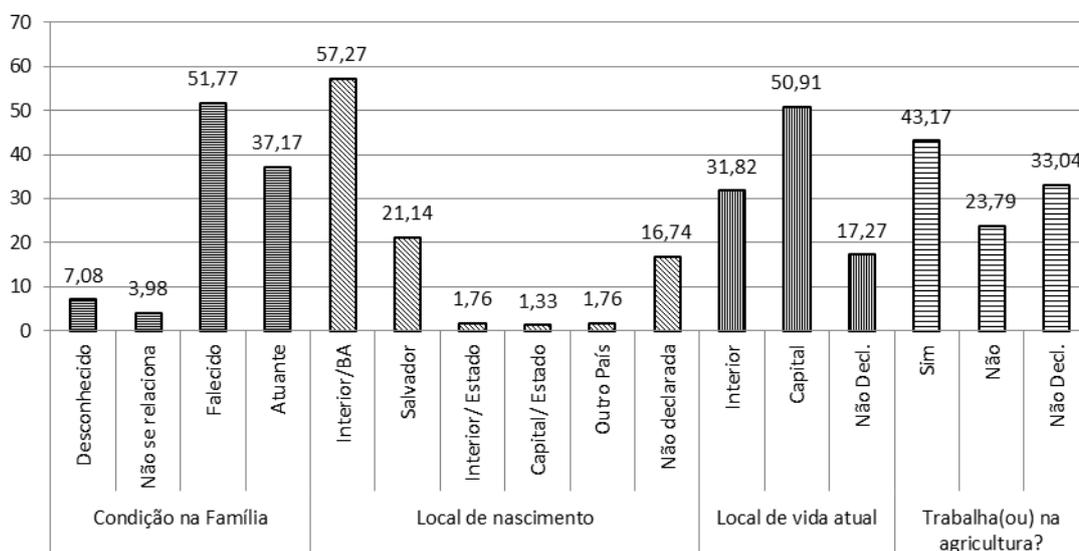


Gráfico 14 – Distribuição dos avôs paternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Analisando-se as atividades profissionais atuais desenvolvidas pelos avôs constata-se que tanto entre os maternos (37,73%) quanto entre os paternos (67,86%) predomina a agricultura, seguida pela construção civil representada principalmente pela prestação de serviços autônomos e o comércio representado, em sua maioria, por pequenos empreendimentos familiares. Destaca-se também entre os avôs maternos outras atividades com vínculo cultural com o campo, como o comércio em feiras livres (7,55%) e a pesca (3,77%). Observou-se, contudo, que a existências de avôs agricultores pode ser maior do que a apresentada visto que uma parcela significativa de estudantes não soube informar sobre as atividades profissionais dos avôs, uma vez que estes são desconhecidos, não se relacionam com as famílias ou segundo os próprios estudantes “eles não conversam sobre isso”, sugerindo a precariedade do diálogo entre as gerações.

Gráfico 15 – Distribuição dos avôs maternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

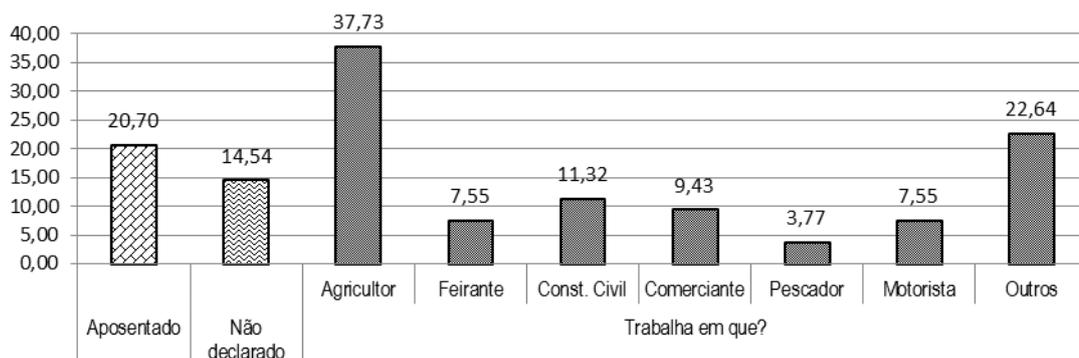
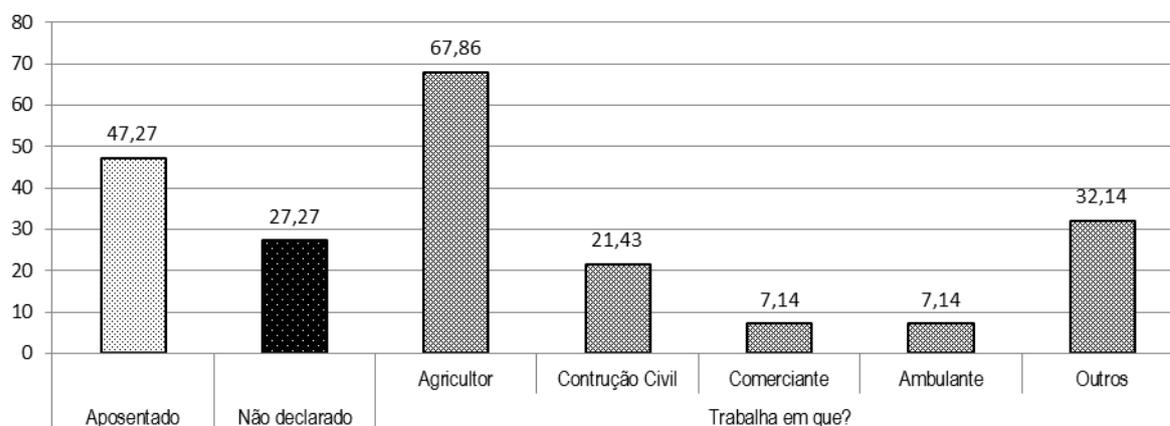


Gráfico 16 – Distribuição dos avôs paternos dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Comparando-se os Gráficos 17 e 18 percebe-se que as avós tanto maternas (73,13%) quanto as paternas (61,94%) têm uma atuação significativa nas famílias e na relação com os netos estudantes, chegando, em alguns casos, a serem provedoras dos mesmos ou contribuírem de forma marcante para a manutenção das famílias. Trata-se de mulheres, em sua grande maioria nascidas no interior da Bahia ou de outros estados, que, em alguns casos permanecem vivendo no interior (27,64% das avós maternas e 25,77% das avós paternas), mudando-se para Salvador apenas quando atingem idade avançada, quando passam a residir com as famílias dos filhos, para que possam ser cuidadas e tenham acesso aos recursos médicos disponíveis aqui em Salvador. São, em grande parte, mulheres do campo que já trabalharam ou se mantêm trabalhando com agricultura, tendo nesta atividade seu meio e modo de vida.

Gráfico 17 – Distribuição das avós maternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

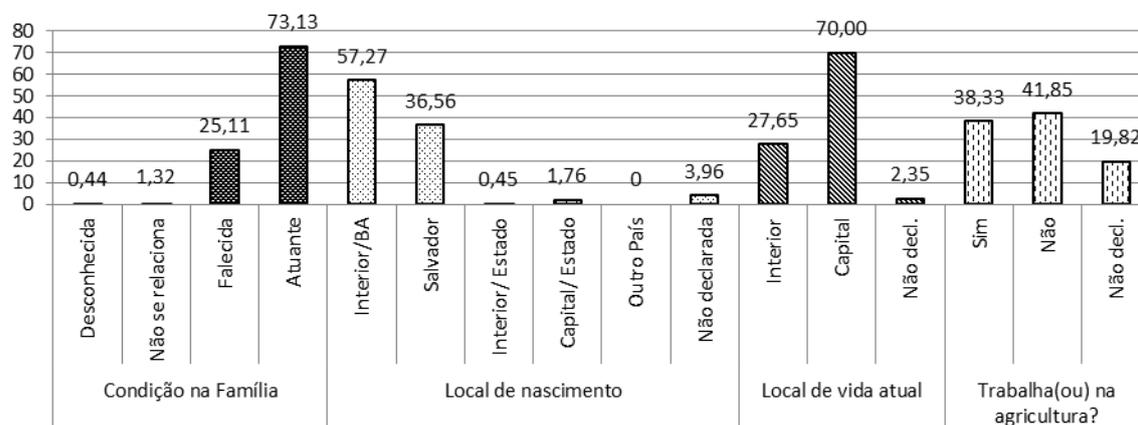
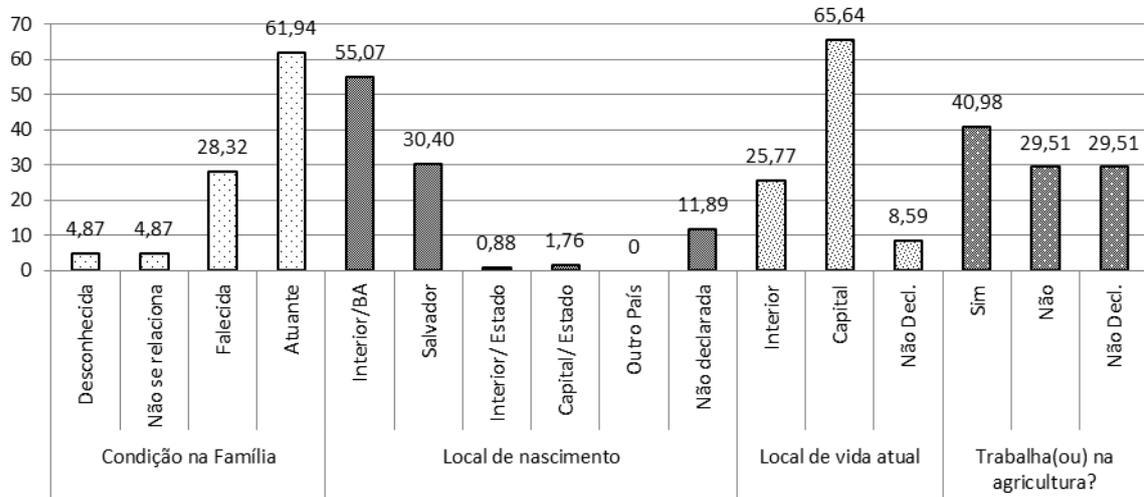


Gráfico 18 – Distribuição das avós paternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por condição na família, local de nascimento, local de vida atual e vínculo com a atividade agrícola (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Visualizando os Gráficos 19 e 20, percebe-se que é bastante significativa a parcela de avós aposentadas ou pensionistas, o que lhes faculta uma renda que possibilita deixarem de trabalhar fora, mantendo-se apenas como donas de casa. Contudo, entre as que desenvolvem atividade econômica, permanece a predominância da agricultura, mesmo em menor percentual quando comparada com os avôs (Gráficos 15 e 16). A atuação como doméstica também é expressiva entre as avós, principalmente nas funções de cozinheira e cuidadora de idosos. Por fim pode ser destacado o comércio, representado pelos pequenos empreendimentos que funcionam principalmente nas residências das próprias famílias.

Gráfico 19 – Distribuição das avós maternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

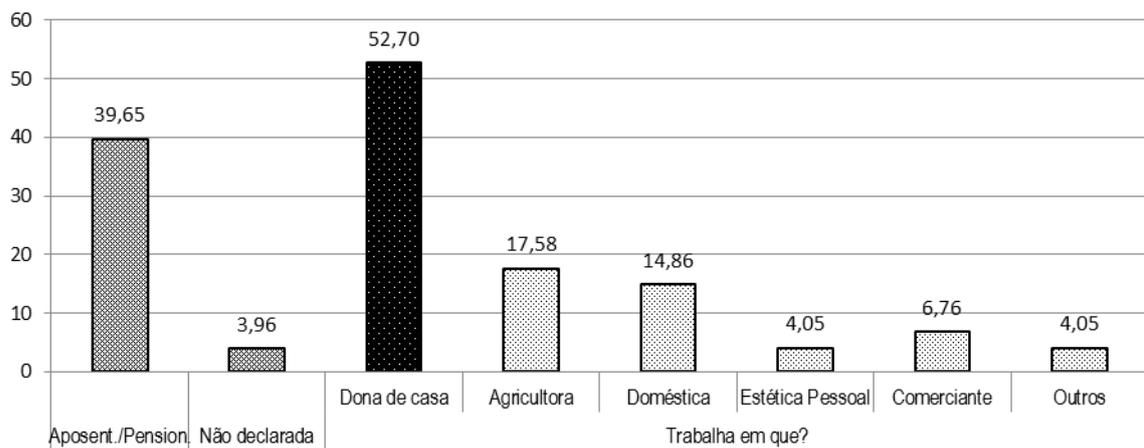
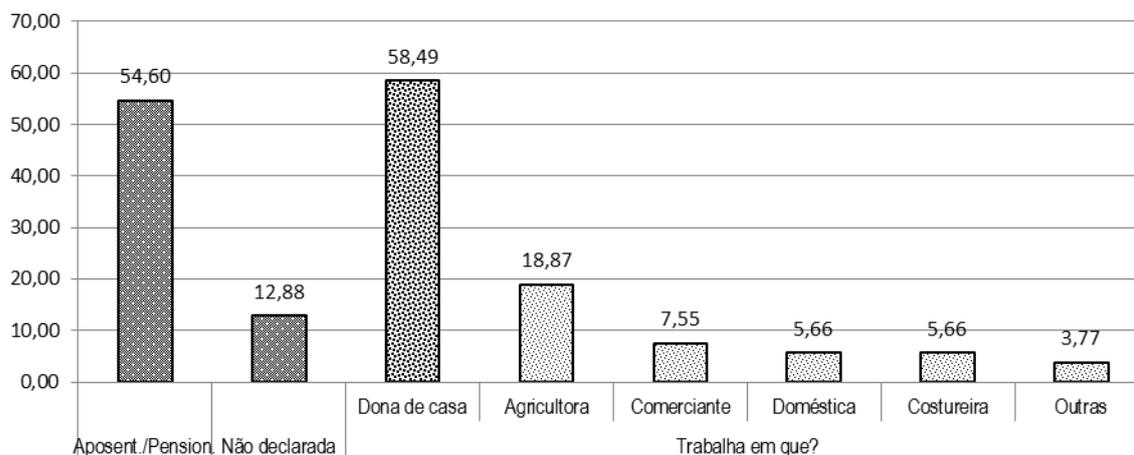


Gráfico 20 – Distribuição das avós paternas dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por atividade profissional atual (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



A partir dos dados apresentados confirma-se de forma clara que um percentual superior a 50% das famílias dos estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza são de matriz cultural camponesa. Neste sentido, torna-se interessante para este estudo buscar evidências desta matriz no cotidiano atual destas famílias, o que pode ser observado por meio das estratégias de vida adotadas.

5.4 AS ESTRATÉGIAS FAMILIARES

Entendendo estratégia como a “arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vistas a objetivos específicos” (FERREIRA, 2001, p. 320), no contexto deste estudo este termo foi adotado para representar os meios utilizados pelas famílias dos estudantes para superar problemas cotidianos relacionados à melhoria das condições de vida.

Deste modo, buscou-se identificar que estratégias poderiam estar relacionadas à matriz cultural camponesa, levando em consideração os hábitos frequentes no cotidiano das famílias do campo e que são significativos para sua qualidade de vida. Sob esta ótica elegeu-se o hábito de cultivo dos quintais para produção de alimentos para o consumo familiar, visando à melhoria da qualidade da alimentação e o cultivo e consumo das ervas medicinais como estratégia para combate aos problemas de saúde.

Visando criar um contraponto para nosso sistema de análise adotamos também como variável a ser observada o acesso das famílias ao Programa Bolsa Família, por ser atualmente um elemento estratégico para a economia e consequente qualidade de vida das famílias das classes periféricas.

Sendo assim, ao se analisar o Gráfico 21 constata-se que 50% das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, contudo, mesmo dispondo deste recurso, 66,52% dos estudantes afirmaram que em suas casas ou de seus avós é desenvolvido algum tipo de plantio, o que demonstra que o cultivo dos quintais ainda é uma estratégia significativa para esta população, cujo valor simbólico, possivelmente, vai além das necessidades de manutenção familiar.

Analisando-se as espécies cultivadas percebe-se que em 71,52% das famílias preserva-se o costume de cultivo de ervas medicinais, dado que chega a surpreender, pois este percentual supera em aproximadamente 15% o número de famílias identificadas como sendo de matriz familiar camponesa. Chama também atenção o fato de 86,34% dos estudantes afirmarem que em suas famílias as ervas medicinais são regularmente utilizadas para tratar os problemas de saúde, o que pode sugerir que além de manterem estes hábitos trazidos do campo, estas famílias acabam influenciando outras famílias pelo repasse das “receitas de remédios caseiros” e doação de mudas e sementes para o plantio.

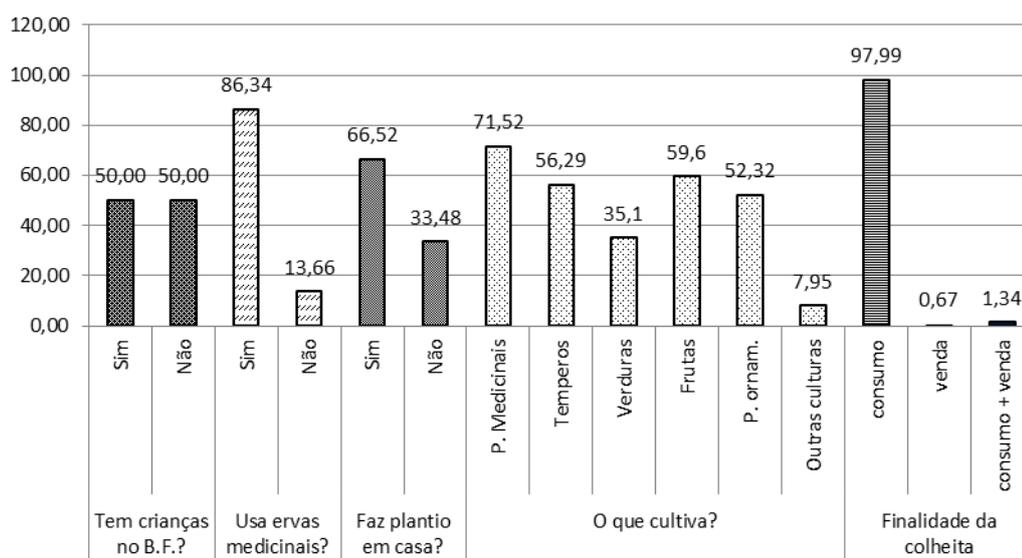
Seguindo as ervas medicinais, em frequência de cultivo, surgem as fruteiras (59,60%) e os temperos (56,29%), valendo, contudo, chamar atenção para a variável “outras culturas” que abrange o aipim, o feijão e o milho, que são cultivados por 7,97% das famílias, comprovando a clara persistência da cultura camponesa no Subúrbio Ferroviário.

Ainda com base no Gráfico 21 é possível observar que em 97,99% das famílias a produção proveniente destes cultivos é destinada prioritariamente ao consumo familiar, podendo, em caso de excedente ser distribuída aos vizinhos e amigos, hábito que também pode ser atribuído à cultura campesina.

Considera-se importante comentar que, segundo depoimentos, algumas famílias ocupam áreas que são de propriedade ou posse familiar (coletivas), abrigando assim duas ou três gerações de uma mesma família, seja em construções verticais com vários andares, ou pela construção de várias casas. Neste caso os cultivos desenvolvidos, em geral pelos mais velhos, acabam sendo consumidos por todos de forma coletiva. Tal sistema acaba por garantir

a preservação da tradição agrícola na família, uma vez que a partir da ajuda dada pelos mais jovens aos mais velhos os ensinamentos são transmitidos, evitando que a cultura dos quintais seja eliminada do imaginário local.

Gráfico 21 – Distribuição das famílias dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por estratégias de vida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



A partir dos resultados anteriores é possível dizer que ainda permanecem vivos no cotidiano e no imaginário das famílias dos estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza vínculos com a terra, com a atividade agrícola e os significados provenientes desta relação. Deste modo, torna-se importante observar se estas referências culturais vêm sendo aproveitadas pela escola no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a criação de sentido para o ato de aprender e significados que possibilitem o estabelecimento de vínculos entre o colégio e o estudante.

5.5. O ESTUDANTE E O COLÉGIO

Embora o Projeto Plantando a Paz já exista no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza desde 2007 e seja reconhecido pelos professores como seu principal projeto (Capítulo IV), foi observado que a participação dos estudantes no ano de 2011 não foi significativa, visto que 97,80% deles afirmaram não participarem do projeto (Gráfico 22). Observou-se

também que a participação dos estudantes foi caindo ao longo do tempo, pois 51,54% afirmaram ter participado do projeto anteriormente. Tal fato desperta a curiosidade a respeito dos motivos que provocaram o gradual afastamento desses alunos.

Tendo em vista estimular a fala dos estudantes, foram propostos na enquete três motivos de caráter genérico e deixou-se em aberto uma quarta opção para que eles expusessem seus motivos (Gráfico 23). Entre os motivos apresentados pela enquete aquele que teve a maior adesão dos estudantes foi “não gosto de trabalhar com terra” (24,82%) por está relacionado a um aspecto bastante peculiar nesta fase da vida dos estudantes, a vaidade. Trabalhar com a terra, segundo depoimentos, significa ficar sujo e mal cheiroso, estragar as mãos e unhas, enfim prejudicar a imagem, ficando exposto à crítica do seu grupo. O segundo motivo, “ser um trabalho cansativo”, contou com a adesão de 13,83% que alegaram não gostar de atividades físicas, e, por fim, o último motivo apresentado pela enquete (“não se interessa pelo meio ambiente”), que teve a menor adesão (1,77%), leva à conclusão de que existe um interesse real dos estudantes por atividades que envolvam a temática ambiental.

Partindo para a análise dos motivos apresentados pelos estudantes, verificou-se que em primeiro lugar aparece “a falta de tempo por está participando de cursos suplementares” no próprio colégio (oficinas dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador) ou fora dele, como cursos pré-vestibulares, cursos preparatórios para acesso às escolas técnicas, cursos profissionalizantes ou reforço escolar, o que torna claro a preocupação e investimentos na preparação dos estudantes para dar continuidade aos estudos e um futuro ingresso no mercado de trabalho. Destaca-se que muitos dos cursos frequentados por estes alunos são oferecidos por ONGs e Associações Comunitárias ligadas as Igrejas que atuam no Subúrbio Ferroviário.

O segundo motivo mais declarado pelos estudantes (12,44%) foi “a falta de tempo devido ao trabalho”, o que reafirma a importância do trabalho na vida destes estudantes. Em seguida tem-se o fato dos “pais não permitirem” (6,22%), uma vez que, segundo os estudantes, no turno oposto eles têm obrigações em casa a serem cumpridas, ou seja, trabalho doméstico. Destaca-se que em alguns casos a não aprovação dos pais se relaciona a segurança dos estudantes, devido ao horário que retornam para casa, por morarem distante do colégio.

Gráfico 22 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por participação no Projeto Plantando a Paz (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

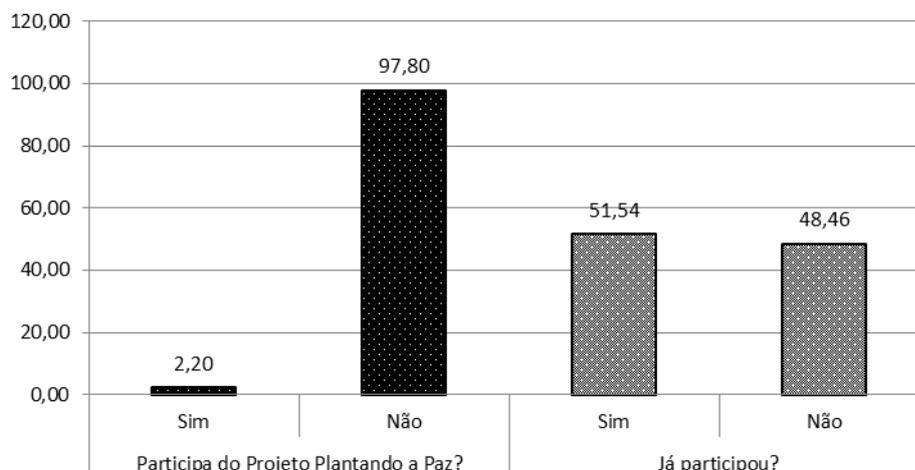
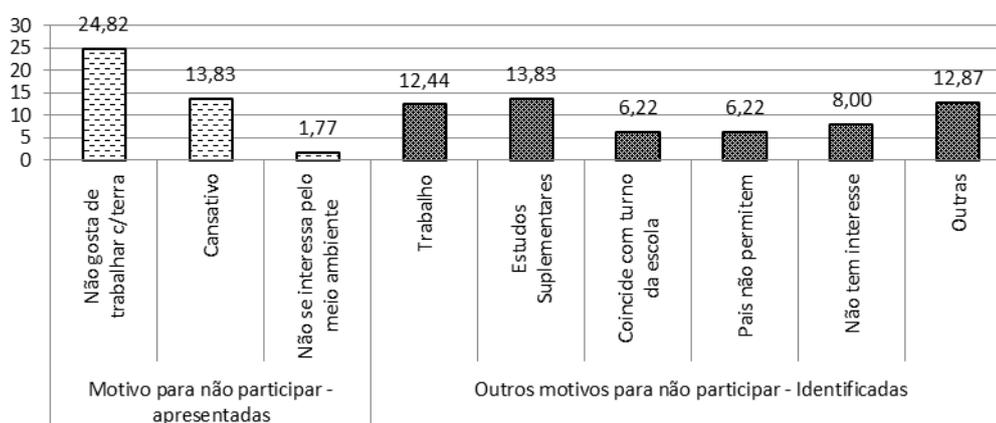


Gráfico 23 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por motivo para não participação no Projeto Plantando a Paz (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

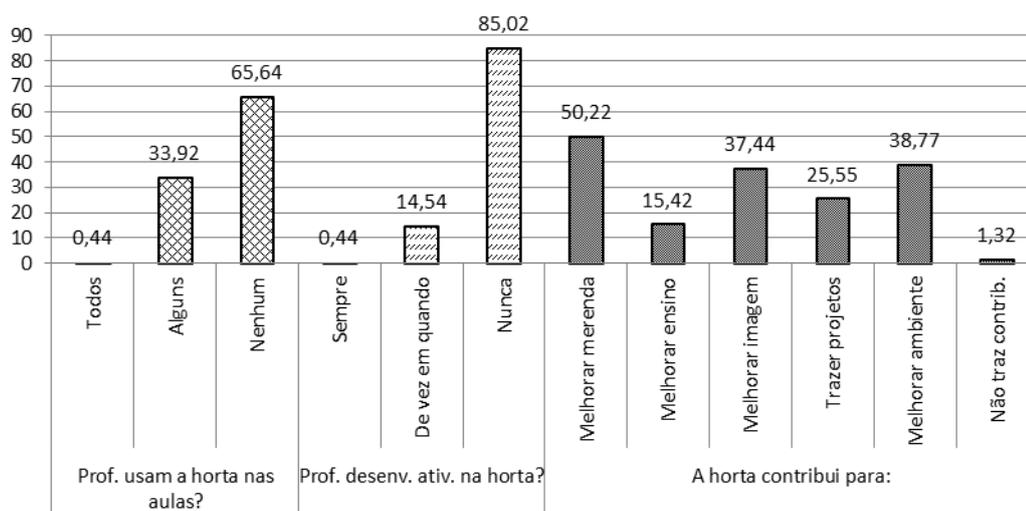


Analisando-se qual é a visão do estudante sobre a horta escolar (Gráfico 24), constata-se que para eles ela serviu principalmente para melhorar a merenda escolar (50,22%), melhorar o ambiente (38,77%) e a imagem (37,44%) do colégio e trazer novos projetos (25,55%). Para eles a horta teve uma pequena contribuição na melhoria do ensino uma vez que apenas 15,42% dos estudantes consideraram esta alternativa, o que leva ao questionamento sobre as razões deste resultado.

Sob este aspecto, buscou-se a resposta na forma como a horta vem sendo utilizada no processo de ensino-aprendizagem, e, para tanto, adotou-se duas questões indicativas. A primeira questão - os professores usam a horta nas suas aulas? – possibilitou a observação de

dois aspectos importantes: quando 65,64% dos estudantes afirmam que nenhum professor utiliza a horta em suas aulas, não chegando nem sequer a mencionar ou fazer qualquer tipo de relação com os temas estudados em sala de aula, ficam reforçadas as observações discutidas no Capítulo IV sobre a falta de articulação entre a prática pedagógica desenvolvida no colégio e a proposta apresentada no seu projeto político pedagógico, principalmente no que se refere à educação ambiental, enquanto eixo estruturante do Projeto Plantando a Paz. O outro aspecto diz respeito o fato de que quando 33,92% dos estudantes afirmam que alguns professores utilizam a horta como referência para suas aulas eles se referem a uns poucos professores que fazem alusão à horta, quando tratam de algum tema de caráter ecológico/ambiental, em geral professores do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, ficando claro que a educação ambiental desenvolvida no colégio está mais direcionada para os estudantes destas séries e vai se enfraquecendo nos anos subsequentes quando se poderia aproveitar o amadurecimento natural dos estudantes para desenvolver uma visão crítica das questões ambientais.

Gráfico 24 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por contribuição da horta (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



As respostas dos estudantes à segunda questão adotada – os professores desenvolvem atividades na horta? – confirma o fato de que não existe qualquer estímulo por parte dos professores para que os alunos venham a perceber a horta como um espaço educativo prático, na medida em que não lhes são proporcionadas oportunidades de vivenciar este espaço pedagógico de forma planejada e integrada com os conteúdos estudados em sala de aula. Quando 85,02% dos estudantes afirmam que durante o ano letivo de 2011 nunca foram conduzidos à horta por um professor, para o desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica, torna-se oportuna a questão: o que realmente estaria por trás deste fato?

Independente da falta de tempo, alegada por alguns professores, ou mesmo o despreparo para a condução de atividades de caráter interdisciplinar, constata-se que o fator limitante à utilização da horta como ferramenta pedagógica está ligado diretamente aos problemas de relacionamento e distribuição de poder no colégio, como pode ser percebido por meio do depoimento de um dos professores:

[...] Como eu falei as relações são complicadas aqui na escola. [...] Num primeiro momento o projeto tinha dono, tinha alguns donos na escola e quando você tentava interferir de alguma maneira eles criavam uma certa barreira. E foi justamente por isso que eu, no meu caso pessoal, resolvi não participar. [...] Como caiu de paraquedas, [...] as pessoas dizem que [...] o projeto é da direção da escola. Então as pessoas imaginam que participando do projeto vão está fortalecendo WP de alguma maneira. Eu fui oposição a WP [...] porque eu acho que tem que ter oposição mesmo, porque é a oposição que faz a situação melhorar. Não é só o Projeto Plantando a Paz não. Tudo que WP traz de diferente as pessoas imaginam que fortalecendo isso estará beneficiando WP. [...] Eu não entro muito nessas discussões porque eu não penso assim. [...] Por exemplo, se WP traz um projeto, digamos que não seja o Plantando a Paz, digamos que seja outro projeto, e que vai beneficiar a escola, é problema que o projeto vá beneficiar WP, tem que pensar primeiro que vai beneficiar a escola. Porque WP não vai ser eterno aqui não (depoimento do Professor 05).

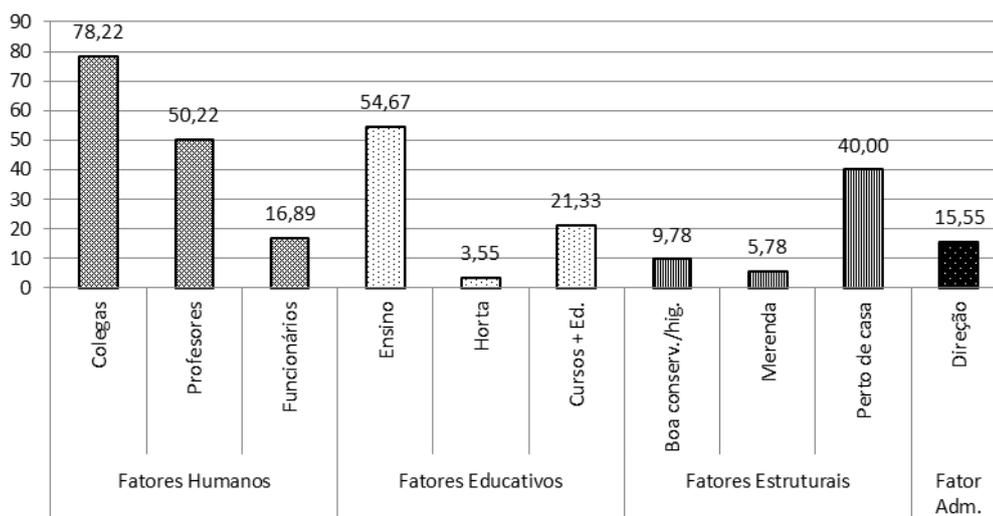
Neste contexto, tem-se evidenciado um processo de luta pela ocupação dos espaços de poder que tem como estratégia o enfraquecimento dos projetos pedagógicos visando o enfraquecimento da imagem da direção do colégio perante os estudantes e a comunidade local, como também perante a Secretaria de Educação do Estado.

Diante de tal situação buscou-se compreender quais são os fatores que, segundo os estudantes, estimulam a sua permanência no colégio (Gráfico 25). Para melhor compreensão do processo de vinculação entre os estudantes e o colégio, os fatores identificados foram divididos em quatro categorias: fatores humanos ou relacionais; fatores educativos; fatores estruturais e fatores administrativos. Ao serem apresentados estes fatores aos estudantes foi pedido que eles apontassem os três que mais lhes estimulam a permanecer no colégio.

Entre os fatores humanos, 78,22% dos estudantes afirmam que o relacionamento com os colegas e a possibilidade de fazer amizades é o que mais lhes estimula a permanecer no colégio, vindo em segundo lugar (50,22%) o relacionamento mantido com alguns professores que se mostram atenciosos e preocupados com o real aprendizado dos estudantes. Entre os fatores educativos, 54,67% dos estudantes apontaram a qualidade do ensino, salientando que consideravam o ensino oferecido pelo colégio um dos melhores da região do Subúrbio Ferroviário, embora ainda precise melhorar. Entre os fatores estruturais o destaque foi para o fato do colégio está próximo de casa, o que torna o acesso fácil e econômico e como fator de

caráter administrativo foi mencionada apenas a qualidade do trabalho desenvolvido pela direção da escola (15,55%). Vale salientar que a horta só foi mencionada como fator estimulante da permanência no colégio por 3,55% dos estudantes, sendo inclusive superada pelas demais oficinas do Programa Mais Educação (21,33%).

Gráfico 25 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por fatores que motivam a permanência no colégio (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



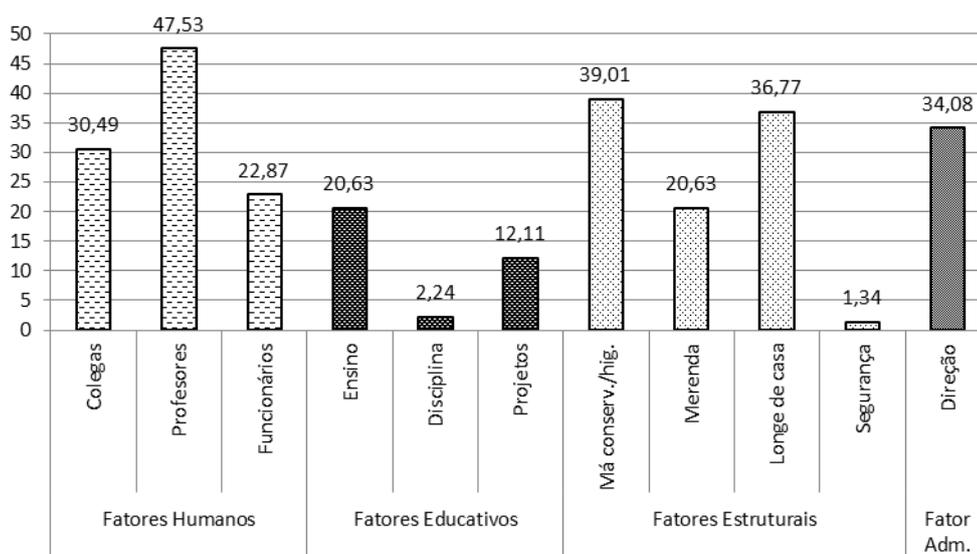
Buscando identificar os fatores que desmotivam os estudantes a permanecerem no colégio dificultando o estabelecimento de vínculos, utilizou-se a mesma sistemática e, como resultado, observou-se que entre os fatores humanos os estudantes apontaram os professores (47,53%) como principal fator que desmotiva a permanência no colégio. Tal resultado, segundo depoimentos, não se refere a todos os professores, mas a aqueles que são agressivos, demonstram total indiferença pelo aprendizado dos alunos e estão constantemente faltando. Como segundo fator humano foi apontado os colegas (30,49%), levando em consideração neste caso os estudantes agressivos, provocadores e desrespeitosos. Vale destacar que ao comentarem esta resposta muitos alunos, em especial os mais jovens, afirmam se sentirem inseguros na escola devido ao comportamento agressivo de alguns estudantes.

Entre os fatores educativos, mais uma vez destacou-se o ensino do colégio considerado por 20,63% dos estudantes como fraco, apesar da infraestrutura e dos projetos. Segundo eles isto se deve principalmente à postura de alguns professores, o que reforça os resultados anteriores. Em relação aos fatores estruturais foram destacados pelos estudantes a má conservação e higiene do colégio (39,01%), esclarecendo que o que realmente incomoda

os estudantes neste aspecto é a má higiene dos banheiros, o que, eles reconhecem, deve-se ao mau uso. Neste aspecto, fica evidente a lacuna deixada pela educação ambiental crítica no processo educativo do colégio. O outro fator estrutural que mereceu a atenção dos estudantes (36,77%) refere-se à distância entre o colégio e as residências, que para eles representa uma dificuldade por constituir-se em uma despesa a mais no orçamento da família e em muitos casos um desgaste a mais para os alunos, que não dispoendo dos recursos têm que se deslocar a pé, por locais nem sempre seguros.

Por fim, como fator administrativo foi apontado por 34,08% dos estudantes a direção do colégio, resultado justificado, segundo eles, pelas exigências disciplinares como obrigatoriedade de farda, não acesso às aulas em caso de atraso, etc.

Gráfico 26 – Distribuição dos estudantes do turno diurno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por fatores que desmotivam a permanência no colégio (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Fica evidente, portanto, que os fatores humanos são os que têm peso maior na percepção dos estudantes, tanto no sentido de motivá-los a permanecerem no colégio quanto a não permanecerem. Enfraquecendo-se estes fatores, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido e, por conseguinte, também a criação de sentidos e significados reais que fortaleçam os vínculos entre os estudantes e a escola.

No caso deste colégio, constata-se que emerge deste processo de disputas internas o dualismo que divide os alunos em termos de significados (Quadro 1). Por um lado tem-se “o bom colégio”, descrito pelos estudantes como “uma boa instituição porque está em processo

de desenvolvimento e vai continuar melhorando” ou “é um colégio bom, melhor do que o que eu estudava”, ficando claro o conformismo com que são aceitas certas situações incômodas sem que haja de fato uma discussão crítica, uma vez que subliminarmente está implícito o pensamento “poderia ser pior”. Do lado oposto tem-se então “o mau colégio” que para os estudantes “significa um colégio como todos, não é bom” ou não significa “nada, porque já estudo aqui há três anos e não faz mais sentido estudar aqui” e com isso vão se perdendo possibilidades de construção de vínculos entre o estudante e a escola.

Contudo, no meio destes dois extremos outros significados emergem podendo, ainda, ser trabalhados e desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica.

Como educação inovadora e de qualidade, este colégio tornou-se importante para alguns alunos “porque me ensina a estudar” sendo “um estímulo a querer estudar”, pois, ao trazer “um novo olhar para o mundo”, torna o processo ensino-aprendizagem “uma maneira boa de estudar e fazer várias coisas”, proporcionando “novos tipos de aprendizagem”. Deste modo, ao valorizar as potencialidades de cada aluno, este processo reforça sua autoimagem possibilitando a ele “muita coisas positivas, como aprender a encarar melhor a sociedade” e “faz a pessoa ser um verdadeiro cidadão”.

Como local de acolhimento e socialização, deixa de ser uma mera “válvula de escape” que supre a falta de opções de lazer no bairro e liberta da rotina de trabalho doméstico, muitas vezes dura, passando a significar “felicidade porque eu tenho prazer de está aqui” onde “as pessoas são acolhedoras”, sendo inclusive para alguns “a primeira escola pública que eu gostei e me adaptei” e o lugar onde conheci “a maioria dos amigos”. Neste contexto, também são reforçados vínculos familiares a partir da partilha de experiências positivas comuns, uma vez que, segundo alguns estudantes, eles estão neste colégio porque “minha mãe já estudou aqui” e este “é um colégio que traz muitas recordações a meu pai”, confirmando o valor desta instituição para as histórias de vida do bairro.

Por outro lado, como lugar de aprendizado para uma perspectiva de vida futura positiva, é visto como “um colégio bom para todos que querem estudar e ter um futuro melhor” e que “significa muita coisa, porque, mesmo o ensino sendo pouco, a gente aprende muita coisa que vale para nosso futuro”, o que traz a tona alguns pontos a serem considerados. O primeiro deles diz respeito à atribuição da responsabilidade sobre o sucesso do ensino-aprendizagem ao estudante, isentando assim o colégio da responsabilidade em relação à falta de motivação dos alunos para estudar. O segundo ponto diz respeito à percepção que os

estudantes têm de que o que eles estão recebendo do colégio em termos de conhecimentos é o mínimo necessário para que eles tenham um futuro com possibilidade de manutenção e reprodução, contudo a falta de criticidade no processo educativo estabelecido não permite que a comunidade escolar discuta e questione as razões de tal situação, gerando assim o conformismo e a aceitação, haja visto que o colégio “tem um ensino razoável, embora os professores faltem de vez em quando”.

Quadro 1 – Os significados do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza para os estudantes do turno diurno – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

OS SIGNIFICADOS DO COLÉGIO PARA O ESTUDANTE	
O BOM COLÉGIO	<ul style="list-style-type: none"> • Desde criança eu queria estudar aqui porque os meninos diziam que esse colégio era bom, por causa da quadra e do ensino. • Uma imagem boa, uma escola boa. • É um colégio bom, melhor do que o que eu estava. • É uma boa instituição porque está em processo de desenvolvimento e vai continuar melhorando.
EDUCAÇÃO INOVADORA E DE QUALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Uma maneira boa de estudar e fazer várias coisas. • Um novo olhar para o mundo. • Novos tipos de aprendizado e a transformação de uma criança para um adulto. • É importante porque me ensina a estudar. • Um estímulo a querer estudar. • Um lugar que faz a pessoa ser um verdadeiro cidadão. • Muitas coisas positivas como aprender a encarar melhor a sociedade.
LUGAR DE ACOLHIMENTO SOCIALIZAÇÃO E CULTIVO ÀS TRADIÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • É a primeira escola pública que eu gostei e me adaptei bem. • Uma válvula de escape. Não tem opções de lazer no bairro e aqui eu tenho meus amigos. Os esportes e as outras atividades são importantes e eu participo. • Significa felicidade porque tenho prazer em estar aqui. As pessoas são acolhedoras. • Minha casa, porque passo mais tempo na escola que em casa. Quando estou em casa tenho que fazer as coisas. • Melhora meu aprendizado e conheci mais coisas sobre a horta. A maioria dos amigos, eu conheci aqui. • Minha mãe já estudou aqui. • É um colégio que traz muitas recordações a seu pai
LUGAR DE APRENDER PARA UMA PERSPECTIVA DE VIDA FUTURA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Tem um ensino razoável (embora os professores faltem de vez em quando). Um colégio bom para todos que querem estudar e ter um futuro melhor. • Significa muita coisa, porque, mesmo o ensino sendo pouco, a gente aprende muita coisa que vale para nosso futuro.
O MAU COLÉGIO	<ul style="list-style-type: none"> • Significa um colégio como todos. Não é bom. • Nada, porque já estudo aqui há três anos e não faz mais sentido estudar aqui..

5.6 MAIS UMA REFLEXÃO

Conforme ficou demonstrado pelo diagnóstico apresentado neste capítulo, pode-se, de fato, considerar uma parcela significativa dos estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza como sendo de matriz cultural camponesa, mesmo que aparentemente esta cultura não esteja explícita, sendo camuflada pelas aquisições obtidas na sociedade urbana e

que aos poucos vão passando a constituir a nova identidade deste grupo social, identidade esta muitas vezes contestada (WOODWARD, 2011).

Trata-se de indivíduos que juntamente com seus ascendentes carregam consigo saberes ecológicos tradicionais seculares herdados da mescla de etnias indígenas, povos de origem africana e europeia (SANTANDREU *et al.*, 2004; MOREIRA, 2008; COUTINHO, 2010 *apud* ALMEIDA, 2010) e mantém no seu imaginário e nos hábitos cotidianos vínculos importantes com a terra e com a atividade agrícola, como pôde ser demonstrado por meio da prática de cultivo dos quintais e da produção de remédios caseiros a partir de ervas medicinais.

Contudo, sendo desconhecida ou ignorada pelo sistema público de educação esta matriz identitária não é devidamente valorizada no processo educativo, sendo inclusive ofuscada pela educação homogeneizadora e urbanocêntrica que se desenvolve nas escolas periféricas e que, por isso mesmo, acabam produzindo a sua “não existência” (SANTOS, 2004 *apud* HISSA, 2008).

Por intermédio do diagnóstico também foi possível constatar que, como descendentes diretos da classe trabalhadora do campo, os estudantes deste colégio têm implícito de forma significativa no seu modo de vida o trabalho como um princípio educativo, não podendo este aspecto ser ignorado pela escola. Deste modo, o colégio precisa deixar de priorizar a preparação teórica para a vida, baseada no mero repasse de conteúdos e assumir a “lógica da vida” a partir de uma “pedagogia da ação”, onde os estudantes se educam a partir da produção de objetos úteis, bem como da prestação de serviços necessários à coletividade. Tais atividades produtivas, proporcionando o estudo mais profundo e significativo da realidade, favorecem o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao desenvolvimento humano e à interação social (PISTRAK, 2008).

No contexto deste estudo, também foi observado que, embora o colégio disponha de uma proposta pedagógica que possibilita o resgate da matriz cultural camponesa e do trabalho como meios para o desenvolvimento de um processo educativo significativo, conflitos internos relativos à disputa de espaços de poder vêm contribuindo de forma marcante para o comprometimento desta proposta, promovendo inclusive a sua desqualificação perante a comunidade escolar, em especial, os estudantes.

Conforme depoimentos anteriormente apresentados, os conflitos identificados têm sua origem na centralização do poder de decisão por parte da Direção do colégio, o que provoca o

distanciamento dos demais membros da comunidade escolar, principalmente do processo de construção da proposta pedagógica em vigor na instituição atualmente (Projeto Plantando a Paz).

Contudo, são nas salas de aula que se tornam mais evidentes as concepções e crenças autoritárias. Apesar dos avanços pedagógicos demonstrarem a importância da vinculação entre a aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, os condicionamentos ideológicos que movem as práticas dos educadores deste colégio ainda não foram superados, contribuindo para que predominem implícitas em suas práticas pedagógicas fortes componentes de dominação, que dificultam o desenvolvimento da autonomia dos educandos (PARO, 2000).

Quando os professores deixam de tratar os estudantes como sujeitos da aprendizagem e elementos fundamentais do processo educativo, tratando-os como obstáculo para sua realização e lançando sobre estes a responsabilidade sobre o fracasso do processo de ensino-aprendizagem, eles estão, na verdade, reafirmando suas concepções a respeito das crianças e jovens das camadas populares, assentados principalmente na desqualificação social destes indivíduos. Em complemento, a cultura autoritária também presente na família alia-se à escola, punindo justamente aqueles cuja condição de sujeito deveria está ajudando a construir (PARO, 2000).

Cria-se deste modo um ciclo interminável, no qual várias propostas pedagógicas vão sendo engendradas, umas sobre as outras, como soluções possíveis para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. E da mesma forma que chegam, sem qualquer discussão crítica, estas propostas são desgastadas pela desqualificação promovida pelos próprios educadores. E no centro deste turbilhão os estudantes, não percebendo um sentido neste processo, movem-se exclusivamente visando atender às normas da burocracia escolar para que, ao serem chancelados pela escola, busquem seu próprio espaço na sociedade.

Fica claro, portanto, que é por meio da própria forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem que o colégio nega ao estudante sua condição de cidadão, ao dificultar ou mesmo impedir a construção de sua autonomia. Conforme afirma Paro (2000, p. 92):

Hoje, mais do que nunca, parece que a escola pública, se não quiser continuar negando-se inteiramente enquanto veículo significativo de promoção do saber junto a seus usuários, terá que evoluir para um método pedagógico que tenha o educando como sujeito de seu aprendizado. Isso implica ter presente não apenas o que se ensina, mas também como se ensina.

Confirmando o pensamento deste autor, as evidências colhidas ao longo deste estudo levam a percepção de que os professores têm investido seus esforços na transmissão da maior quantidade possível de conteúdos sem, contudo, buscarem a atualização e adequação dos métodos adotados a uma concepção mais ampla de saber, que abrange conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e demais aspectos relativos à cultura humana. Para esta concepção de saber o método de ensino também é conteúdo, não devendo dele ser dissociado, principalmente quando o objetivo é o desenvolvimento da autonomia intelectual e política dos educandos (PARO, 2000).

Diante deste quadro, torna-se fundamental avaliar de forma mais específica o processo educativo estabelecido na oficina de horticultura do Projeto Plantando a Paz, de modo a perceber se ele tem possibilitado um efeito diferenciado em relação ao contexto pedagógico geral do colégio.

CAPÍTULO VI

6 COLHENDO SIGNIFICADOS

Conforme tratado no início deste relato (Capítulo I), o envolvimento da EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola no processo educativo do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza iniciou-se no ano de 2009. Naquele momento a Direção deste estabelecimento, percebendo o declínio do Projeto Plantando a Paz e, tendo recebido da Secretaria de Educação do Estado a incumbência de também implantar no colégio o Projeto Verde Vida Escola, considerou oportuno contar com o apoio de uma instituição com conhecimentos técnicos específicos que pudesse auxiliá-lo a equacionar este problema.

Diante deste quadro, foi solicitada pela Administração do colégio a intervenção e apoio técnico-financeiro da EBDA aos Projetos Plantando a Paz e Verde Vida Escola, visando à reestruturação do primeiro, de modo a aumentar sua eficiência produtiva e educacional e a implantação do segundo, a partir de um assessoramento técnico sistemático e do desenvolvimento de um programa educativo nas áreas de horticultura, produção de mudas e outras áreas julgadas pertinentes à evolução dos citados projetos.

Foi também aqui mencionado que o processo de inserção da EBDA na escola se deu pela elaboração de um Diagnóstico Rápido Participativo, a partir do qual foram levantados subsídios para a proposta de reestruturação do Projeto Plantando a Paz de forma participativa, envolvendo representantes da comunidade escolar e outros atores.

Como resultado deste diagnóstico elaborou-se uma proposta de trabalho cujo objetivo geral era: desenvolver um processo educativo que fortalecesse os vínculos entre os jovens e o colégio, a partir de uma perspectiva que contribuísse para atender as suas necessidades de sustento e formação para o trabalho, em consonância com as raízes culturais da comunidade onde estão inseridos.

A partir da aprovação da proposta por todos os seguimentos da comunidade escolar, partiu-se para o processo de implantação no ano de 2010, quando foram desenvolvidas duas etapas:

- a. A reestruturação da área de produção: compreendendo a construção de canteiros fixos, viveiro de mudas e depósito para insumos; implantação de um sistema de captação de água de chuva e a aquisição de um suprimento de insumos suficiente para um ano de atividades - adubos, sementes, ferramentas, entre outros;
- b. Programa de capacitação que contemplou:
 - Capacitação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores: tendo por objetivo integrá-los ao projeto a partir de um trabalho pedagógico dinâmico, participativo e prazeroso, inter e transdisciplinar, tendo na educação ambiental crítica a agricultura urbana como eixo gerador de mudanças na cultura relativa à alimentação, nutrição, saúde e qualidade de vida.
 - Capacitação da comunidade escolar: visando a implantação e manutenção da horta e viveiro educativos, respeitando as características e peculiaridades do estabelecimento de ensino e tendo por referência um sistema de cultivo baseado nos princípios da agroecologia.

Salienta-se, que, nesta fase dos trabalhos observou-se clara resistência por parte dos professores e funcionários, no sentido de participarem de forma mais efetiva. Com a continuidade, a convivência constante com a comunidade escolar foi possibilitando a comprovação da existência dos conflitos aqui já tratados, o que passou a representar um obstáculo importante à configuração dos trabalhos nos moldes que haviam sido propostos.

No entanto, para transpor tal dificuldade, buscou-se avançar no projeto tentando estruturar um grupo gestor para a horta e viveiro educativos, de modo a se estabelecer um espaço de participação plural (professores, estudantes e funcionários) e com autonomia para gerir aquela ferramenta pedagógica, transformando-se inclusive em elemento multiplicador deste trabalho dentro do colégio e, futuramente, em outros colégios do Subúrbio Ferroviário.

Nesta fase não se contava mais com a participação dos funcionários e professores que, ao alegarem diversos impedimentos, dificultavam o acontecimento das reuniões ou, quando se conseguia estruturar alguma ação, esta não era desenvolvida conforme acordado, dificultando as fases seguintes e causando grande decepção nos estudantes envolvidos. Constatou-se com isso que a pretensão era deixar sobre a EBDA a exclusiva responsabilidade de continuidade do projeto, como mais uma manobra para enfraquecimento da Direção do colégio.

*Eu acredito que, em relação à escola, a participação diminuiu. Eu acredito que é porque as pessoas deixaram a responsabilidade toda sobre a EBDA.
(depoimento do Funcionário 01)*

Contudo, percebendo tal estratégia, passou-se a direcionar as ações do projeto para os estudantes, ampliando seu foco da condição de projeto de extensão para a condição de pesquisa participante. Neste sentido, passou-se a desenvolver um estudo de caso sobre o colégio visando colher subsídios para o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que pudesse ser posteriormente aplicada em outras escolas públicas de periferias urbanas.

É especificamente sobre os resultados desta experiência que tratarão os itens a seguir, tendo em vista demonstrar se houve realmente uma contribuição da prática educativa agrícola estabelecida pelo Projeto Plantando a Paz para o processo de ressignificação do colégio como agente promotor de desenvolvimento local sustentável e qual foi esta contribuição.

6.1 DE PROJETO A OFICINA

Em 2011, com a infraestrutura implantada e não contando com a participação dos professores e funcionários, o diretor do colégio resolveu então contratar um monitor que fizesse o acompanhamento dos alunos nos trabalhos da horta, ficando assim responsável pela sua manutenção. Para tanto, incluiu uma oficina de horticultura entre aquelas do Programa Mais Educação, garantindo assim os meios para a contratação do monitor.

A pessoa escolhida para esta função é familiar de um estudante da escola, moradora do bairro e que participou espontaneamente do curso preparatório oferecido pela EBDA no ano anterior. Esta monitora trabalhava duas tardes com os estudantes nas atividades de cultivo e manutenção da horta e viveiro escolar e às sextas-feiras trabalhava com uma técnica da EBDA auxiliando nas aulas teóricas e práticas por ela ministradas.

Os alunos participantes desta oficina eram estudantes que já haviam participado do curso preparatório ministrado no ano anterior e estudantes que não participaram do curso, entre estes a maioria era composta por recém-ingressos no colégio. Outro aspecto a ser destacado é que este grupo formava de fato duas turmas: uma com estudantes regulares do turno matutino e matriculados nas oficinas do Programa Mais Educação no turno vespertino; a outra era composta por estudantes do turno vespertino que, não podendo participar das oficinas do Programa Mais Educação, ofereceram-se como voluntários para participar das atividades da horta nos intervalos das aulas vagas. Então, diante do interesse demonstrado

pelos estudantes foi criado para eles um horário de oficina às sextas-feiras pela manhã. Deste modo, neste dia os estudantes permaneciam na escola durante os dois turnos, fazendo inclusive as refeições (dois lanches e o almoço).

Esta dinâmica iniciou-se em abril de 2011 e prorrogou-se até o mês de novembro do mesmo ano, quando em paralelo foi concluído o acompanhamento e coleta de dados referentes a este estudo.

Durante este período se inscreveram na oficina de horticultura 36 estudantes. Destes, 22 permaneceram durante todo período e 14 se desligaram: 2 por estarem fazendo curso preparatório para ingressar em escola técnica; 5 foram desligados pelos pais como punição pelo baixo rendimento escolar e 2 por terem que tomar conta de irmãos menores para os pais trabalharem e 5 resolveram mudar de oficina porque não se identificaram com a atividade agrícola. Destaca-se que aqueles que se desligaram por razões compulsórias, sempre que possível ou quando solicitados, colaboravam de boa vontade com os trabalhos, o que despertou o interesse por entender o que vinculava estes alunos a esta atividade.

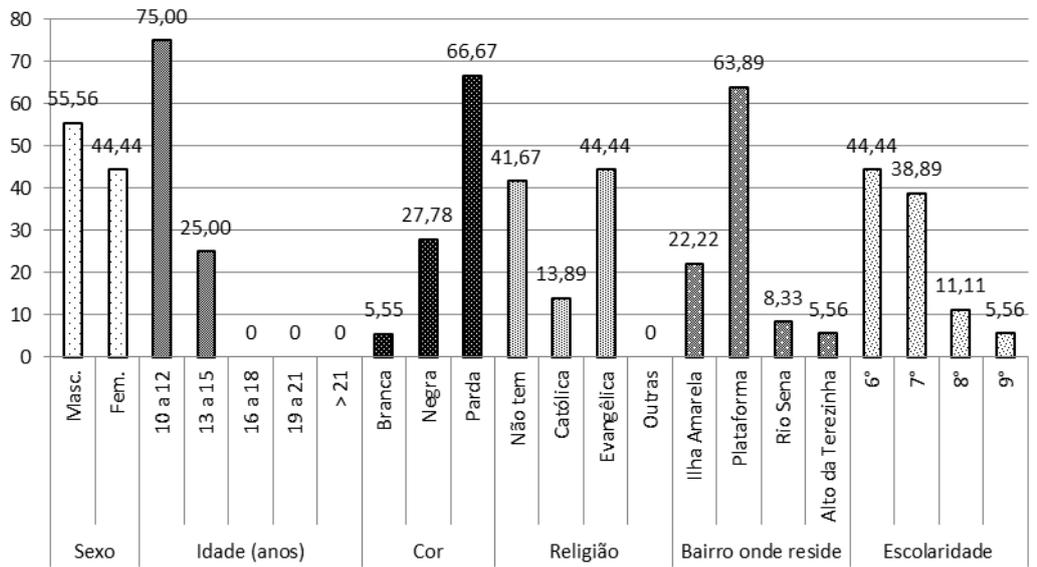
6.2 CONHECENDO OS SUJEITOS

Visando conhecer os estudantes envolvidos com as atividades da horta escolar, além do acompanhamento e observação participativa, efetuou-se um diagnóstico visando perceber se estes alunos apresentavam algum aspecto peculiar que os distinguiam dos demais estudantes do colégio, podendo justificar um interesse diferenciado por esta oficina.

Este diagnóstico foi efetuado a partir de uma enquete composta por questões fechadas, enfocando aspectos relativos à caracterização dos estudantes e suas famílias e questões abertas relativas a aspectos da vida familiar, relação com o colégio e relação com a oficina de horticultura propriamente dita.

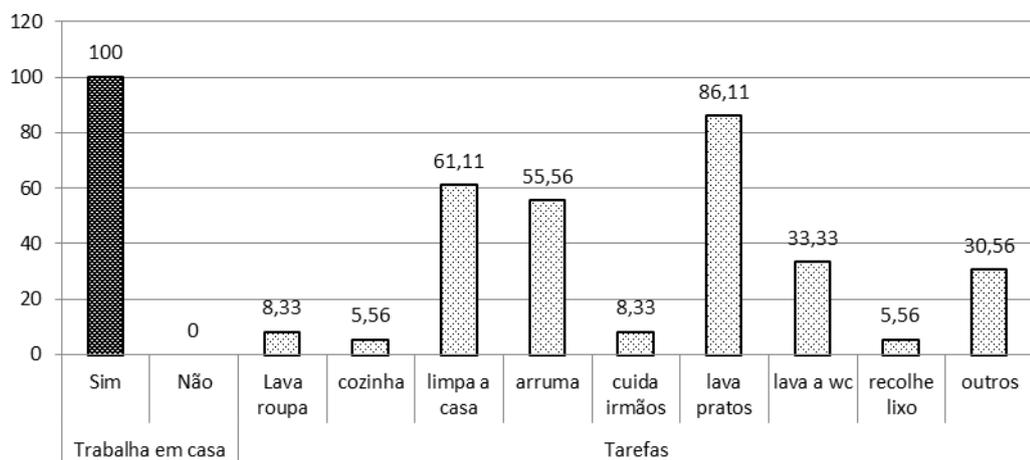
A partir dos resultados obtidos foi constatado que em termos gerais os alunos da oficina de horticultura estão cursando em sua maioria o 6º (44,44%) ou 7º (38,89%) ano do Ensino Fundamental e estão na faixa etária de 10 a 12 anos (75%), sendo em sua maioria meninos (55,56%), que se reconhecem como de cor parda (66,67%) e de religião evangélica (44,44%), moradores do bairro de Plataforma (63,89%).

Gráfico 27 – Distribuição dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por sexo, idade, cor, religião, bairro onde reside e escolaridade (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Dentre os estudantes 36,11% tiveram ou estão tendo alguma experiência com trabalho, apesar da pouca idade. Destes, 53,84% destinaram ou destinam os recursos recebidos para o sustento da família (Quadro 2). Enquanto no âmbito doméstico, o trabalho é uma realidade para 100% destes estudantes, conforme demonstrado pelo Gráfico 28.

Gráfico 28 – Relação dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com o trabalho doméstico (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

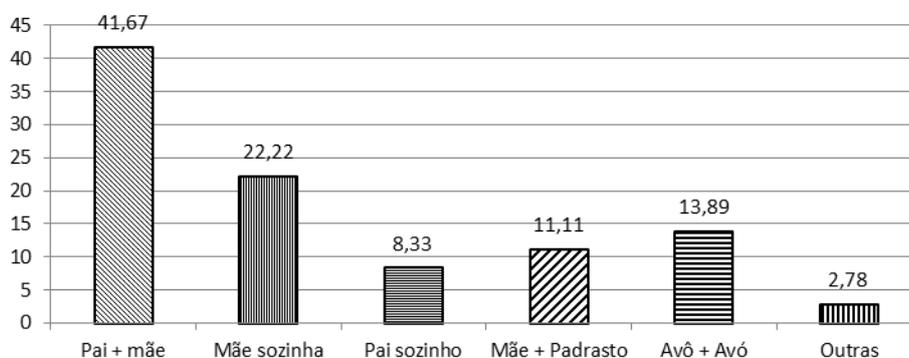


Quadro 2 – Experiências dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com o trabalho – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

Sexo	Idade (anos)	Já trabalhou	Trabalha atualmente	Destino da remuneração
Masc.	11	Vende balas c/ a avô	0	Sustento da família
Masc.	11	Vendia leite e a produção da roça c/ o avô	0	Não recebia remuneração
Masc.	11	0	Ajudante de pedreiro do pai	Diversão
Masc.	12	0	Ajuda vizinho a carregar massa de pizza	Diversão
Masc.	12	Ajuda o pai no bar e o tio no lava-a-jato	0	Compra roupas e brinquedos
Masc.	13	Balconista de lanchonete	0	Diversão
Masc.	13	Vendia frutas no interior	0	Diversão
Masc.	13	Lavava carros (lava a jato)	0	Sustento da família
Masc.	14	Ajudante na venda dos pais	Ajudante do tio no pula-pula	Sustento da família
Masc.	14	Ajudante em oficina mecânica	Lava a jato (finais de semana)	Sustento da família
Masc.	15	Vendedor ambulante de cocadas	0	Sustento da família
Fem.	12	0	Revende cosméticos	Diversão
Fem.	12	0	Professora de banca	Diversão

Em relação à estrutura familiar destaca-se que 41,67% dos estudantes residem com os pais podendo ou não ter irmãos e coabitar com outros parentes. 22,22% residem com mães que são chefes de família, podendo ter ou não outros filhos e coabitar com outros parentes e 13,89% dos estudantes são criados e mantidos pelos avós.

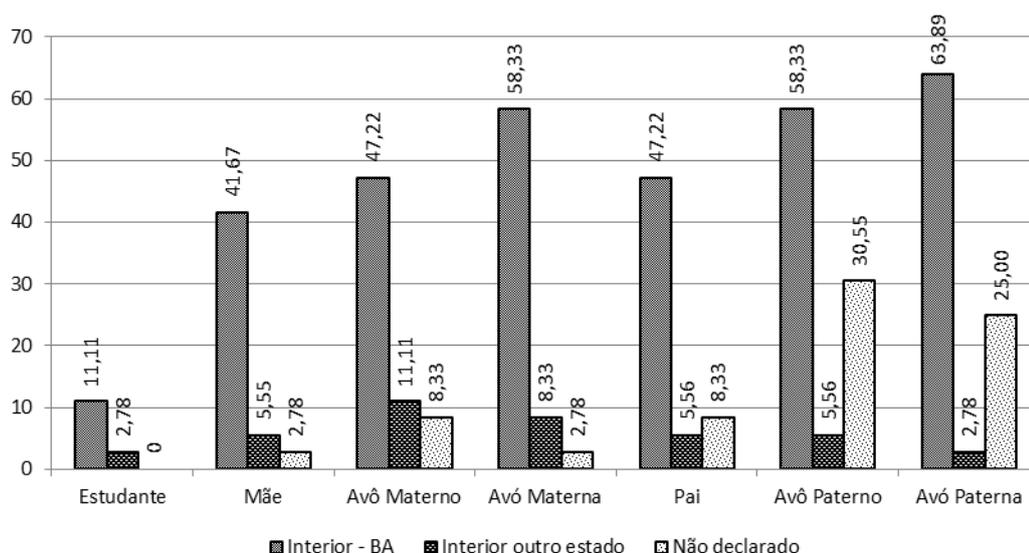
Gráfico 29 – Estrutura familiar dos alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Ainda em relação à família (Gráfico 29), é relevante comentar que apesar de apenas 13,89% dos estudantes terem nascido no interior da Bahia ou de outro estado, percentuais bastante significativos de pais e avós nasceram no interior, valores estes que se ampliam na

medida em que se retrocede nas gerações. Vale destacar ainda que possivelmente o percentual de pais e avós naturais do interior seja maior do que o apresentado, visto que uma parcela expressiva de estudantes não declarou o local de nascimento, principalmente, dos avós.

Gráfico 30 – Percentual de ascendentes e estudantes alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza nascidos no interior da Bahia ou de outro estado (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

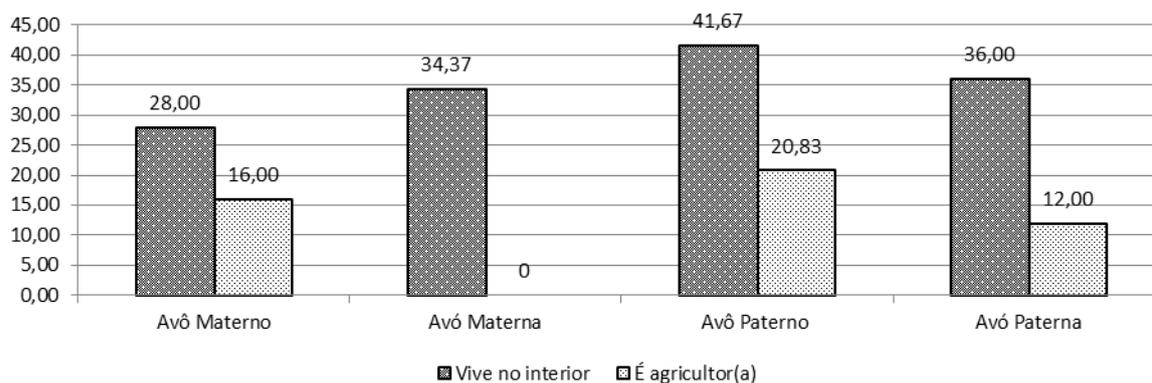


Em relação especificamente aos avós torna-se importante destacar (Gráfico 30) que um percentual significativo deles permanece vivendo no interior da Bahia ou de outros estados e muitos continuam desenvolvendo atividade agrícola, fato que possivelmente contribui para que os netos possam manter alguma relação com a vida camponesa, a partir das visitas aos familiares nas temporadas de férias, por exemplo. Sem contar que 25,00% dos estudantes declaram ter morado no interior, dos qual 20,00 % moraram por até 5 anos e 2,50% permaneceram no interior de 6 a 10 anos, tempo que representa uma parcela importante da vida destes, se for levado em consideração suas idades atuais. Os outros 2,5% não souberam precisar o tempo que residiram no interior.

Buscando identificar as razões que motivaram o deslocamento deste grupo do interior para Salvador, constatou-se que entre os pais e avós a principal razão apontada foi a busca por trabalho e melhores condições de vida. No caso das mulheres, mães e avós, embora a busca de trabalho e melhores condições de vida seja a razão de fundo dos deslocamentos, este se processa, em muitos casos, principalmente em função de acompanharem os pais, maridos ou companheiros e não por decisão própria. Destaca-se também que, em alguns casos, Salvador não foi o destino inicial destes indivíduos, tendo passado anteriormente por outras cidades do

interior com porte maior que as suas de origem, ou buscado inicialmente São Paulo, onde não conseguiram se adaptar, tendo por isso retornado à Bahia, o que reafirma os resultados de Singer (1973).

Gráfico 31 – Percentual de avós de alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza que residem no interior e que ainda são agricultores (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



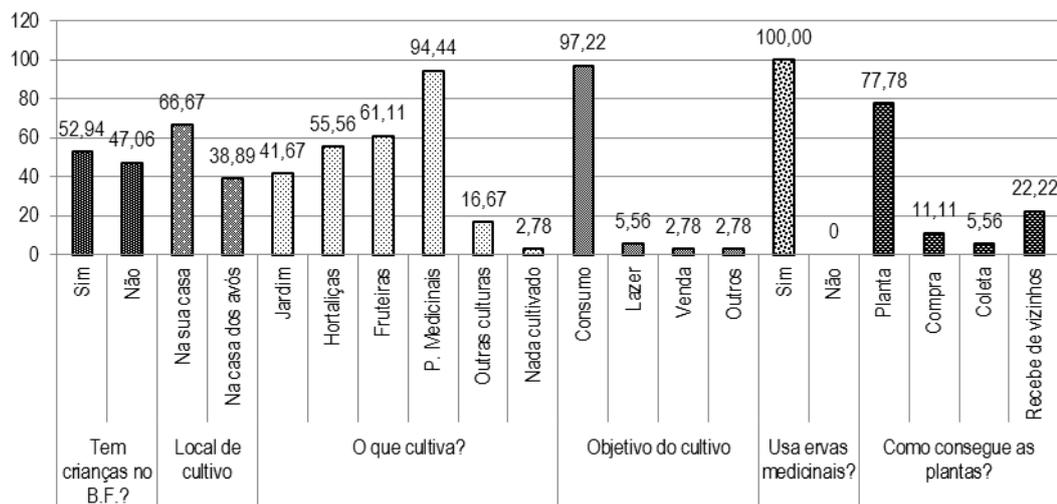
Analisando agora as estratégias de vida adotadas pelas famílias (Gráfico 31) percebe-se que apesar de 52,94% delas serem beneficiárias do Programa Bolsa Família, tendo desta forma assegurado um recurso para aquisição de alimentos, o cultivo dos quintais esta presente em 66,67% das casas dos estudantes e em 38,89% das casas dos avós, que residem no Subúrbio Ferroviário. Segundo depoimento dos estudantes, a referência aos cultivos dos quintais dos avós deveu-se ao fato deles residirem em áreas familiares comuns, conforme explicado no capítulo anterior, sendo o cultivo desenvolvido pelos avós e a produção destinada ao uso comum da família.

Entre as culturas presentes nos quintais destacam-se principalmente as ervas medicinais (94,44%), fruteiras (61,11%) e hortaliças (55,56%), em especial os temperos. Em 16,67% das famílias também aparecem outras culturas (aipim, feijão e milho) e em apenas 2,78% das residências nada é cultivado, segundo os estudantes, por serem residências sem áreas externas. A produção resultante deste cultivo em 97,22% das famílias é totalmente destinada ao próprio consumo, conforme os costumes do campo (MENASCHE *et al.*, 2008).

Um dado também relevante é que 100% dos estudantes afirmaram que suas famílias utilizam regularmente remédios caseiros à base de ervas medicinais para tratar os problemas de saúde. Ainda segundo eles, 77,78% das famílias cultivam as plantas medicinais, 11,11% as compram, 5,56% coletam no próprio bairro e 22,22% recebem em doação de vizinhos. Pode-se perceber, portanto, que as dinâmicas em torno das ervas medicinais e do preparo dos remédios caseiros envolve crenças, comportamentos, costumes e formas de relacionamento

que, a semelhança daqueles que envolvem as culturas alimentícias, são peculiares do mundo camponês (MENASCHE *et al.*, 2008) e ainda permanecem vivos no Subúrbio Ferroviário.

Gráfico 32 - Distribuição das famílias de alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza por estratégia de vida (%) – Plataforma / Salvador – BA – 2011.



Visando identificar se os estudantes que residiram no interior ainda percebem em seus cotidianos algum vínculo com a vida camponesa foram utilizadas duas questões (Quadro 3). A primeira delas, que buscou identificar se os estudantes sentiam falta de algum aspecto de suas vidas no campo, possibilitou a constatação de que a relação com “a natureza” é a principal lacuna. Percebe-se também que esta relação com a natureza permeia claramente o “modo de vida em si” destes indivíduos na medida em que passa pelas relações com o brincar, com o trabalhar e com a produção e consumo dos alimentos, ou seja: a própria sobrevivência. A segunda questão, por sua vez, tenta identificar se existem costumes e/ou hábitos no cotidiano destes estudantes que são percebidos por eles como trazidos da vida camponesa, e mais uma vez surge a “relação com a natureza a partir do brincar”, vindo em seguida a linguagem por meio das expressões trazidas do linguajar camponês e por fim a relação com a comida, expresso pelo ato de comer usando as mãos e o preparo de doces caseiros. Tais resultados permitem a suposição de que a participação destes estudantes na horta escolar funciona para eles como momentos de resgate desta relação com a natureza e com a ludicidade da vida camponesa, preenchendo assim o vazio estabelecido pelo modo de vida urbano. Tal suposição baseia-se na afirmação de Vigotski (2007, p. 124) de que:

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. [...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Neste sentido, a atividade desenvolvida pelos estudantes na horta escolar tem para eles um caráter de brinquedo ou jogo, que possibilita ressignificar os conteúdos curriculares a partir do resgate da relação com a natureza, com base em regras e relações diferentes daquelas estabelecidas na sala de aula.

Moreira e Lima (2008, p. 314), por sua vez, ao afirmarem que “a língua representa a capacidade do ser humano de criar uma organização do mundo, de pensar segundo essa forma de compreender o mundo e de agir segundo essa forma de pensar” possibilita a suposição de que, conservando no falar uma presença marcante de expressões do linguajar camponês, os estudantes ainda mantenham estruturas de pensamento peculiares àquela cultura, o que conseqüentemente deve influenciar sua visão de mundo. Tal suposição pode ser reforçada pelo fato dos costumes relativos às relações com a comida também serem reconhecidos como marcas da cultura camponesa, uma vez que segundo Menasche *et al.* (2008, p. 147) a comida também pode ser tomada como linguagem ou texto cultural que expressa a visão de mundo dos indivíduos.

O quê se come, com quem se come, quando, como e onde se come, as prescrições e proscricções alimentares são definidas pela cultura. É assim que as práticas, classificações e representações da alimentação indicam o *status* de um indivíduo em uma sociedade, bem como a cozinha de um grupo social, agindo na conformação da relação de pertencimento de seus membros, expressa sua identidade. A comida pode, então, ser tomada como linguagem, como texto cultural que fala do corpo, da família, do trabalho, de relações sociais, de visões de mundo (MENASCHE *et al.*, 2008, p. 147).

Quadro 3 – Expressão de vínculo dos estudantes alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza com a vida no campo – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

EXPRESSÃO DE VÍNCULO DOS ESTUDANTES COM A VIDA NO CAMPO	
O QUE FAZ FALTA DA VIDA NO INTERIOR	COSTUMES E/OU HÁBITOS QUE AINDA SÃO MANTIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • A paisagem. • Andar a cavalo, colher frutas e plantar. • As árvores frutíferas, a cana e o gado. • Andar a cavalo, tomar banho no rio, ir para roça. • As pessoas, a forma de viver, as plantas. • Chupar manga, comer jenipapo, a praia. • Não tem morte. Eu ando de cavalo, pesco e caço. Lá não se compra nada, tudo é produzido na roça, só se compra o que não produz. • As frutas, o contato com a natureza, da família, das cocadas. • De acordar cedo e cuidar das vacas, tirar leite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar todos os dias à noite. • Comer de colher, comer feijão com farinha de mão. • A forma de falar. • Brincadeiras: balanço na árvore, bicicleta. • Não tem nenhum. • Só fogueira de São João e São Pedro. • A plantação, algumas expressões linguísticas (galinhota, “oxe!”, “valei-me!”), o costume de fazer cocada. • Brincar de corrida no mato, subir em árvore, brincar de índio.

Analisando-se os motivos apresentados pelos estudantes para terem resolvido participar da oficina de horticultura (Quadro 4), observa-se que a curiosidade e busca por novos conhecimentos, que pudessem inclusive ajudá-los a se desenvolver nos estudos, foi o impulso inicial. Contudo, as possibilidades de contato com a cultura familiar do campo e de aproveitamento dos conhecimentos adquiridos para a melhoria da qualidade de vida da família foram elementos importantes no processo de decisão dos alunos. Em complemento, outros aspectos contribuíram para esta decisão como: a possibilidade de lazer e integração com os colegas e a intensão de colaborar com a manutenção da horta escolar por considerarem importante para o colégio, o que possibilita a suposição de que a horta em si, a partir de todas as dimensões que ela exercita na vida dos estudantes, é uma ferramenta pedagógica bastante significativa para eles. Trata-se, portanto, de um local de encontro e convivência de pessoas que partilham uma cultura comum que no contexto da educação das escolas periféricas não encontra espaço de expressão. Neste sentido, passa a representar um espaço de aprendizagem que atende a uma necessidade real e relevante da vida dos estudantes, onde o trabalho desenvolvido não se processa como mero ato mecânico, mas como forma complexa de expressão (VIGOTSKI, 2007).

Quadro 4 – Motivos que levaram os estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza a participar da oficina de horticultura – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

MOTIVOS PARA PARTICIPAÇÃO NA OFICINA DE HORTICULTURA	
INTERESSE POR NOVOS CONHECIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • É bom para conhecer melhor as plantas. • Participei de algumas aulas no ano anterior e gostei. • Achei que podia aprender a plantar e cuidar das plantas. • Porque eu acho importante e ajuda agente a aprender a plantar. • Acho bom porque ensina coisas novas para agente. • Para adquirir mais conhecimentos sobre agricultura, pois eu não tinha nenhum. • Além de achar interessante eu gostei porque é até melhor para meus estudos. • Por interesse, para conhecer mais sobre as técnicas de cultivo. • Para aprender coisas que ajudam nos estudos.
INTERESSE EM SEGUIR A CULTURA DA FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> • Porque eu me interessei para ajudar meu avô no sítio. • Eu gosto muito de cuidar de plantas. Desde pequeno minhas avós e minha mãe me ensinaram isso. • Eu já sou acostumada e eu aprendi um pouco mais do que eu tinha aprendido com meus pais. • Porque toda família já tem o costume de plantar.
APROVEITAR OS CONHECIMENTOS EM CASA	<ul style="list-style-type: none"> • Para aprender a plantar e para plantar as coisas em casa para o próprio consumo. • É bom para ajudar as plantas a produzir e ajudar dentro de casa. • Para eu cultivar a natureza em casa e nas ruas. • Para eu aprender coisas para ensinar à mãe.
INTERAÇÃO COM COLEGAS	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto muito da horta e por causa dos colegas que também participam.
COLABORAR COM A MANUTENÇÃO DA HORTA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Porque tem muitas coisas boas, tem que ajudar a cuidar da horta. • Eu acho interessante fazer as coisas que tem na horta, ajudar.
POR LAZER	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto muito do trabalho da horta. • Eu acho legal, divertido, aprender coisas da horta. • Porque eu gosto de ficar fazendo plantação.

Sobre a importância da horta para o colégio (Quadro 5), os estudantes deixaram claro que a produção de alimentos e conseqüente melhoria da qualidade da merenda escolar é para eles uma das contribuições mais importantes. Contudo, eles demonstram plena consciência da contribuição trazida pela horta no processo de resgate da imagem do colégio perante a comunidade, a partir da atração de investimentos por parte da Secretaria de Educação do Estado e da colaboração dos parceiros surgidos, segundo eles “para ajudar a escola”. Salientam também sua importância para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da implantação dos Programas que viabilizaram novas oficinas e cursos para a comunidade escolar, sem esquecerem-se de mencionar o lazer que proporciona aos estudantes.

No que se refere à utilidade da horta para suas vidas (Quadro 6), os estudantes reconhecem que o processo educativo desenvolvido na oficina de horticultura tem contribuído tanto para o aprendizado em outras disciplinas na escola, quanto em cursos externos, na

medida em que não se restringe a tratar sobre técnicas de cultivo, mas adotando a visão da educação ambiental crítica, procura dar aos estudantes uma visão crítica do mundo, enfatizando processos históricos importantes para a compreensão da problemática ambiental e dos processos ligados tanto ao desenvolvimento socioeconômico quanto humano.

De acordo com Vigotski (2007) o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, que envolve a inter-relação de fatores internos e externos. Para ele, quando uma criança aprende a realizar uma operação ela assimila princípios estruturais cuja esfera de aplicação pode ir além daquela usada como base para assimilação do princípio, o que faz com que o seu desenvolvimento vá além do seu aprendizado. É deste modo, portanto, que o aprendizado adquirido no trabalho com a horta educativa atua no processo de desenvolvimento dos estudantes envolvidos, à medida que possibilita a estes a assimilação de princípios estruturais do pensar, que lhes estimula o questionamento e problematização em outras esferas do seu processo educativo.

Percebe-se também que os estudantes reconhecem, por meio do aprendizado adquirido a partir da oficina de horticultura, que existe uma possibilidade de resgate da condição de agricultores, uma vez que muitos deles ainda têm vínculos familiares no campo, tendo inclusive acesso à terra. Independente deste aspecto, os conhecimentos a respeito da agricultura urbana, como atividade possível, também passa a ser vista sob nova ótica, como alternativa complementar de geração de recursos para as famílias. Neste sentido, o trabalho como princípio educativo ampliou a visão de mundo dos estudantes que passaram a perceber na cultura familiar dos quintais um elemento importante para a melhoria da qualidade de vida das famílias e criação de novas perspectivas de futuro a partir da preservação cultural e do meio ambiente (KUENZER, 1992).

Analisando a relação dos estudantes com o colégio buscou-se identificar os fatores que motivam e desmotivam os alunos da oficina de horticultura a permanecerem no mesmo. Em termos de motivação (Quadro 7) foram destacados pelos alunos, entre os fatores humanos, os relacionamentos com colegas, professores e funcionários, seguidos pela sensação de segurança oferecida pelo colégio, principalmente em função da “não existência de drogas”. Entre os fatores educativos foi destacada de forma enfática a existência de projetos – em especial o Plantando a Paz e o Mais Educação – em decorrência das oficinas oferecidas, vindo em seguida o trabalho dos professores. Em termos estruturais o que mais atrai estes estudantes

e a presença de uma quadra de esportes, da horta e da sala de informática e entre os fatores administrativos o destaque foi para a organização do trabalho da direção.

Quadro 5 – Importância da horta para o colégio segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

IMPORTÂNCIA DA HORTA PARA O COLÉGIO	
MELHORIA DA MERENDA	<ul style="list-style-type: none"> • A gente pode plantar e colher para produzir alimento para ajudar a escola. • Pode contribuir com a merenda e fortalece a saúde dos alunos. • A horta dá frutos para nós nos alimentarmos na hora da merenda e chama muita atenção dele está comendo o que colhe. • Ajuda muito os alunos porque evita que seja necessário trazer de casa gêneros para a produção de merenda. • É bom por causa da merenda, a gente pode se alimentar melhor por causa das coisas da horta. • Porque dali sai a nossa merenda, nós estamos cuidando de nosso alimento. Seria bom que todos participassem. • Nós plantamos e podemos consumir sem precisar gastar para comprar e poderíamos também vender para comprar outras sementes.
MELHORIA DO ENSINO DO COLÉGIO	<ul style="list-style-type: none"> • A horta dá merenda e qualidade para o colégio através dos cursos. • A merenda e o aprendizado sobre as plantas, solo etc. • É um conhecimento a mais.
MELHORAR A IMAGEM DO COLÉGIO	<ul style="list-style-type: none"> • A horta foi a tábua de salvação da escola porque antes dela ninguém queria vir para cá, pois a escola era mal vista por causa da violência. Eu não queria ser matriculado aqui. • Unir a comunidade.
TRAZ NOVOS PROJETOS PARA O COLÉGIO	<ul style="list-style-type: none"> • Sem a horta a escola não estaria de pé - trouxe cursos, pessoas para ajudar a escola, trouxe alimentos. • É um projeto que trouxe várias oficinas para nosso colégio.
PROPORCIONA LAZER AOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • O lazer, o consumo e o aprendizado. • Pelo lazer dos alunos e para a merenda.

Por outro lado, a desmotivação dos estudantes em permanecer no colégio (Quadro 8) foi atribuída principalmente aos fatores humanos, onde destacaram a agressividade e desrespeito dos estudantes mais velhos para com eles; relatando desde a agressão física gratuita na fila de distribuição da merenda, ao cerceamento do direito destes alunos frequentarem a quadra de esportes, o que foi caracterizado por eles como *bulling*. Ainda entre os fatores humanos também destacaram a atitude agressiva de alguns professores no trato com os estudantes em sala da aula.

Entre os fatores educativos a ênfase foi para os professores, pois, segundo eles, alguns faltam frequentemente e desenvolvem aulas monótonas. Além disso, destacaram também a falta de uma biblioteca ativa e de laboratórios, sem contar a impossibilidade de acesso à sala de informática, que, segundo eles, se destina exclusivamente aos estudantes do Ensino Médio.

Quadro 6 – Utilidade da horta para suas vidas, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

UTILIDADE DA HORTA NA VIDA DO ESTUDANTE	
OS CONHECIMENTOS DA HORTA AJUDAM NAS DEMAIS DISCIPLINAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a conhecer melhor as plantas e ajuda nas matérias da escola. • Aprendizado a mais. Gostei, achei divertido e interessante as técnicas aprendidas e a agricultura urbana. • A horta está relacionada com o meio ambiente, com geografia, etc. Já cansei de usar os conhecimentos adquiridos em provas e concursos. • Aprender coisas sobre agricultura e do próprio ensino nos estudos como ciências e ecologia. • Nos deveres de ciências e meio ambiente.
A HORTA POSSIBILITA UMA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • Para quando eu crescer aprender a lidar com agricultura, como professor, plantando em casa. • Porque quando eu crescer eu posso ser um agricultor. • Se eu aprender mais eu já posso ter uma profissão na área de agricultura no interior (Queimadas ou Capim Grosso, onde as terras são férteis). • Se quando eu crescer eu tiver uma fazenda eu já vou ter aprendido e vai ficar mais fácil para mim. • Porque se eu arranjar algum emprego que tenha agricultura eu já sei. • Para eu me formar em agronomia. • Caso a gente vá para um mercado grande de agricultura a gente já sabe alguma coisa. Eu gostaria de trabalhar com agricultura. • Porque se no futuro surgir um emprego em agricultura estarei preparado para uma prova de seleção. • Podemos adquirir mais conhecimentos e aproveitar esse conhecimento em outras coisas; podemos trabalhar numa fazenda. • É útil porque podemos aproveitar os conhecimentos no nosso dia a dia para o consumo e para algum emprego [...] e porque eu gosto. • Pode ser útil no futuro para ganhar dinheiro plantando em minha casa.
O APROVEITAMENTO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA HORTA EM CASA	<ul style="list-style-type: none"> • Para melhorar a alimentação da minha família. • Aprender a plantar as coisas do jeito certo em minha casa. • Para a gente ver que não precisa gastar para comprar verduras se temos terreno para plantar. • Ajuda na inteligência sobre as plantas e porque posso também ensinar a minha mãe como adubar as plantas. • Na plantação e organização das plantas na minha casa. • Pode me ajudar a orientar vovó a cuidar das plantas. Ela joga verduras nas plantas e as plantas morrem. Ela acha que é a verdura estragada que mata. • Para mim e minha família porque a gente pode plantar, colher e aprender. • As coisas que eu aprendo são boas para minha saúde.
A CONSERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Para ajudar a conservar a natureza. • Posso aprender a cuidar mais da natureza. • Posso plantar árvores, ajudar ao meio ambiente.

Em termos estruturais, foi destacada a distância do colégio às residências, contudo os estudantes também afirmaram se sentirem desmotivados em permanecer na escola devido à má higiene dos banheiros e salas de aula. Por fim, como fatores administrativos foram enfatizados as normas disciplinares estabelecidas pela direção da escola. Deste modo, estes resultados serviram para corroborar aqueles decorrentes do diagnóstico que estabeleceu o perfil dos alunos do colégio, apresentado no capítulo anterior.

No entanto, destaca-se que sendo estudantes mais jovens e muitos deles recém-ingressos no colégio, ainda se apresentam isentos do efeito desmotivador gerando pelos conflitos internos deste estabelecimento, o que facilitou substancialmente o trabalho desenvolvido na oficina de horticultura. Trata-se de jovens, em sua maioria, afetuosa, curiosos e motivados pela novidade da forma de trabalho desenvolvida, haja visto que para eles o aprender sempre esteve restrito à sala de aula e sob os moldes formais da educação bancária (FREIRE, 1987).

Quadro 7 – Fatores que motivam os estudantes a permanecerem no colégio, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

FATORES MOTIVADORES DE VÍNCULOS DOS ESTUDANTES COM O COLÉGIO	
FATORES HUMANOS	FATORES EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • As amizades. • A segurança. • O relacionamento com as pessoas. • As brincadeiras. • As professoras e as tias • Não existem drogas na escola. • O pai estudou aqui. • Os professores querem o melhor da gente. 	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino é bom. • Os cursos. • O Mais Educação. • A horta (projeto da EBDA). • Os projetos da horta e da informática. • O projeto de escola sustentável. • Alguns professores. • Criatividade da escola. • Os cursos, porque a gente aprende mais coisas. • O Mais Educação e o Plantando a Paz. • A CONVIDAS. • Os professores dos projetos são bons.
FATORES ESTRUTURAIS	FATORES ADMINISTRATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Quadra de esportes. • A horta. • Sala de informática. • A cantina - comida gostosa. • A estrutura do colégio. • A qualidade da estrutura da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • A organização. • A organização do Diretor. • A direção

Concluindo esta etapa do estudo, buscou-se identificar qual o significado maior do colégio para os alunos da oficina de horticultura, percebendo-se que para eles não existe a dualidade entre “o bom colégio e o mau colégio”. Para estes estudantes os significados construídos são positivos e estão associados à experiência na horta educativa (Quadro 9).

Enquanto agente promotor de uma educação de qualidade o colégio desperta o respeito dos estudantes. “Respeito porque ele ensina bem. Eu respeito à escola e a escola me respeita”, respeita principalmente “o direito da criança de aprender”. Trata-se, portanto, de “uma boa escola que a cada dia vem esperando mais de nós” demonstrando, desta forma, reconhecer a capacidade e a potencialidade dos estudantes. E desta forma o colégio “me ajudou a crescer. Eu aprendi muito, conheci outras pessoas e lugares, tudo isso relacionado com o projeto com a interdisciplinaridade. A escola é um provedor de conhecimentos”. Para alguns a escola “significa [...] vida” e “[...] a horta ajuda a entender que a vida não é só prazeres, a gente precisa plantar para colher”. Constata-se, então, o reconhecimento por parte dos estudantes da horta como espaço de aprendizado de qualidade, aprendizado para vida, com significados reais e em consonância com as necessidades da vida real.

Em paralelo, outros significados vêm complementar o primeiro: “um lugar de aprendizado, divertimento, conhecer pessoas e se relacionar”; “um lugar para ajudar você a

ser alguém na vida e se divertir ao mesmo tempo”; “um símbolo de preservação da natureza”. A partir destas falas dos alunos constata-se o sentimento de acolhimento, leveza e orgulho por participarem do colégio e da construção de seu processo educativo, muito embora ainda persista a ideia de que “só serão alguém no futuro” quando chancelados pela escola. Trata-se da marca deixada historicamente pela modernidade no imaginário coletivo: só se é alguém quando credenciado pelo sistema de educação formal, porque só este saber tem o reconhecimento da sociedade em geral (CHARLOT, 2000).

Quadro 8 – Fatores que desmotivam os estudantes a permanecerem no colégio, segundo os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

FATORES DESMOTIVADORES DE VÍNCULOS DOS ESTUDANTES COM O COLÉGIO	
FATORES HUMANOS	FATORES EDUCATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • A agressividade dos alunos; • A ousadia dos meninos; • Alguns professores marrentos; • As más amizades; • O vandalismo (destruição, lixo, brincadeiras de mau gosto); • O <i>bullying</i>; • A bagunça dos alunos no ônibus amarelinho; • Alguns professores chatos; • Colegas que roubam os outros; • Os alunos poderiam respeitar mais a horta; • A presença de fumo na escola (cigarros); • Alguns funcionários, principalmente da cozinha; • Estudantes que sujam o colégio; • A falta de educação dos alunos; • O desrespeito dos alunos com os funcionários; • Desrespeito na sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores; • A falta de biblioteca; • A falta de professores; • Não poder ficar nos dois turnos todos os dias. • A falta de acesso aos computadores (só p/ o ensino médio); • As aulas vagas; • A falta de cursos para os alunos da tarde; • A falta de interesse dos alunos aproveitarem o que é oferecido pela escola; • A falta de laboratório.
FATORES ESTRUTURAIS	FATORES ADMINISTRATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • O mato ao redor da quadra; • A distância de casa; • A falta de biblioteca; • A sujeira dos banheiros; • As salas sujas; • A falta de laboratório. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não poder entrar quando chega atrasado; • O horário que termina as aulas é tarde; • A exigência de farda deveria ser para os alunos e os professores; • Não poder entrar de sandália

Quadro 9 – Significados do colégio para os alunos da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – Plataforma / Salvador – BA – 2011.

O SIGNIFICADO DO COLÉGIO PARA O ESTUDANTE	
AGENTE PROMOTOR DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo. Todo ensino, as coisas que aprendo com a horta. A escola é importante na minha vida. • Respeito, porque ele ensina bem. Eu respeito a escola e a escola me respeita. • O aprendizado escolar e o direito das crianças de aprender. • Significa uma das melhores escolas por causa dos projetos, alimentação, da professora Creusa que cuida de nós e da professora Renata que ajuda a gente uma vez na semana. • Significa minha vida. A professora ajuda nas dificuldades em matemática, a horta ajuda a entender que a vida não é só prazeres, agente precisa plantar para colher. • Significa conhecimento, ensino, uma boa escola que a cada dia vem esperando mais de nós. A escola tem um bom ensino e os professores exigem da gente. • Me ajudou a crescer. Eu aprendi muito, conheci outras pessoas e lugares, tudo isso relacionado com o projeto com a interdisciplinaridade. A escola é um provedor de conhecimentos.
LOCAL DE ACOLHIMENTO E SOCIALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Significa muita coisa. Já me apeguei, acho as pessoas daqui responsáveis. • Significa uma coisa boa, aprender a conviver com as pessoas. • Minha casa, onde eu posso aprender muitas coisas. • Um lugar de aprendizado, divertimento, conhecer pessoas e se relacionar. • Representa tudo. O ensino é bom, as pessoas são simpáticas e carinhosas e tenho muitos amigos aqui.
AGENTE PROMOTOR DE UMA PERSPECTIVA DE VIDA FUTURA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Representa um futuro melhor. Quando crescer vou poder arranjar um trabalho melhor porque para isso tenho que ter a escolaridade completa. • Um lugar para ajudar você a ser alguém na vida e se divertir ao mesmo tempo. • Muitas coisas. A escola pode levar a gente para um futuro melhor: médico, advogado. • Significa aprendizado. Que eu tenho que aprender mais do que já aprendi até chegar na faculdade.
UM AGENTE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Um símbolo de preservação da natureza. • Significa muito importante para a gente porque ensina a preservar o ambiente e a nossa saúde.

6.3 A HORTA EDUCATIVA PERMEANDO RELAÇÕES FAMILIARES

Pensar numa horta educativa como ferramenta pedagógica de educação para a vida não teria lógica se a partir dela o processo educativo não se estendesse ao âmbito familiar. Sob esta ótica, o presente estudo também buscou elementos que permitissem avaliar se o processo educativo desenvolvido na oficina de horticultura influencia a vida familiar dos estudantes e de que forma estas famílias são influenciadas. Neste sentido, foram buscados subsídios que confirmassem a existência de vínculos entre as famílias e a cultura camponesa; os significados que o colégio tem para as famílias e o tipo de vínculo que elas mantêm com esta instituição.

Para tanto, foram efetuadas entrevistas com três mães de estudantes participantes da oficina de horticultura, seguidas de visita às residências tendo em vista verificar a ocorrência

da prática de cultivo nos quintais. As mães selecionadas são todas de origem camponesa, valendo destacar os seguintes aspectos:

Mãe 01 – Casada, mãe de três filhos (sendo a caçula aluna da oficina de horticultura), tem 47 anos de idade, é natural do interior da Bahia, sendo filha de uma família formada por trabalhadores rurais pelo ramo materno e ferroviários pelo ramo paterno. Vive em Salvador há 25 anos, residindo no bairro de Ilha Amarela. Estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental, declarou-se de religião evangélica, em cuja igreja assume várias atividades. Depois que chegou a Salvador, durante muitos anos, trabalhou como empregada doméstica até conseguir estruturar sua vida com o marido. Atualmente não tem emprego regular, mas ajuda nas despesas da família com a renda adquirida a partir da venda de produtos artesanais por ela confeccionados (bolsas, camisetas, etc.). Seu marido também é natural do interior da Bahia, oriundo de família de agricultores, tendo trabalhado nesta atividade até transferir-se para Salvador, há mais de 30 anos.

Mãe 02 – Separada do marido e pai dos filhos vive um novo relacionamento há quatro anos, tendo por isso deixado o interior de Alagoas e se transferido para Salvador, residindo durante este período no bairro de Plataforma com o novo companheiro e a filha caçula (aluna da oficina de horticultura). Tem atualmente 45 anos de idade e estudou até o 1º ano do Ensino Médio. Pertencente à família de agricultores, trabalhou durante toda sua vida como agricultora na sua terra natal. Atualmente não desenvolve atividade profissional, é dona de casa.

Mãe 03 – Pertencente à família de trabalhadores rurais sem terra, é natural do interior da Bahia, onde viveu até os 10 anos de idade e trabalhou desde os três anos na lavoura do café. Está em Salvador há 20 anos, residindo no bairro de Plataforma, tendo, desde sua chegada nesta cidade se dividido entre o trabalho como empregada doméstica, os cuidados inicialmente dos irmãos e depois da própria casa e filhos. Tem atualmente 31 anos e estudou até o 7º ano do Ensino Fundamental. É mãe de quatro crianças, sendo o mais velho (aluno da oficina de horticultura) filho de um primeiro relacionamento e os demais filhos de um segundo relacionamento também desfeito. Está atualmente desempregada, tendo como renda os benefícios do Programa Bolsa Família e a pequena receita recebida por serviços domésticos temporários. Sua residência situa-se em uma rua onde residem vários familiares que desenvolvem o cultivo de mandioca, feijão, quiabo, banana, ervas medicinais, etc., cuja produção é partilhada por todos os parentes.

A partir destas informações preliminares percebe-se nas histórias destas mulheres que três aspectos são comuns: a origem camponesa; a presença marcante do trabalho e o território onde se encontram na cidade de Salvador, o Subúrbio Ferroviário. São trajetórias de vidas que contam as histórias de muitas mulheres e famílias atingidas por um processo comum: o desenraizamento (MARTINS, 1997). Contudo, é possível comprovar que as raízes da cultura camponesa são profundas, transcendendo a este fenômeno e permanecendo no imaginário destes grupos, influenciando suas vidas e compondo novas identidades nas periferias urbanas, como é demonstrado pelas mães ao serem questionadas se ainda se sentem ligadas a vida no interior:

Só assim com plantação, porque me traz a lembrança. Por isso eu vivo assim, na lembrança ou na saudade, eu não sei por que, aquela coisa de plantar... Cana... Por que eu tenho uma paixão por cana... (depoimento da Mãe 01).

Ah! Isso aí eu não perco nunca não. Sempre, assim, quando começa as chuvas... Assim, no mês de abril, [...] aí eu fico lembrando, assim: - Eita! Se eu tivesse lá... Parece que a terra quando começa a molhar... Aquele cheirinho de terra, eu digo: - Ah! - Eu já começo a lembrar das plantação... (depoimento da Mãe 02)

A marca da vida do campo permanece viva através da relação com a terra, com o plantar e o colher que dá sentido e significado a existência destas pessoas, embora em alguns casos seja sobrepujada pelas demandas de sobrevivência, vivida como uma realidade implacável e que deixa marcas profundas:

Eu sinto falta da minha família. Do resto, não, porque foi muito sofrida. (depoimento da Mãe 03)

Entretanto, de qualquer maneira, fazendo parte da essência desta gente, a relação com a terra, com a natureza, é cultivada e preservada nas práticas do cotidiano e transmitida aos mais novos para que estes a recriem e ressignifiquem em consonância com seu tempo e seu espaço. E perguntadas sobre que hábitos ou costumes do campo essas mães procuram passar para os filhos, elas são claras:

Assim, é que eu gosto de plantar negócio de tomate, coentro, essas coisinha [...] É isso. O trabalho com a terra. Porque isso a gente não deve... Ah! Isso eu não esqueço não! Eu não esqueço de jeito nenhum! (depoimento da Mãe 02)

Assim é... Usar as coisas naturais, né, chás, remédios caseiros, vitaminas, assim, da folha, sem química... Porque eu falo muito com eles sobre isso. Por isso que a gente planta os tomates. Até os tomates, lá, a gente planta nas vasilhas de plástico. (depoimento da Mãe 01)

Ao manter viva a relação com a terra cria-se nos limites de cada casa, de cada família, um refúgio contra a dureza do entorno. Uma realidade que assusta e coloca em cheque as estratégias de resistência e sobrevivência (RIBEIRO e SANTOS JUNIOR, 2003) sem a perda

da dignidade humana, como afirmam as entrevistadas ao confirmarem que o lugar onde vivem, apesar do contingente de pessoas naturais do campo, já não lembra aquele lugar:

É diferente. Porque, assim, não é discriminando ninguém. É assim, lá no nosso interior a gente não vê a malícia. Logo de manhã aquela ruma de homem olhando as porta... E lá as pessoas já amanhece o dia cada um com suas enxada nas costas, com suas foice nas costa, vai fazer aquela roça... E aqui a gente vê uma ruma de jovem desocupado e aí... [...] É cada um por si. Já lá não. A gente, o que puder ajudar, a gente ajuda. (depoimento da Mãe 02)

É diferente porque o que a gente vê aqui a gente não vê no interior. Pode vê umas coisa, mas não igual aqui. Aqui a gente vê o que? Muita maldade, drogas... (depoimento da Mãe 03)

É diferente. A única coisa que traz a lembrança do interior é só as planta mesmo. (depoimento da Mãe 01)

Tais afirmações servem para reforçar o pensamento de Marques (2004 *apud* ALMEIDA, 2010) que considera a situação dos pobres das periferias urbanas no Brasil semelhante a dos camponeses, por compreender uma vivência ao desabrigo da lei e proteção do Estado, que favorece a manutenção de práticas e valores tradicionais como opção para o estabelecimento de um sentido social e uma vida digna.

É sob esta ótica que o cultivo dos quintais se confirma como expressão da cultura camponesa nas periferias urbanas, merecendo ser tratado como atividade produtiva de importância para a manutenção das famílias, seja do ponto de vista da segurança alimentar e nutricional e da geração de recursos, seja do ponto de vista cultural, uma vez que a relação com as coisas e fenômenos naturais orienta a invenção imaginária do mundo social, por ser a relação homem x natureza aberta à invenção, à criação humana (MOREIRA, 2008), como expressam todas as entrevistadas de forma significativa:

A gente planta. É alface, couve... Isso é porque lá tem um desequilibrado de pressão alta, aí eu sempre gosto de ter alface em casa. A couve, porque eu tenho problema de anemia muito forte. Mastruz, eu bato pra todo mundo pela manhã... Eu bato com leite e adoço com mel e dou assim uns dois dedinhos a cada. Todo mundo, meu marido e os três menino. Tem banana também... [...] lá em casa é uma coisa por banana, que eu nunca vi uma coisa daquela... Meu marido inventou de plantar. Trouxe do interior um pé de banana, aquela de cozinhar. E agora também eu plantei um pé de graviola. Tem mamão também. Mas só que não começou a botar ainda. [...] Porque o quintal é pequeno. (depoimento da Mãe 01)

Olha, lá em casa de quase tudo tem um pouquinho: tem pimenta, tem hortelã da folha grossa, tem anador que é pra dor... [...] É tudo variado. Tem tomate... Agora tá nascendo uns coentro. [...] Os tomate já deu um bocado. Já tão ficando velhinho e eu agora já tô tirando pra plantar outros no lugar. Fruta, lá só tem um pé de mamão. Porque, assim, o terreno não é muito bom. (depoimento da Mãe 02)

Planta. Minha mãe mesmo tem um pé de erva-doce que está lá carregado de semente. Minha tia mesmo também ela planta aipim, planta feijão, andu... Tudo no quintal, pra gente mesmo. [...] A gente tem mais lá é hortelã, minha tia planta. [...]

Tem muito coentro da Índia. O que minha tia mais planta lá é andu, aipim, chuchu, batata-doce quando pega, banana. Tinha muita bananeira no quintal, mas agora porque fez uma rede de esgoto pra passar a pista matou muita bananeira. A gente não comprava banana. (depoimento da Mãe 03)

Na vizinhança não é diferente. Segundo informações colhidas junto às entrevistadas, é significativa nas residências dos vizinhos a presença de cultivos variados nos quintais, valendo destacar que, em alguns casos, os produtos colhidos se destinam tanto ao consumo das famílias quanto ao comércio (Painel fotográfico – APÊNDICE O).

Visando entender o efeito da prática de cultivo doméstico nos hábitos alimentares das famílias questionou-se, então, as mães sobre a origem do hábito de consumo de vegetais e como este se processava entre as crianças:

Do interior. Por isso que ela achou assim interessante se envolver com a horta. Porque eu sempre falava sobre as frutas, sobre as verduras. Não gostam não, sabe. Meu marido briga na mesa... Mas eu digo: - Agora não é hora disso... Porque ele quer, porque quer pra eles fazer bastante uso. [...] o que eles usam lá sem ninguém mandar é só banana. (depoimento da Mãe 01)

Não, a gente tem costume de comer assim. Porque eu já trouxe de lá. Verdura, fruta, de tudo um pouco. J. gosta mais da salada crua. O negócio de J. é folha e tomate, tomate principalmente. Tomate, [...] eu acho que é a coisa preferida dela. (depoimento da Mãe 02)

Do interior. Lá já comia verdura porque no interior tem coisa pra plantar horta, pra colher, pra vender e pra comer mesmo. A gente trouxe de lá mesmo. [...] Eu acho que a gente come mais quando agente planta. (depoimento da Mãe 03)

Percebe-se, portanto, que embora o consumo de vegetais seja um hábito trazido do campo, os mais velhos encontram dificuldade em transmiti-lo às gerações mais novas, o que pode ser atribuído ao efeito da cultura alimentar urbana, que tem na mídia sua principal aliada. Trata-se de um problema social grave, na medida em que são destruídos valores culturais importantes à manutenção da segurança alimentar e nutricional das populações em geral e em especial periféricas, onde o menor poder aquisitivo impede a aquisição de alimentos que proporcione às crianças um balanço nutricional equilibrado, o que poderia estar sendo minimizado pelo consumo dos vegetais produzido nos quintais.

Tal situação se estende também ao tratamento dos problemas de saúde. Conforme depoimentos das mães as ervas medicinais cultivadas nos quintais são importante recurso para o tratamento de enfermidades nestas famílias, muito embora em algumas situações os filhos resistam em utilizá-los, seduzidos pelo apelo da mídia farmacêutica e pelos sabores e odores dos medicamentos voltados para o público infantil.

Sim. Eu prefiro os remédios caseiros, porque, olhe o mastruz mesmo ele serve muito, assim, contra inflamação, machucadura, essas coisas. A gente toma uma pancada, toma Cataflan. Lendo a bula do Cataflan a gente fica horrorizada do mal que vem do Cataflan. Então eu prefiro assim, chá. E quando não tem em casa, eu compro as folhas, porque tem um chá que já vem indicando o problema. Aí eu prefiro assim. Já li muitos livros que falam sobre chá, saladas, tudo. Elas lê também, elas gosta de lê. E aí diz os benefícios que traz. (depoimento da Mãe 01)

Eu gosto mais caseiros [...] quando ela tá tossindo, gripada, que eu gosto de fazer logo aqueles remédio caseiro, mas ela pra tomar... Mas graças a Deus aos pouquinhos... Ela toma. [...]. Eu gosto de fazer meus remédio. Sempre quando eu estava com meus filhos pequenos eu gostava de fazer meus remédios pra meus filhos. (depoimento da Mãe 02)

Tem os remédios de folha que a gente faz também pra tomar. Faz Maria-preta, capim santo... Pra fazer xarope pra tosse... (depoimento da Mãe 03)

É possível, então, supor que o maior impacto das informações veiculadas pelos meios de comunicação e até mesmo pela educação escolar deve-se à limitação, nos espaços urbanos, da oralidade e da transmissão transgeracional dos saberes, em função do estilo de vida que dificulta o contato e o aprendizado entre gerações, que convivem na mesma casa ou bairro (SIMMEL, 1976 *apud* ALMEIDA, 2010).

E diante do dualismo entre as culturas camponesa e urbana surge a dúvida: será que estas mães em algum momento pensaram ou pensam em voltar a viver no campo?

Ah! Eu não... Eu não, por causa dos estudos deles. Eu, lá no interior mesmo, eu só estudei até a quarta série. E a escola era, assim, na casa da professora. A gente andava aquele montão, eu mais minha irmã mais velha, com aquele bujãozinho de água, pra ir tomando água pelo caminho, aqueles livros no saco plástico... Aquilo era horrível! (depoimento da Mãe 01)

Olha, eu acho que agora, agora, assim, de viver no interior eu sinto saudade. Agora, assim, de plantar, colher, essas coisas assim, como eu já trabalhei muito, hoje não. Acho que é porque agora eu já estou mais cansada, né. Quando a gente é mais jovem, a coisa é diferente. Mas agora eu me sinto mais cansada. Eu acho que agora eu não estou mais preparada pra essas coisas não, porque o serviço é realmente um pouco, puxado, né? Porque a gente trabalhava de tudo. (depoimento da Mãe 02)

Não, porque tá difícil trabalho lá. (depoimento da Mãe 03)

Como pode ser percebido, as dificuldades vividas e que trouxeram estas pessoas para Salvador continuam atuando como justificativa para a permanência aqui e busca de um destino diferente para os filhos, que estaria na educação e no trabalho. Diante deste fato tentou-se identificar o que estas mães consideram importante para a educação de seus filhos para a vida:

Eu acho que é o estudo. Eu acho que de tudo os filho tem que aprender um pouco. Pra poder ser preparado pra vida. (depoimento da Mãe 02)

Eu creio que ele deve aprender a ler e escrever, ter algumas coisas a mais como tem o futebol, tem várias coisas. Tem até a horta. Ele fazer parte da horta para ele aprender como é que plantar e colher. Eu acho muito bom isso. (depoimento da Mãe 03)

Eu acho projetos... A., que estuda aqui, por causa dos projetos ela já é bem diferente. Ela tem bem mais aprendizado do que os outros que estudam na outra escola. Então, quer dizer, projetos ajudam muito. Amplia. Esse negócio mesmo de sustentabilidade, A. tá uma fera. [...] o comportamento meu e de meu marido, pra eles. Se eles se espelharem na gente: a competência, a iniciativa, a determinação, aí eles vão ser outra pessoa. Vai fazer a diferença futuramente. [...] A igreja mesmo, eu mesmo falo muito com eles. No caso, eles frequentando, tendo uma responsabilidade na igreja, eu digo sempre, vocês vai fazer a diferença onde vocês estiverem. (depoimento da Mãe 01)

Percebe-se que embora a família e a religião sejam lembradas como aspectos importantes na formação dos estudantes para a vida, a educação escolar ainda é vista como a via oficial e mais importante, uma vez que, segundo as concepções da modernidade, é ela a instituição responsável pela distribuição das fichas simbólicas que possibilitam o trânsito entre as classes sociais (GIDDENS, 1991). Diante deste fato perguntou-se então às mães como deveria ser, para elas, um bom colégio?

Eu definiria um bom colégio pela direção. Faz a diferença. Com certeza. (depoimento da Mãe 01)

Um bom colégio. Acho que tem que ter respeito, não é isso?... Um bom ensinamento. Ser todo mundo ali, como se fosse uma família. Eu acho que é assim. (depoimento da Mãe 02)

Não ter nada de drogas. O ensinamento puxado. Aqui tem. Tem muito ensinamento, basta o aluno querer aprender [...]. (depoimento da Mãe 03)

Percebe-se nestas falas que o conceito de “um bom colégio” ainda se assenta na hierarquia e controle dos estudantes e na acumulação de conteúdos, sendo responsabilidade do estudante querer aprender. Neste contexto o colégio seria a segunda família, que educa e pune, exigindo o respeito dos estudantes por representar a “fonte inquestionável do conhecimento”. Sob esta ótica as mães demonstram estarem satisfeitas com o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, considerando-o um bom colégio:

[...] eu acho que esse colégio aqui é um dos melhores daqui da redondeza em todos os sentidos. A direção tá ótima, porque a boa administração aqui faz o crescimento da escola... (depoimento da Mãe 01)

Eu acho que tá atendendo bem. A gente chega aqui e está os guarda no portão. A gente chega aqui e conversa com as meninas e somos bem servidos. Então eu não tenho o que falar. (depoimento da Mãe 02)

Eu não tenho o que dizer deste colégio. Porque tem um ensinamento bom. As pessoas também não maltrata. A gente chega aqui eles trata a gente bem. Então é muito bom ele. (depoimento da Mãe 03)

Constata-se que as expectativas que se estabelecem por parte das famílias de estudantes, em relação a “um bom colégio”, estão diretamente ligadas ao poder que se processa a partir dele no contexto das relações com a comunidade. Trata-se segundo Veiga-Neto (2005), de acordo com o pensamento de Foucault, de uma ação sobre ações, agindo de modo que aquele que se submete a sua ação o receba e aceite tomando-o como natural e necessário. E nesse processo o saber atua como condutor do poder, transmitindo-o e naturalizando-o com o consentimento de todos os envolvidos. Deste modo no interior das relações de poder todos participam de forma ativa.

E preocupadas em garantir que os filhos estejam “aproveitando a oportunidade” de estarem estudando, as entrevistadas se declaram atentas no acompanhamento dos seus estudos:

Eu acompanho de acordo com o que eles faz em casa. Olho as tarefas, o que eles andam exigindo de mim, trabalhos que eles chegam lá comentado que vai fazer, apresentações... Aí eu vou assim, vendo o andamento, desse jeito. [...] quando vejo que não me procura então eu sei que não está bem, não tá indo bem. (depoimento da Mãe 01)

Quando tem alguma coisa que ela não sabe e que eu sei eu ajudo... Mas, graças a Deus, J. é uma pessoa que não precisa disso. Quando tem trabalho assim do colégio, aí eu vou com ela. Agente vai pesquisar e aí tira da internet. E assim eu vou ajudando. (depoimento da Mãe 02)

Olho muito os dever. Tem algumas coisas que eu não entendo, aí eu digo: “peça a sua prima pra lhe ensinar”. [...] quando dá assim pra me ensinar eu ensino, quando não dá, [...] eu digo a ele: “M. se você não sabe peça a alguém pra lhe ensinar ou então vá na biblioteca pesquisar que você consegue”. (depoimento da Mãe 03)

Contudo, pouco é exigido por elas do colégio uma vez que cabe aos estudantes “quererem aprender”. Neste sentido, a participação dos pais no colégio é claramente passiva (CAPORAL, 1999), como espectadores que assistem às reuniões de pais e mestres, assistem às festas e apresentações dos filhos ou assinam documentos quando requisitados.

[...] eu participo assim: quando tem uma reunião, quando tem uma festinha, quando eu venho aqui às vezes... - Tem não sei o que pra assinar!... Aí, sempre eu tô aqui. Mas se disser que eu tô diariamente aqui... Não. (depoimento da Mãe 02)

Esta participação pode também, em alguns casos, dar-se a partir do Programa Escola Aberta, onde familiares dos estudantes participam das oficinas como monitores e como alunos, o que representa um passo importante em termos de aproximação entre a escola e a comunidade, mas que ainda está aquém de uma participação democrática, onde a comunidade de fato expresse seus desejos em relação à educação que lhe é oferecida ou discuta os problemas reais da escola, contribuindo para a solução.

Fui pra duas exposições aqui do colégio, eles me convidaram. [...] Eu me inscrevi e fiquei indo lá pras exposições com essas bolsas. Aí depois ela disse: Olhe mãe, você pode participar do Escola Aberta. É final de semana. Você vem. A gente vai lhe inscrever e aí você vem, forma uma equipe e você dá aula a elas. E você ainda ganha uma ajudazinha de custo. Aí eu me inscrevi e fiquei aqui um tempo, dando o curso com um monte de mãe. (depoimento da Mãe 01)

Percebe-se que os espaços de participação destinados à comunidade são, de fato, espaços concedidos e restritos, com limites claros que não permitem um aprofundamento desta participação, mas, ao contrário, acabam reforçando o poder da escola e consequentemente seu status social (JOHNSON, 1997), independente dos significados desta no contexto social local.

Significa... Pra mim foi uma oportunidade, né, de A. tá aqui, dela ter aprendido muito. Essa descoberta toda que ela tem feito aqui. E pra mim também foi uma descoberta, porque eu também aprendi, tomei aula de corte-e-costura aqui. (depoimento da Mãe 01)

Significa a educação dos nossos filho. Acho como se fosse a própria casa deles... É isso. É que aqui, graças a Deus ela está aprendendo. Eu não tenho o que falar daqui não. (depoimento da Mãe 02)

E adotando um olhar mais específico buscou-se compreender como as mães veem a participação dos filhos na oficina de horticultura:

Eu acho que só tenho a ganhar com isso. Porque ela tá aprendendo, tá despertando [...]. Ela tá tendo uma noção da coisa. Tanto assim da plantação, da economia que faz e, assim, a saúde... Tudo de bom. (depoimento da Mãe 01)

É bom, porque só assim ela aprende. De tudo a gente tem que aprender. É eu gosto muito de planta e tenho um bocado de coisa lá. E, às vezes, eu estou cavando pegando uma terra pra botar nas plantas, aí ela vem me ajudar e diz: - Mãe, é assim, vamos fazer assim... (depoimento da Mãe 02)

Acho bom ele participar da horta. [...] porque trabalhar na horta é um viver de aprender muito mais. Ele tando aprendendo a plantar e a colher é muito bom. (depoimento da Mãe 03)

Constata-se, por meio da fala das mães, que existe, por parte das famílias, a percepção de que a participação dos estudantes na oficina de horticultura possibilita a estes uma vivência prática do aprendizado (“*um viver de aprender*”) com uma visão multidimensional, que pode ser partilhada, beneficiando a toda família. Trata-se, portanto, de um processo educativo transformador na medida em que promove a mudança do educando e faz dele um potencial agente de transformação no meio onde atua. Esta transformação é percebida pelas mães conforme afirmam, ao serem questionadas sobre a ocorrência de alguma mudança nos filhos, a partir da participação na oficina de horticultura.

Teve. Porque antes dela participar ela não tinha assim nada de atração por planta... Planta, tudo bem que toda vida eu gostei de flor, mas coisas de salada ela

si... Ela aprendeu e aprendeu a conviver com essas coisas e se interessar mais. Ela fica interessada ali quando ela planta e vê aquela coisa ali nascer. E tá ali molhando e querendo tirar de um lugar pra o outro, então tudo isso ela aprendeu aqui na horta. Mas tem as outras coisas: Tem violão... E tem aquelas outras coisas que ela começou mas acabou que parou. Mas a horta ela continuou. (depoimento da Mãe 01)

Ele mudou. Ele mudou na rebeldia. Ele melhorou mais. Que ele era muito... Aí ele tá melhorando mais, porque ele está misturando com outros alunos conversando...porque na rua ele aprende muita coisa. (depoimento da Mãe 03)

Fica claro, portanto, que como estratégia pedagógica a horta educativa vem atingindo os seus objetivos, à medida que tem possibilitado um aprendizado amplo, que acaba por se estender ao âmbito familiar, contribuindo para o resgate e fortalecimento da cultura camponesa ressignificada pelo olhar da educação ambiental crítica que, adotando como tema gerador a agricultura urbana, consegue atualizar a visão que os estudantes têm sobre a agricultura, que deixa de ser percebida como algo exclusivamente do interior, arcaico e sem futuro, para ser incorporada como elemento indispensável à sustentabilidade das cidades. Em outra vertente, têm-se também os efeitos sobre o comportamento dos estudantes que passam a conviver melhor em grupo, desenvolvendo a capacidade do diálogo para a solução de conflitos, a partilha e a solidariedade. Neste sentido, é possível concordar com Gohn (2008) sobre a importância de se desenvolver uma nova cultura escolar, que instrumentalize os educandos para a interpretação do mundo a partir da agregação, à educação formal, de conteúdos da educação não formal que favoreçam a motivação e valorização sociocultural. Em complemento, destaca-se como indispensável à adoção da educação ambiental crítica como pressuposto básico desse processo educativo, estabelecido a partir da apreensão do sentido das coisas cotidianas (GADOTTI, 2007).

Deste modo, a horta educativa contribuiu para que o colégio passasse a ter um novo significado para as famílias dos estudantes:

Mudou até o colégio também, porque antigamente este colégio aqui era mau falado. (depoimento da Mãe 03)

Porque eu não tinha esta visão daqui da escola. A visão era o que o povo falava, né. Desvalorizava muito a escola. Diziam que a direção era ruim. Que os alunos eram muito bagunceiros, que eram coisas horrendas. Aí eu tinha aquela visão. Aí quando ela caiu pra vim estudar aqui eu me desesperei, fiquei apavorada. Aí eu comecei a vim pras reuniões e comecei a ver o diretor falando sobre a escola. Aí pronto, foi só alguns meses, porque quando chegou o fim do ano eu já estava já satisfeita. E aí depois que veio o projeto aí então melhorou. (depoimento da Mãe 01)

Assim as famílias passam a estabelecer novos vínculos com o colégio, baseados em confiança e respeito, por se sentirem contemplados e acolhidos por uma proposta pedagógica que reconhece sua cultura e por meio dela provoca mudanças positivas em seus filhos. Trata-

se de um processo educativo que se estende a toda a família. O ambiente escolar deixa, então, de ser percebido como um ambiente hostil, onde se reproduzem as mazelas sociais do entorno, para se tornar uma extensão dos quintais familiares, onde os estudantes trabalhando aprendem em segurança, educando-se para a vida.

6.4 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

A partir dos resultados apresentados, confirmou-se mais uma vez nesta etapa do estudo a existência de um forte vínculo entre as famílias de alunos da oficina de horticultura e a cultura camponesa. Mesmo sendo concebida como uma identidade resultante de uma sócio-história específica é possível observar que seus saberes se apoiam no conceito de natureza entendida como criação de Deus, onde o sentido de verdade funda-se nas leis divinas, que orientam a vida e a produção. Trata-se e uma identidade social marcada pela complexidade, multiplicidade e abertura às relações sociais que a conformam (MOREIRA e LIMA, 2008).

Em contraponto, a EBDA, a quem coube a reestruturação e condução da oficina de horticultura, por seu caráter técnico, tem sua visão de agricultura assentada nas leis da natureza e na crença no conhecimento científico como via para a verdade dessas leis (MOREIRA e LIMA, 2008).

Tal contraste, no entanto, não inviabilizou a construção de um processo educativo importante para ambos os lados, uma vez que se baseou no resgate da trajetória histórico-social do lugar “Subúrbio Ferroviário”, fazendo vir à tona para todos os envolvidos aspectos relevantes na composição daquele ambiente.

Tomando como conteúdo educativo a própria condição de existência dos educandos, conforme preconizado pela pedagogia crítica (FREIRE, 1987) da educação ambiental, foi possível estabelecer um processo educativo dialógico que, problematizando as relações sociais de exploração e dominação, permitiu aos envolvidos o desenvolvimento de um senso crítico sobre sua realidade de vida, dando a estes elementos para pensarem e agirem no sentido de transformarem esta realidade.

Desta forma o técnico da EBDA emerge da condição de transmissor de conhecimentos e valores e, mergulhando na reconstrução da história do lugar, garantiu aos educandos a

apropriação dos elementos culturais deste processo, por meio de uma atuação direta e intencional, que criou condições educativas de reflexão crítica destes conteúdos (LOUREIRO, 2009).

Sob esta ótica, segundo Loureiro (2009), a educação ambiental crítica articula dois componentes básicos: a educação como processo de formação humana onilateral e a concepção de ambiente como “síntese de muitas determinações” (aspectos sociais, históricos e políticos), uma vez que, de acordo com Leff, (2001, p.224) [...]

[...] o ambiente não é, pois o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos.

Neste contexto, a partir da pedagogia crítica da educação ambiental adotada na oficina de horticultura foi possível estabelecer um processo de formação de sujeitos ambientalmente responsáveis e compromissados com a construção de uma sociedade local sustentável, como pode ser percebido pelo texto a seguir:

E minha menina estava estudando... A que está na 8ª série... Ela disse que o que tem mais agrotóxico é o tomate e o morango. E eu gosto tanto. Aí eu digo: - Olha aí, tá vendo como é melhor o tomate saldável. A couve mesmo a gente planta lá e sabe que tá pura, só da terra mesmo e dos orgânicos que eu preparo. Tem uma vasilha lá grande que eu joguei terra e aí vou jogando os bagaço dos suco, principalmente bagaço dos suco, alface, as folha velha de alface... Tudo eu joga ali pra formar um adubo. Aí eu planto tomate, couve, a salsa, tudo com esse adubo orgânico.

E você aprendeu a fazer esse adubo orgânico com quem?
Foi na escola mesmo. As meninas fazendo trabalho na escola...

Aqui no Luiz Rogério?

Sim. E aí começou a falar que tem que fazer, minha mãe, é orgânico. A., mesmo, fala muito sobre a água. A água mesmo, agora, ela disse que tem que molhar as plantas com a sobra da água... [...] Agora, esse período mesmo, tá lá o quintal cheio de vasilha de peti que eu mandei procurar e a gente encheu com água da chuva. Ia enchendo os baldes e enchendo. Tá lá um monte assim, pra quando o sol aquecer a gente usar com as plantas. (trecho da entrevista com a Mãe 01)

Fica claro, portanto, que adotando uma visão de mundo pautada no materialismo histórico dialético (Marx, 2004), tomando-se por referência a construção de uma caracterização socioeconômica, cultural e ambiental da escola e seu entorno, resgatando sua trajetória histórica e seus consequentes problemas socioambientais locais torna-se possível a identificação de “temas geradores”, entendidos por Brandão (1985 *apud* LOUREIRO, 2009, p. 91) como:

[...] temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: como seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem

social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, ideias.

No âmbito deste estudo, o tema gerador adotado na oficina de horticultura foi a agricultura urbana, materializada na escola pela horta educativa e no ambiente do Subúrbio Ferroviário, pelo cultivo dos quintais, prática comprovadamente assentada na cultura camponesa e que representa uma referência cultural importante na construção do modo de vida das famílias, como foi demonstrado.

Vale lembrar que uma das características da agricultura camponesa é o permanente esforço despendido pelos agricultores para produção e reprodução de uma base de recursos autocontrolada e autogerenciada por meio do intercâmbio constante com a natureza viva. O trabalho das famílias camponesas não visa apenas à produção de bens e serviços decorrentes da atividade agrícola, mas também à reprodução dos recursos produtivos como a fertilidade do solo, as sementes, os animais e os processos naturais que garantem a preservação das fontes de água (VAN DER PLOEG, 2008 *apud* SCHIMITT, 2009). O controle e fortalecimento dessa base de recursos significa, para os camponeses, um processo de luta por autonomia, que transcende o espaço da unidade produtiva, abrangendo relações que se ampliam além dos limites da sua comunidade (SCHIMITT, 2009).

Transpondo esta lógica para o cultivo dos quintais, efetuados nas periferias urbanas, pode-se então concordar com Moreira (2008) quando este afirma que as terras urbanas, ocupadas por famílias pobres para produção de alimentos a partir de técnicas agroecológicas, constituem-se em território não capitalista, onde os atores demonstram nesse processo uma lógica de ação coerente com valores culturais e identitários, estabelecendo-se assim uma racionalidade ambiental. Trata-se, portanto, do modo como às pessoas deste lugar mobilizam recursos (materiais e sociais) e capacidades na composição de seus modos de vida.

Neste sentido, ao utilizar-se o termo “composição” de seus modos de vida em substituição a “produção”, objetivou-se enfatizar a dualidade cultural que envolve a vida da população das periferias urbanas, onde as culturas do campo e da cidade se combinam na conformação das identidades locais. É neste aspecto que a educação ambiental crítica encontra espaço de atuação importante, na medida em que a partir do resgate e valorização das relações históricas do homem do campo com a natureza e da problematização da própria condição de existência atual dos educandos ela consegue suscitar neles uma racionalidade ambiental. Tal resultado pode ser atribuído ao fato de que os recursos empregados por

indivíduos e grupos como forma de garantir sua reprodução social não se constituem apenas em meios materiais, compreendendo também um conjunto de significados a partir do qual são construídas suas identidades e conferido sentido as suas práticas (SCHIMITT, 2009).

Neste contexto, tomando por referência os resultados apresentados é possível perceber que o processo educativo desenvolvido na oficina de horticultura atingiu seus objetivos não apenas em relação aos educandos, tendo seus efeitos se estendido ao âmbito das famílias, lançando as bases para o desenvolvimento de uma racionalidade ambiental, a partir da valorização cultural e identitária deste grupo social. Tal resultado pode também ser considerado importante pelo fato de ressignificar a escola para as famílias, possibilitando a construção de vínculos que no futuro poderão vir a se reverter em uma participação efetiva e democrática destas na vida do colégio.

CAPÍTULO VII

7 CONCLUSÕES

Conforme demonstrado ao longo deste estudo, os resultados aqui apresentados favoreceram um aprofundamento do olhar sobre as relações que se estabelecem no processo educativo desenvolvido por uma escola pública periférica, permitindo a apreensão da complexidade que rege este processo e a compreensão de como ele possibilita o desenvolvimento de vínculos positivos ou não entre a comunidade e o estabelecimento de ensino.

Fica claro que a Pedagogia, sozinha, não consegue mais dar conta de tal complexidade, principalmente quando se concebe a educação como um campo que, sendo permeado por uma multiplicidade de campos de conhecimento e de processos de existência (cultural, social, político...) exige, para sua melhor compreensão, a adoção de uma visão transdisciplinar.

No caso específico das escolas situadas nas periferias urbanas, a dualidade estabelecida na conformação identitária das comunidades escolares é fator que merece atenção especial, tendo em vista ser um aspecto decisivo para a criação de sentido e significados positivos para o processo de aprendizagem e para a escola enquanto instituição provedora deste processo.

Neste sentido, a contemporaneidade exige uma revisão dos processos educativos em vigor nessas instituições, tendo em vista não apenas os conteúdos abordados, mas, especialmente, os métodos adotados, visando à construção da criticidade e protagonismo dos educandos. Tal revisão necessita também da inclusão de outros olhares - como o da Extensão Rural, por exemplo - que ajudem na ampliação da capacidade de compreensão dos sujeitos que transitam por seus espaços.

Por outro lado, neste contexto, não se concebe mais a Educação Ambiental como apêndice do processo educativo, uma vez que foi demonstrado neste estudo que a relação homem x natureza constitui-se em pressuposto fundamental para o estabelecimento das visões de mundo dos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Sob esta ótica, resgatando a questão que deu origem a este estudo, é possível dizer que a prática da agricultura no ambiente escolar público das periferias urbanas, entendido como processo de educação ambiental, pode, de fato, contribuir para a ressignificação da escola para a comunidade, na medida em que ela resgata e ressignifica valores culturais importantes para a construção dos modos de vida destes grupos sociais, possibilitando a formação das bases para uma mudança de racionalidade (da racionalidade econômica para a racionalidade ambiental). Tal mudança, por sua vez, reverte-se em elemento importante para ampliação da visão de mundo dos diferentes atores, que passam a perceber na valorização e preservação cultural e ambiental as bases para o desenvolvimento local sustentável.

Vale, contudo, ressaltar que tal transformação, como todas que implicam uma mudança de racionalidade, não ocorrerá se baseada em ações pontuais e momentâneas. Ela requer uma ampliação e sistematização, devendo, entretanto, respeitar as particularidades locais, adaptando-se aos seus respectivos contextos histórico-culturais.

REFERÊNCIAS

ALIER, J M. **O Ecologismo dos Pobres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ALMEIDA, Emmanuel Duarte. Sociobiodiversidade Urbana: por uma etnoecologia das cidades. In: SILVA, V. A. da; ALMEIDA, A. L. de; ALBUQUERQUE, U. P. de (orgs.). **Etnobiologia e Etnoecologia: pessoas & natureza na América Latina**. 1. ed. Recife: Nupeea, 2010. p. 40-57. (Série Atualidades em Etnobiologia e Etnoecologia).

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Juliana; SOUZA, Raphaella Santos de. Horta Escolar: Importância no Desenvolvimento Integral do Ser Humano. **Rev. Bras. de Agroecologia**/nov. 2009 Vol. 4 Nº. 2. p. 2018-2021. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/includ/getdoc.Php?id=14534...>> . Acesso em 10/08/2010.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Princípios e eixos da educação na Bahia**. Salvador: SEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação do Estado. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia – ProEASE-BA**. Salvador: SEC; Sudeb, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, DF: SAF; Dater, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. Brasília, DF: SECAD; FNDE, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 05/03/2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, DF: SECAD; SEB, s.d. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 05/03/2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília, DF: SEB, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 05/03/2012.

BAUMAN, Zygmunt. Usos da pobreza. In: **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. p.148-157.

CAETANO, Marcelo José. Ética e Meio Ambiente: reflexões sobre os lugares do homem na contemporaneidade. In: **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 181-192.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Ed. 34/Edusp. 2000.

CAPORAL, F. R. **A Extensão Rural e os limites a prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. 221f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1991. Disponível em: <<http://www.pronaf.gov.br/dater>>. Acesso em: 01/09/2009.

_____; Em direção à extensão rural do futuro. In: BRACAGIOLI NETO, A. (org.). **Sustentabilidade e cidadania: o papel da extensão rural**. Porto Alegre: Emater/RS, 1999.

_____; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.agroeco.org/soela/archivospdf/Agroecologia%20%Novo%20Paradigma%2002052006-Itima%>>. Acesso em 08/03/2011.

_____. **A redescoberta da Assistência Técnica e Extensão Rural e a implementação da Pnater: nova âncora para viabilização de acesso a política de fortalecimento da Agricultura Familiar**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.pronaf.gov.br/dater>>. Acesso em 12/10/2009.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cutrix, 2006.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; PEREIRA, Gilberto Corso. As “Cidades” de Salvador. In: _____ (orgs.). **Como anda Salvador e sua Região Metropolitana**. Salvador: Edufba, 2008. p. 81-105: mapas.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasileira: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.13-24.

CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODES, A. L. M. **Modelagem de equações estruturais: uma contribuição metodológica para o estudo da pobreza**. 2005. 297 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CORRÊA, Roberta de Mello. Conselhos Comunitários de Segurança: Dilemas e desafios para o exercício da cidadania na cidade do Rio de Janeiro. **Cadernos de Segurança Pública**. Ano 2. n.1. ago. 2010. Disponível em : <<http://www.isp.rj.gov.br/revista>>. Acesso em: 15/07/2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

COSTA, Heloisa Soares de Moura. Meio Ambiente e Desenvolvimento: Um Convite à Leitura. In: **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 79-107.

DOGHERTY, James E.; PFALTZGRAFF, Robert L. **Relações Internacionais**. As Teorias em Confronto. Lisboa: Editora Gradiva, 2003. p. 643.

DUARTE, L. M. G., SILIPRANDI, E. **A reconstrução da extensão rural pública no Brasil**: novas questões, velhos problemas. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006>>. Acesso em: 12/10/2009.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Global. São Paulo, 1985.

FARIAS, Francisco Adjacy; MARTINS, Mônica Dias. O Conceito de Pobreza do Banco Mundial. In: **Tensões Mundiais**. Fortaleza, v. 3, n. 5, jul/dez. 2007. Disponível em: <www.tensoesmundiais.ufc.br/artigos/Revista%205/Adjacy.pdf> Acesso em 17/08/2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF; Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 53 – 89 (Coleção Por uma Educação no Campo, n° 5).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano V, n. 9, jul./dez.. 2000. p. 65-83. Disponível em: <www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf>. Acesso em: 10/08/2011.

FONSECA, Maria Tereza Lousa da. **A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo, Loyola, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (O Mundo Hoje, v.24).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na Civilização. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XXI, p. 67 – 148.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Educação para o Desenvolvimento Sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. In: **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.16, n. 28, jul./dez. 2007. p. 69-90.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasileira: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.25-34.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impacto sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

_____. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v.1).

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras da Transdisciplinaridade Moderna. In: _____ (org). **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 15-31.

IBGE. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>> Acesso em: 31/03/ 2011.

IEB – Instituto Internacional de Educação do Brasil. **Metodologias participativas**: caminho para o fortalecimento de espaços públicos socioambientais. São Paulo: Peirópolis, 2005.

JARA, C. J. Sustentabilidad: nuevos conceptos y nuevos instrumentos para orientar los procesos de desarrollo local. In: SAGREDO, G. (org.). **Fortalecimiento Institucional, descentralização e microregionalização**. Santiago: Procode/IICA, 1996.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KEY, P. James. **Projeto de Pesquisa em Educação Ocupacional**. Oklahoma State University.1997. Disponível em: <http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=ptBR&langpair=en%7Cpt&u=http...>. Acesso em: 30/11/2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUMMER, Lídia; DIZ, Vera Lúcia C. de Almeida; SOARES, Rodrigo Maurício Freire. **Metodologia Participativa no Meio Rural**: Uma Visão Interdisciplinar. Conceitos, Ferramentas e Vivências. GTZ – Agência Alemã de Cooperação Técnica. Projeto Prorenda Desenvolvimento Local Sustentável – Bahia. Salvador. 2007.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Ed. da FURB, 2000.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação ambiental como prática social contextualizada. In: _____ (org.). **Cidadania e Meio Ambiente.** Centro de Recursos Ambientais/CRA. Salvador, 2003. p. 86 a 93.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007. p. 66-72.

_____; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS Marília Ferreira de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da Teoria marxista para a educação ambiental crítica. In: **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna.** 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

MARINHO, Jefferson Roberto de O.; OLIVEIRA, Vlândia P. Vidal de; NOGUEIRA, Liana Maria M.; SOUSA, Antônio Sávio M. de. **Hortas Escolares, Agricultura Urbana e o Ensino Voltado à Identidade Terrena.** Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/488-04082010-230905.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011.

MARCUSE, H. Industrialization and capitalism in work of Max Weber. In: **Negations.** Nova York, Penguin Books. 1972.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão e a nova desigualdade.** São Paulo, Paulus, 1997.

_____. **Subúrbio.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 228p.

MARX, Karl. **Manuscrito econômico-filosófico.** São Paulo: Boitempo. 2004.

MELLO, Pedro. Uma visão comparativa do conceito de desenvolvimento econômico de Furtado com as teorias recentes. **História e Economia Revista Interdisciplinar.** Vol. 2 - n. 1 - 2º semestre 2006. Disponível em: <<http://www.bbs.edu.br/apresentacaoprofessor/06-Pedro.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011.

MENASCHE, Renata; MARQUES, Flávia Charão; ZANETTI, Cândida. Autoconsumo e segurança alimentar: a agricultura familiar a partir dos saberes e práticas da alimentação. **Rev. Nutr.,** Campinas, 21(Suplemento): 145s-158s, jul./ago., 2008

MENDONÇA, Sonia Regina de. Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil. **História Unisinos** 14(2): 188-196, Maio/Agosto 2010. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/.../art07_mendonca.pdf>. Acesso em 10/08/2011.

MOREIRA, C. Trajetória Contemporânea da Agricultura Urbana. In: HISSA, C. E. V. (org.) **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008. p. 243-257.

MOREIRA, Roberto José; LIMA, Eli Napoleão de. Identidade social e natureza: tensões entre saberes na assessoria técnica em assentamentos rurais. In: COSTA, L. F. de C.; Flexor, G.; SANTOS, R. (orgs.). **Mundo Rural brasileiro: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2008. p. 307 – 343.

MORGADO, Fernanda da Silva. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. 2006. Relatório Técnico (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <<http://www.tcc.cca.ufsc.br/agronomia/RAGR013.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: **O sentido da Escola**. ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 53-64.

MOURA, Terciana Vidal. Memória de Plataforma: o resgate de histórias de bairro, como mecanismo de inclusão, identidade e participação social. In: MENEZES, J. M. F. de (Org.). **Educação na Bahia: Coletânea de textos**. Projeto memória da educação na Bahia. Salvador: Editora da UNEB, 2001. p. 60-73.

MUNFORD, Lewis. **A cidade na história: sua história, transformações e perspectivas**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO, Antônio Dias. **Os Sujeitos da Educação do Campo e Processo civilizatório**. Subsídios para Reflexão. Trabalho apresentado em Mesa Redonda sobre a Educação do Campo, realizada durante o XIX EPENN, João Pessoa (PB) julho de 2009. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 195-206.

NEGRI, Silvio Moisés. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008. Disponível em: <<http://200.129.241.94/index.php/coletaneas/article/view/64/25>>. Acesso em: 10/08/2011.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 5-23. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54)

OLIVEIRA, Mauro Márcio. As Circunstâncias da Criação da Extensão Rural no Brasil. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.16, n.2, p. 97-134, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v16/cc16n204.pdf>>. Acesso em 10/08/2011.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e Mudança Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 76p. Disponível em: <[http://www.bvce.org/DownloadArquivo.asp? ...OLIVEN Ruben Urbanizacao...](http://www.bvce.org/DownloadArquivo.asp?...OLIVEN_Ruben_Urbanizacao...)>. Acesso em: 10/08/2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; 135).

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. Em: Sawaia, B. B. (Org.), **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes. 1999. p. 67-86.

PERALTA, Joaquin Esteva; RUIZ, Javier Reyes. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: **Complexidade ambiental**; Enrique Leff, (coord.). São Paulo: Cortez, 2003. p. 241-281.

PETTER, Cláudia Maria Barth. **A Construção Coletiva de uma Horta Escolar**. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho036.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011.

PIRES et al. **Projeto Plantando a Paz – Uma Horta na Escola**: Uma questão de visão interdisciplinar. Salvador: Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, 2007/2008.

PIRES et al. **Projeto Plantando a Paz – Uma Horta na Escola**: Uma questão de visão interdisciplinar. Uma Visão Ecológica. Salvador: Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza, 2007/2011.

PISTRAK, M.M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

PIZZIO, Alex. O que define os pobres como pobres: controvérsias acerca do conceito de pobreza. **Revista Ágora**, Salgueiro-PE, v. 5, n. 1, p.96-117, agos. 2010. Disponível em: <<http://www.iseseduca.com.br/.../8%20O%20que%20define%20os%20pobres.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011.

QUEDA, Oriowaldo. **A extensão rural no Brasil**: da anunciação ao milagre da modernização agrícola. Piracicaba, Tese de Livre Docência, ESALQ, 1987.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. Democracia e segregação urbana: reflexões sobre a relação entre cidade e cidadania na sociedade brasileira. **Revista eure** (v. XXIX, n. 88), p.79-95, Santiago de Chile, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v29n88/art04.pdf>>. Acesso em: 10/08/2011

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Luiz Carlos. **Salvador, espaço de reprodução da “globalização perversa”**: Plataforma no centro do debate da cidade (in) visível. Disponível em: <boletimef.org/.../Salvador-espaco-de-reproducao-da-global...>. Acesso em: 10/08/2011

RODRIGUES, Vitor Eduardo *et al.*. **A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal**. Disponível em: <<http://www.ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>> Acesso em: 18/08/2010.

ROITMAN, S. Barrios cerrados y segregación social urbana. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2003, v. VII, n. 146(118). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(118).htm)> [ISSN: 1138-9788]

ROJAS SORIANO, Raúl. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Ediouro: Rio de Janeiro, 1994.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SALAMANA, P.; DESTREMAU, B. **O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda**. Rio de Janeiro, Garamond, 1999. 160p.

SALGADO, J. G. A. Elementos conceituais para a construção de uma teoria sociológica da carência. In: CATTANI, A. D.; DIAZ, L. M. **Desigualdades na América latina: novas perspectivas analíticas**, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. p. 235-251.

SANTANDREU, A.; PARAZZOLI, A.G. & DUBBELING, M.. Biodiversidade, Pobreza e Agricultura Urbana na América Latina. In: **Revista Agricultura Urbana** 6. 2004. p.14-20.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 1999.

SCHMITT, Cláudia Job. Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. In: SAUER, S.; BALESTRO, M. V. (orgs.). **Agroecologia e os desafios para a transição agroecológica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 177-203.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973, 250p.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SERPA, Ângelo. **Fala periferia! Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano**. Salvador: UFBA, 2001.

SILVA, Aliomar, A. **Concepções de processo educativo no âmbito da extensão rural e suas repercussões na prática dos extensionistas: um estudo através da EMATER-RS**. Santa Maria, Dissertação de Mestrado, UFSM-RS, 1992.

SILVA, L. X. da; COSTA, A. M. **Modernização Agrícola e Desenvolvimento Econômico: Revalidando os Modelos de Schultz e Paiva**. XXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/1131.pdf>. Acesso em 16/10/2009.

SILVEIRA, Juliana Carvalho; ANDRADE, Lays Andyara D. Bicalho; GUIMARÃES, Eliana Márcia de A. **Avaliação do Aprendizado de Crianças sobre Alimentação e Nutrição Comparada a Dois Métodos de Abordagem Didáticos**. NUTRIR GERAIS – Revista Digital de Nutrição, Ipatinga, v. 3, n. 4, p. 371-383, fev./jul. 2009. Disponível em: http://www.unilestemg.br/.../4.../Artigo_AVALIACAO_DO_APRENDIZADO.pdf. Acesso em: 10/08/2011.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**, São Paulo, Edições CEBRAP/Ed. Brasiliense, 1973.

SOARES, Antônio Mateus de C. “Territorialização” e Pobreza em Salvador – BA. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 4(2): 17-30, dez. 2006 (ISSN 1678—698X). Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm>. Acesso em 17/08/2011.

SOUZA, Guaraci Adeodato Alves de. Urbanização e Fluxos Migratórios para Salvador. In: _____; FARIA, V. (org.). **Bahia de Todos os Pobres**. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 103-129. (Caderno CEBRAP n° 34)

TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo, editora 34, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 81-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 192 p. (Pensadores & educação, 4).

VELLANES, Paulo de Tarso. **O Colégio Estadual Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco na memória social dos moradores de Periperi**. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et al.* (org.); 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011. p. 7-72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

APÊNDICE A – Cédula de entrevista 01 (Perfil geral dos estudantes)

Nº da Cédula:	Data:	Entrevistador:
---------------	-------	----------------

O ESTUDANTE

1. Série:	2. Sexo: Masc. () Fem. ()	3. Idade (anos): 10 a 12 () 13 a 15 () 16 a 18 () 19 a 21 () > 21 ()	
4. Cor: Branca () Negra () Parda ()	5. Religião: Não têm () Católica () Evangélica () Outras:		
7. Cidade/ Estado de Origem:	8. Bairro onde reside:	9. Morou no interior? Sim () Não ()	10. Quanto tempo?
11. Passa temporadas no interior? Sempre () Às vezes () Nunca ()	12. Está trabalhando? Sim () Não ()	13. Já trabalhou? Sim () Não ()	14. Trabalha em casa? Sim () Não ()
15. O dinheiro que ganha é usado: Todo p/ o sustento da família () Parte p/ o sustento da família () Todo p/ gastos pessoais () Todo p/ diversão ()			
16. Em que você já trabalhou ou trabalha?			
17. Você mora com: Pai () Mãe () Irmãos () Padrasto () Madrasta () Avô () Avó () Outros:			

O PAI

18. Cidade/ Estado de origem:	19. Idade:	20. Estudou até que série?	21. Trabalha em que?
22. Situação profissional atual: Aposentado () Desempregado () Empregado () Autônomo ()			
23. Avô paterno nasceu: Interior () Capital ()	24. Vive atualmente: Interior () Capital ()	25. Trabalhou ou trabalha na roça? Sim () Não ()	26. Trabalha em que?
27. Avó paterna nasceu: Interior () Capital ()	28. Vive atualmente: Interior () Capital ()	29. Trabalhou ou trabalha na roça? Sim () Não ()	30. Trabalha em que?

A MÃE

31. Cidade/ Estado de origem:	32. Idade:	33. Estudou até que série?	34. Trabalha em que?
35. Situação profissional atual: Aposentada () Desempregada () Empregada () Autônoma () Pensionista ()			
36. Avô materno nasceu: Interior () Capital ()	37. Vive atualmente: Interior () Capital ()	38. Trabalhou ou trabalha na roça? Sim () Não ()	39. Trabalha em que?
40. Avó materna nasceu: Interior () Capital ()	41. Vive atualmente: Interior () Capital ()	42. Trabalhou ou trabalha na roça? Sim () Não ()	43. Trabalha em que?

ESTRATÉGIAS FAMILIARES

44. A família tem crianças cadastradas no Programa Bolsa Família? Sim () Não () Quantas?	45. A família costuma usar ervas medicinais para tratar problemas de saúde? Sim () Não ()
46. Em sua casa vocês costumam plantar? Sim () Não () Plantas medicinais () Temperos () Verduras () Frutas () Plantas ornamentais () Outras culturas ()	
47. O que vocês colhem é usado para: Consumo da família () Venda () Consumo da família e venda ()	

O ESTUDANTE E O COLÉGIO

48. Há quantos anos estuda neste colégio?	49. Você participa do Projeto Plantando a Paz? Sim () Não ()	50. Você já participou deste projeto? Sim () Não ()
51. Porque não participa? Não gosta de trabalhar com a terra () O trabalho é cansativo () Não se interessa pelo meio ambiente () Outras razões:		
52. Todos os professores usam a horta nas suas aulas? Todos () Alguns () Nenhum ()	53. Os professores desenvolvem atividades na horta: Sempre () De vez em quando () Nunca ()	
54. A horta no colégio contribuiu para: Melhorar a merenda () Melhorar o ensino () Melhorar a imagem da escola () Trazer novos projetos () Melhorar o ambiente da escola () Não trouxe nenhuma contribuição () Outras contribuições:		
55. As 3 coisas que mais incentivam você a continuar neste colégio são: Os colegas () Os Professores () O Ensino () A horta () Os cursos do Mais Educação () A Direção () Os Funcionários () É perto de casa () Boa conservação e higiene do Colégio () A merenda () Outras:		
56. As 3 coisas que fazem você querer, às vezes, mudar de colégio são: Os colegas () Os Professores () O Ensino () Os Projetos () A Direção () Os Funcionários () É longe de casa () Má conservação e higiene do colégio () A merenda () Outras:		
57. O que significa este colégio para você?		

APÊNDICE B - Cédula de entrevista 02

Perfil dos estudantes da oficina de horticultura

1.Nº. da Cédula: _____ 2.Data: _____ 3.Entrevistador: _____

4.Estudante: _____

5.Série: [] 6. Sexo: [] 1. Masculino 2. Feminino 7. Idade: []

8.Cor: [] 1.Branca 2.Negra 3.Parda 4.Outra 9.Cidade/Estado de Origem: _____

10.Tem religião: [] 1. Não 2. Sim 11.Qual (ou quais)? _____

12.Bairro onde reside: _____ 13.Já viveu no interior? [] 1.Não 2.Sim

14.Em que interior viveu? _____ 15.Quanto tempo (anos)? []

16.O que lhe faz falta da vida no interior?

17. Que costumes e/ou hábitos do interior você continua tendo aqui em Salvador, mesmo que seja só em casa com sua família?

18. Está trabalhando? [] 1. Não 2. Sim Em que? _____

19. Já trabalhou? [] 1. Não 2. Sim Em que? _____

20. O dinheiro que recebe é usado para: [] 1. Sustento da família 2. Sustento próprio 3. Diversão
 4. Outros: _____

21. Trabalha em casa? [] 1. Não 2. Sim Quais são suas tarefas? _____

22. Tem filhos? [] 1. Não 2. Sim Quantos? [] Quem cuida? _____

23. Você mora com: Pai [] Mãe [] Irmãos [] Avô [] Avó [] Filhos []

Outros: _____

Pai ou Responsável:

24. Idade [] 25. Cidade/Estado de origem: _____

26. Estudou até que série? [] 27. Trabalha em quê? _____

28. Situação profissional atual: [] 1. Aposentado 2. Desempregado 3. Empregado 4. Autônomo

29. Por que veio para Salvador?

30. Seus avós nasceram no interior? [] 1. Não 2. Sim Qual? _____

31. Eles vivem atualmente: [] 1. no interior 2. em Salvador

32. Por que vieram para Salvador?

33. Eles trabalham em que? Avô _____ Avó _____

Mãe ou Responsável:

33. Idade [] 34. Cidade/Estado de origem: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com mães de alunos da oficina de horticultura – dezembro / 2011

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Mães de alunos da oficina de horticultura)

Nome: _____

Idade: _____ Bairro onde mora: _____ Escolaridade: _____

1. Você trabalha? Em que?
2. Em que cidade você nasceu?
3. Há quanto tempo mora em Salvador?
4. Conte como era sua vida no interior?
5. Conte como veio morar em Salvador?
6. Como foi sua adaptação na capital? Foi fácil começar uma vida aqui? Fale um pouco sobre isso.
7. Você ainda se sente ligada a sua vida no interior?
8. Quando você lembra a sua vida no interior, de que você sente falta?
9. Que costumes ou hábitos do interior você ainda preserva na sua vida e faz questão de passar para sua família?
10. Em algum momento você pensou ou ainda pensa em voltar a viver no interior? Por quê?
11. Conte como é a vida de sua família aqui em Salvador?
12. Seu bairro lembra, de alguma forma, a vida no interior?
13. Por que seu(s) filho(s) estudam no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza? O que você pensa sobre este Colégio?
14. Como você acompanha os estudos de seu(s) filho(s)? Fale um pouco sobre isso.
15. O que significa para você um bom colégio?
16. O que significa para você o Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza?
17. De que forma você participa do Colégio de seu(s) filho(s)?
18. O que você considera importante para a educação de seu(s) filho(s) para a vida?
19. Como você encara a presença de uma horta na escola de seu(s) filho(s)?
20. Como você vê a participação de seu filho na horta da escola? Fale um pouco sobre isso.
21. Em sua casa vocês costumam plantar: temperos, verduras, frutas ou plantas medicinais? Fale um pouco sobre isso.
22. Em sua casa vocês costumam comer sempre verduras e frutas? Fale um pouco sobre isso.
23. Em sua casa vocês costumam utilizar remédios caseiros feitos com plantas para tratar os problemas de saúde? Fale um pouco sobre isso.
24. Você observou alguma mudança em seu(s) filho(s) por influência da participação dele na horta do colégio? Fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com professores do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Professores)

Nome: _____

Idade: _____ Formação Profissional: _____

1. Há quanto tempo trabalha no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza? Qual a sua função neste colégio?
2. Trabalha em outras escolas ou desenvolve outras atividades?
3. Bairro onde reside?
4. Há quantos anos mora no bairro?
5. Onde morava antes de mudar para o bairro?
6. Nasceu em Salvador?
7. Sua família é oriunda do interior?
8. Há quanto tempo está em Salvador?
9. Por que se mudou para esta cidade?
10. Qual é a sua definição pessoal de meio ambiente?
11. O que você entende por sustentabilidade?
12. Para você, o que é interdisciplinaridade?
13. O que você entende por educação ambiental?
14. Relate uma prática pedagógica que você realizou e que você considera como sendo uma prática de educação ambiental.
15. Como os estudantes reagiram a esta prática?
16. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico desta escola?
17. Faça uma avaliação deste PPP.
18. Você participou da construção do Projeto Plantando a Paz? Fale um pouco sobre este processo.
19. O que você aprendeu durante este processo?
20. O que você ensinou durante este processo?
21. Você está envolvido(a) atualmente com o Projeto Plantando a Paz?
22. Em sua opinião, que contribuições este projeto trouxe para a escola?
23. E para sua prática pedagógica, o projeto trouxe alguma contribuição?
24. Faça uma autocrítica de sua prática pedagógica, procurando enfatizar o que você gostaria de ter feito e não pôde fazer?
25. Em sua opinião, qual o significado deste projeto para esta escola?
26. E o que esta escola significa para a comunidade?
27. E o que esta escola significa para você?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com funcionários do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Funcionários)

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____ Função no colégio: _____

1. Há quanto tempo trabalha no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza?
2. Desenvolve outras atividades atualmente?
3. Onde reside?
4. Há quantos anos mora no bairro?
5. Onde morava antes de mudar para o bairro?
6. Nasceu em Salvador?
7. Há quanto tempo mora em Salvador?
8. Por que se mudou para esta cidade?
9. Fale um pouco sobre como era sua vida no interior?
10. Fale um pouco sobre como é a sua vida em Salvador?
11. Você sente falta de alguma coisa da vida no interior? Quais? Por quê?
12. Você mantém algum hábito ou costume que tinha no interior?
13. O seu bairro tem alguma coisa que te lembre de sua vida no interior?
14. Na comunidade onde você mora as pessoas te lembram de alguma forma sua vida no interior ou as pessoas de lá?
15. Você participou da criação da horta e do Projeto Plantando a Paz? Fale um pouco deste processo.
16. O que você aprendeu durante este processo?
17. O que você ensinou durante este processo?
18. Você tem algum envolvimento com a horta atualmente?
19. Em sua opinião, quais os benefícios que o Projeto Plantando a Paz já trouxe para a escola?
20. E que benefícios ele trouxe para sua prática de trabalho?
21. Este projeto é importante para esta escola? Por quê?
22. Esta escola é importante para a comunidade? Por quê?
23. Esta escola é importante para você? Por quê?
24. O que você já aprendeu aqui na escola e no projeto sobre cuidados com o meio ambiente?
25. Das coisas que você aprendeu o que você usa no seu dia a dia?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada efetuada com monitora da oficina de horticultura do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – agosto / 2011.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Monitora da Oficina de Horticultura)

Nome: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

1. Há quanto tempo trabalha no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza?
2. Desenvolve outras atividades atualmente?
3. Onde reside?
4. Há quantos anos mora no bairro?
5. Onde morava antes de mudar para o bairro?
6. Nasceu em Salvador?
7. Há quanto tempo mora em Salvador?
8. Por que se mudou para esta cidade?
9. Fale um pouco sobre como era sua vida no interior?
10. Fale um pouco sobre como é a sua vida em Salvador?
11. Você sente falta de alguma coisa da vida no interior? Quais? Por quê?
12. Você mantém algum hábito ou costume que tinha no interior?
13. O seu bairro tem alguma coisa que te lembre de sua vida no interior?
14. Na comunidade onde você mora as pessoas te lembram de alguma forma sua vida no interior ou as pessoas de lá?
15. O que levou você a trabalhar na horta escolar?
16. O que você já aprendeu com este trabalho?
17. O que você tem ensinado neste trabalho?
18. Descreva as atividades que você desenvolve com os alunos.
19. Avalie seu trabalho dizendo o que você gostaria de ter feito e não pôde.
20. Em sua opinião, quais os benefícios que o Projeto Plantando a Paz já trouxe para a escola?
21. De que forma alunos, professores e funcionários participam deste projeto?
22. Este projeto é importante para esta escola? Por quê?
23. Esta escola é importante para a comunidade? Por quê?
24. Esta escola é importante para você? Por quê?
25. O que é meio ambiente?
26. O que é sustentabilidade?
27. O que você já aprendeu aqui na escola e no projeto sobre cuidados com o meio ambiente?
28. Das coisas que você aprendeu o que você usa no seu dia a dia?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista estruturada efetuada com a antiga esposa do Presidente da Associação dos Moradores do Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos – julho / 2011.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____

Idade: _____ Formação Profissional: _____

1. Durante quantos anos a senhora trabalhou no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza? Que funções a senhora desempenhou neste colégio?
2. Onde a senhora reside?
3. Desde que ano a senhora mora no bairro?
4. A senhora pode nos contar como surgiu este condomínio?
 - a. Em que período foi construído?
 - b. Em que ano foi inaugurado?
 - c. Qual foi o agente financiador?
 - d. Como este agente foi mobilizado a desenvolver este projeto?
 - e. Descreva as condições do bairro na época da entrega das casas?
 - f. Quem eram as pessoas que compraram as casa (pertenciam a que categorias profissionais)?
 - g. Como se formou a associação do bairro? Quais eram seus principais objetivos?
 - h. A associação tinha envolvimento com algum partido político ou grupo religioso?
 - i. Durante quanto tempo seu ex-marido foi presidente da associação?
 - j. Seu ex-marido também era militante sindicalista?
 - k. Como a associação se relacionava com a comunidade? Como era a participação da comunidade na associação?
 - l. Quais foram as principais conquistas da comunidade viabilizadas pela associação?
5. O que levou a associação a lutar pela implantação desta escola no bairro?
 - a. Quando iniciou esta luta?
 - b. Qual foi a estratégia da associação para atingir este objetivo?
 - c. Quem estava no governo do Estado? Quem era o secretário de educação?
 - d. Que negociação foi feita entre a associação e o governo?
 - e. Quanto tempo levou até que a escola começasse a ser construída?
 - f. Quando a escola foi inaugurada?
 - g. Como foi formado o corpo de professores e funcionários?
 - h. Como se deu a escolha dos gestores?
 - i. Como foi estruturado o projeto pedagógico da escola? A associação interferiu de alguma forma nesta construção?
 - j. Quem custeava os salários e a manutenção da escola?

- k. Como era o funcionamento da escola? (Turnos, séries, nº de turmas, nº médio total de alunos)
- l. Quem eram os alunos da escola?
- m. Como era a qualidade do ensino na época?
- n. Qual o significado da escola para a comunidade naquela época?
- o. Durante quanto tempo existiu o vínculo entre a associação e a escola?
- p. O que provocou a quebra deste vínculo?
- q. Qual o efeito deste fato no funcionamento geral da escola?
- r. Como a comunidade reagiu a estes efeitos?
- s. Como a escola passou a ser tratada pela associação?
- t. Como a escola passou a ser tratada pelo governo?
- u. Como a escola passou a ser tratada pela comunidade?
- v. Em que momento a senhora acredita que começou a melhorar a situação geral da escola?
- w. A escola atualmente já está conseguindo fazer um trabalho com o mesmo nível daquele que era feito nos bons tempos?
- x. A que a senhora atribui isso?
- y. Quais os benefícios trazidos pela escola para esta comunidade atualmente?
- z. Como a escola é vista hoje pela comunidade?
- aa. O que a escola significa para a comunidade?
- bb. O que esta escola significa para a senhora?

APÊNDICE H - Roteiro de entrevista estruturada efetuada com o atual Diretor do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – julho / 2011.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Diretor em exercício)

Nome: _____

Idade: _____ Formação Profissional: _____

1. Há quanto tempo trabalha no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza? Quais funções você já desempenhou neste colégio?
2. Onde você reside?
3. Desde que ano você mora no bairro?
4. Você pode contar como surgiu este condomínio?
 - a. Em que período foi construído?
 - b. Em que ano foi inaugurado?
 - c. Qual foi o agente financiador?
 - d. Como este agente foi mobilizado a desenvolver este projeto?
 - e. Descreva as condições do bairro na época da entrega das casas?
 - f. Quem eram as pessoas que compraram as casa (pertenciam a que categorias profissionais)?
 - g. Como se formou a associação do bairro? Quais eram seus principais objetivos?
 - h. A associação tinha envolvimento com algum partido político ou grupo religioso?
 - i. Como a associação se relacionava com a comunidade? Como era a participação da comunidade na associação?
 - j. Quais foram as principais conquistas da comunidade viabilizadas pela associação?
5. O que levou a associação a lutar pela implantação desta escola no bairro?
 - a. Quando iniciou esta luta?
 - b. Qual foi a estratégia da associação para atingir este objetivo?
 - c. Quem estava no governo do Estado? Quem era o secretário de educação?
 - d. Que negociação foi feita entre a associação e o governo?
 - e. Quando a escola foi inaugurada?
 - f. Como foi formado o corpo de professores e funcionários?
 - g. Como se deu a escolha dos gestores?
 - h. Como foi estruturado o projeto pedagógico da escola? A associação interferiu de alguma forma nesta construção?
 - i. Quem custeava os salários e a manutenção da escola?
 - j. Como era o funcionamento da escola? (turnos, séries, nº de turmas, nº médio total de alunos)
 - k. Quem eram os alunos da escola?
 - l. Como era a qualidade do ensino na época?
 - m. Qual o significado da escola para a comunidade naquela época?
 - n. Existia algum vínculo entre a associação e a escola?

- o. Como a escola era tratada pela associação?
- p. Como a escola era tratada pelo governo?
- q. Como a escola era tratada pela comunidade?
- r. Em que momento, você acredita, que começou a crise que provocou a decadência da escola?
- s. A escola atualmente já está totalmente recuperada desta crise?
- t. A que você atribui isso?
- u. Dentre os diversos projetos que são desenvolvidos hoje na escola, qual deles, você acredita, que mais contribuiu para a melhoria do quadro geral da escola?
- v. Quais os benefícios trazidos pela escola para esta comunidade atualmente?
- w. Como a escola é vista hoje pela comunidade?
- x. O que a escola significa para a comunidade?
- y. O que esta escola significa para você?

APÊNDICE I – Caracterização de professores, funcionários e monitora (da horta escolar) do Colégio Estadual Luiz Rogério de Souza componentes da amostra de estudo – agosto / 2011.

Caracterização dos Professores

IDENTIFICAÇÃO	NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO NO COLÉGIO (anos)	DISCIPLINA QUE LECIONA	NATURALIDADE	ORÍGEN FAMILIAR	RESIDE NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO	TEM ATIVIDADE EXTERNA
Professor 01 ¹	Graduação	21	Matemática	Salvador/BA	Do Campo	Não	Não
Professor 02 ¹	Graduação	14	Ciências e Geografia	Interior/BA	Do Campo	Sim	Sim
Professor 03 ¹	Magistério + Adicionais	10	Ciências	Interior/BA	Do Campo	Sim	Não
Professor 04 ¹	Especialista	13	História e Geografia	Interior/SE	Do Campo	Não	Não
Professor 05 ²	Graduação	8	Ed. Física	Salvador/BA	Capital	Não	Sim
Professor 06 ²	Graduação	2	Química	Salvador/BA	Capital	Não	Sim
Professor 07 ²	Graduação	5	Ciências e Biologia	Salvador/BA	Capital	Não	Sim

¹ Professores envolvidos no Projeto Plantando a Paz.

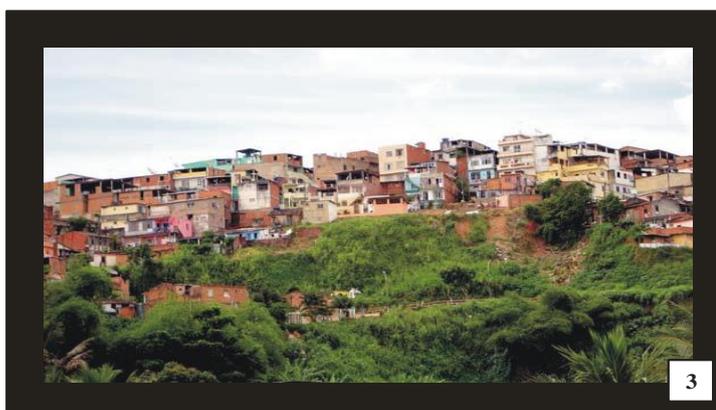
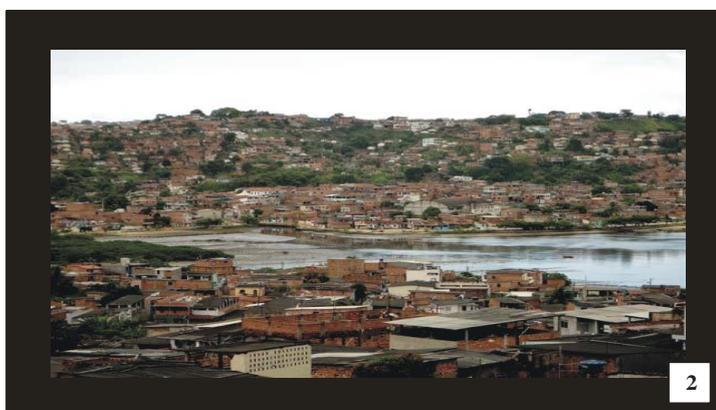
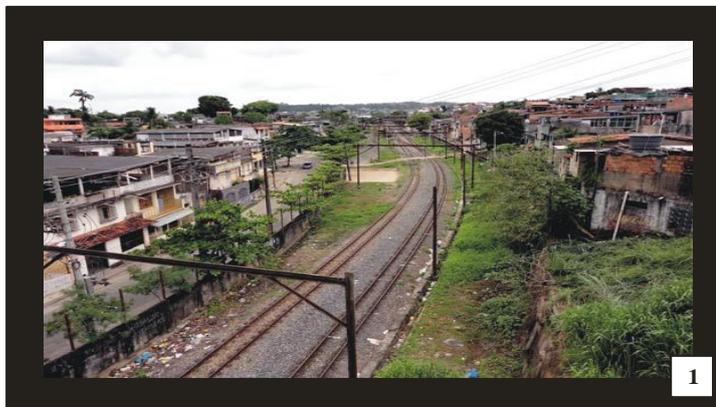
² Professores não envolvidos no Projeto Plantando a Paz.

Caracterização dos Funcionários e Monitora

IDENTIFICAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	TEMPO NO COLÉGIO (anos)	NATURALIDADE	ORÍGEN FAMILIAR	RESIDE NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO	TEM ATIVIDADE EXTERNA
Funcionário 01	E.F. Incompleto	29	Interior/BA	Do Campo	Sim	Não
Funcionário 02	E.M. Completo	4	Interior/BA	Do Campo	Sim	Não
Funcionário 03	Dado perdido ¹	Dado perdido ¹	Interior/BA	Do Campo	Não	Não
Monitora 01	E.F. Incompleto	1,5	Interior/BA	Do Campo	Sim	Não

¹ Dados perdidos devido a problema técnico na gravação da entrevista.

APÊNDICE J – Painel fotográfico ilustrativo de aspectos relativos ao processo de povoamento do Subúrbio Ferroviário / 2011.



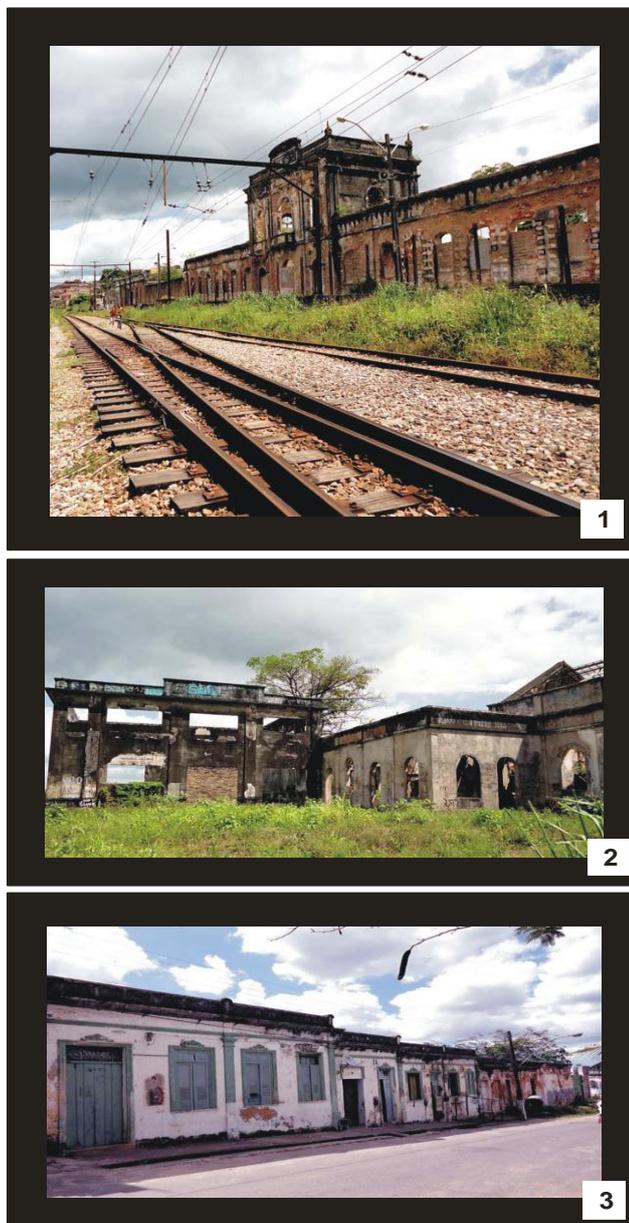
Fotos: Renata Fornelos (1, 2 e 3) / 2011

Foto 1 – Vista de povoamento ao longo da Estrada de Ferro Calçada Paripe – Subúrbio Ferroviário – Salvador - BA / 2011.

Foto 2 – Vista da Enseada do Cabrito – Povoamento às margens da Baía de Todos os Santos – Subúrbio Ferroviário – Salvador – BA / 2011.

Foto 3 – Vista de invasão povoando encosta de morro as margens da Av. Suburbana – Subúrbio Ferroviário – Salvador – BA / 2011.

APÊNDICE K – Painel fotográfico ilustrativo de referências históricas importantes no processo de gênese do bairro de Plataforma - 2011.

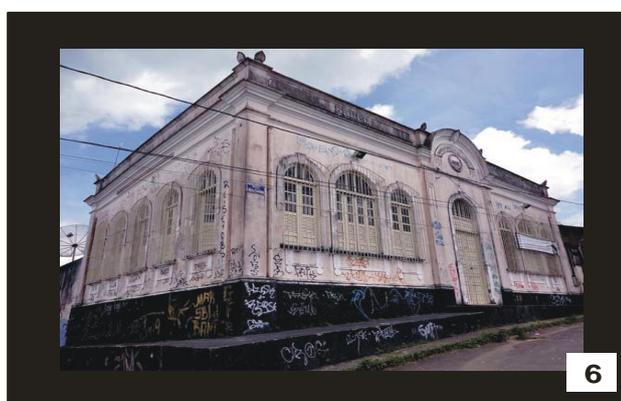


Fotos – Renata Fornelos (1,2 e 3) / 2011

Foto 1 – Ruínas da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.

Foto 2 – Ruínas dos depósitos da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.

Foto 3 – Casas remanescentes da vila operária da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.



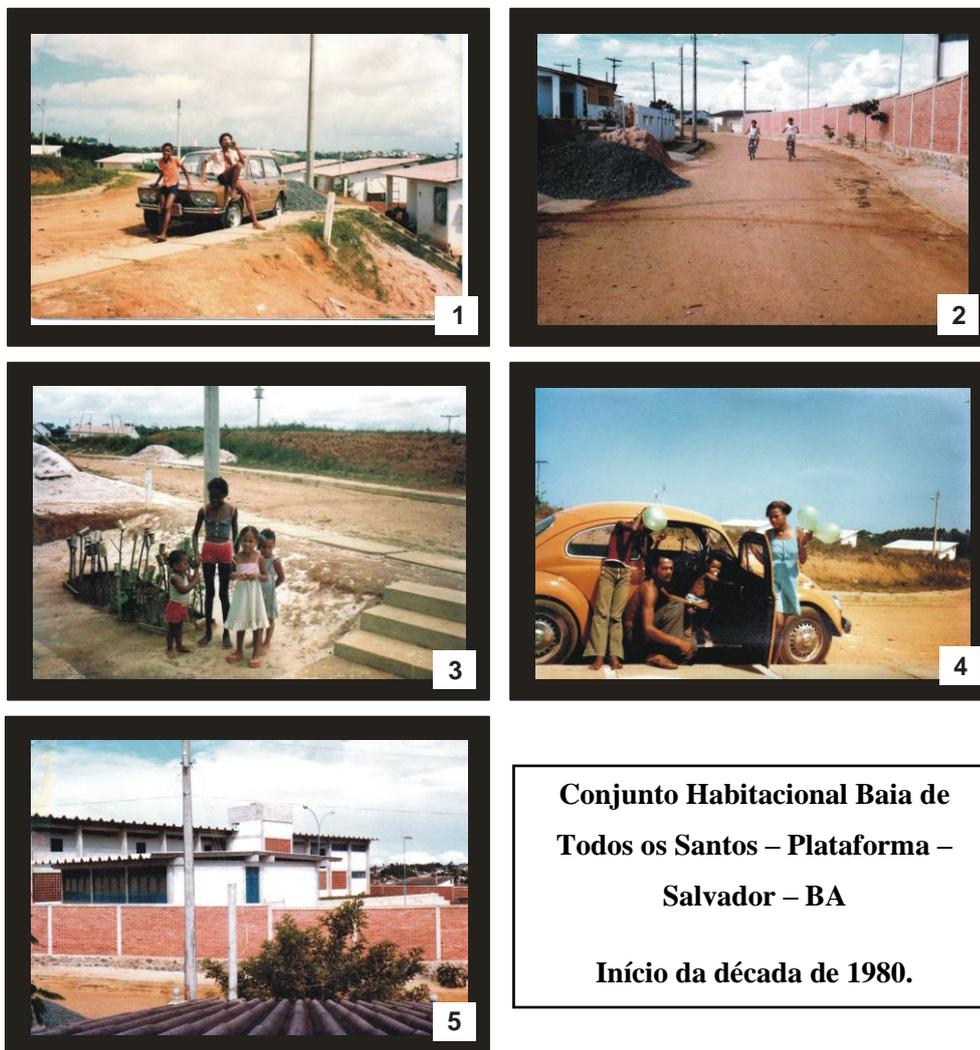
Fotos – Renata Fornelos (1,2 e 3) / 2011

Foto 4 – Ruina do armazém que abastecia os operários da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.

Foto 5 – Prédio da antiga creche que atendia os filhos dos operários da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.

Foto 6 – Prédio da escola que atendia às famílias de operários da Fábrica de Tecidos São Braz – Plataforma – Salvador – BA / 2011.

APÊNDICE L – Painel fotográfico ilustrativo da evolução do Conjunto Habitacional Baia de Todos os Santos – Plataforma – Salvador - BA – 2011.



Fotos – Autor desconhecido (1 a 5)

Foto 1 – Vista das casas embrião.

Foto 2 – Vista de casa em obra, e rua sem pavimentação.

Foto 3 – Crianças moradoras do conjunto.

Foto 4 – Família moradora do conjunto.

Foto 5 - Prédio escolar recém-construído.



Fotos – Renata Fornelos (1 a 11) / 2011.

Conjunto Habitacional Baía de Todos os Santos

Plataforma – Salvador – BA / 2011

Foto 6 – Vista da entrada do conjunto.

Foto 7 – Vista das ruas pavimentadas e transporte coletivo.

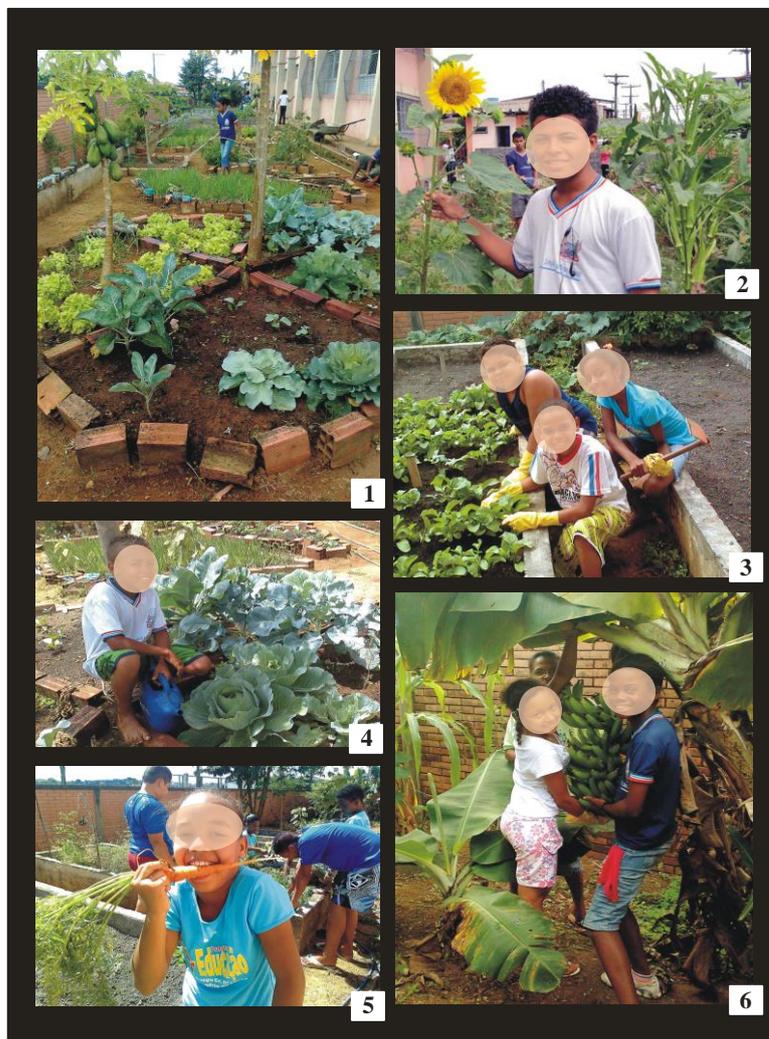
Foto 8 – Vista da evolução do nível das habitações.

Foto 9 – Vista de uma das praças com parque infantil.

Foto 10 – Vista da quadra de esportes.

Foto 11 – Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza

APÊNDICE M – Painel fotográfico ilustrativo das práticas da oficina de horticultura no Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – 2011.



Fotos – Renata Fornelos (1 a 6) / 2011.

Foto 1 – Vista geral da horta.

Foto 2 – Girassol, símbolo do Projeto Plantando a Paz.

Foto 3 – Alunos cuidam de canteiro de rabanetes.

Foto 4 – Aluno em canteiro de repolhos.

Foto 5 – Colheita de cenoura.

Foto 6 – Colheita de bananas.

Observação: O uso da máscara transparente nos personagens das fotografias visa a preservação de suas identidades.



Fotos – Renata Fornelos (7 a 13) / 2011.

Foto 7 – Colheita de cenouras.

Foto 8 – Colheita de abóbora.

Foto 9 – Técnica da EBDA e Monitora da oficina de horticultura.

Foto 10 – Aluno aplicando biofertilizante.

Foto 11 – Colheita de alface.

Fotos 12 e 13 – A salada é farta no almoço dos alunos.

APÊNDICE N – Painel fotográfico ilustrativo do cultivo dos quintais em residências de estudantes do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – dezembro/2011.

Quintal da Mãe 01



Fotos – Renata Fornelos (1 a 4) / 2011.

Foto 1 – Estudante mostra o plantio de abacaxi, mastruz e quiabo.

Foto 2 – Estudante mostra os primeiros tomates do seu canteiro.

Foto 3 – Estudante destaca a couve que é usada por sua mãe para combater anemia.

Foto 4 – Vista do quintal destacando o cultivo de bananas, fruta bastante consumida pela família.

Quintal da Mãe 02



Fotos – Renata Fornelos (5 a 8) / 2011.

Foto 5 - Estudante mostra produção de pimenta.

Foto 6 – Canteiro de ervas medicinais diversas.

Foto 7 – Touceira de boldo erva bastante comum nas residências do Subúrbio Ferroviário.

Foto 8 – Pequena laranjeira.

Quintal de Aluno da Oficina de Horticultura

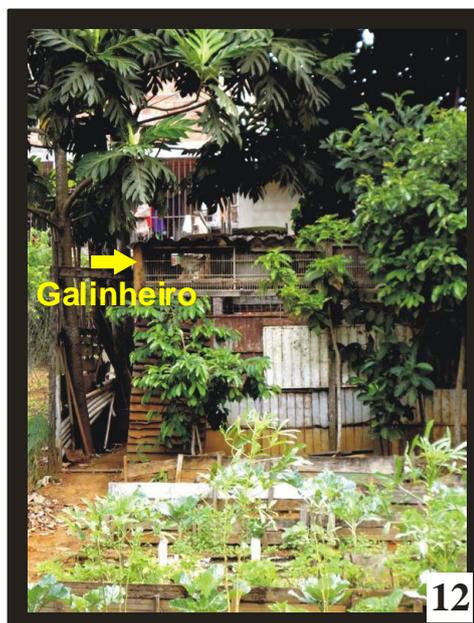


Fotos – Renata Fornelos (9 e 10) / 2011

Foto 9 – Canteiro de ervas medicinais cultivado pelo estudante no quintal de sua casa.

Foto 10 – Plantio de milho desenvolvido pelo estudante aproveitando pequena área ao lado de sua casa.

APÊNDICE O – Painel fotográfico ilustrativo do cultivo dos quintais em residências de moradores do entorno do Colégio Estadual Dr. Luiz Rogério de Souza – dezembro/2011.



Fotos – Renata Fornelos (11 e 12) / 2011.

Foto 11 – Hortaliças cultivadas em canteiros altos.

Foto 12 – Criação de aves caipiras integrada com o cultivo de hortaliças.

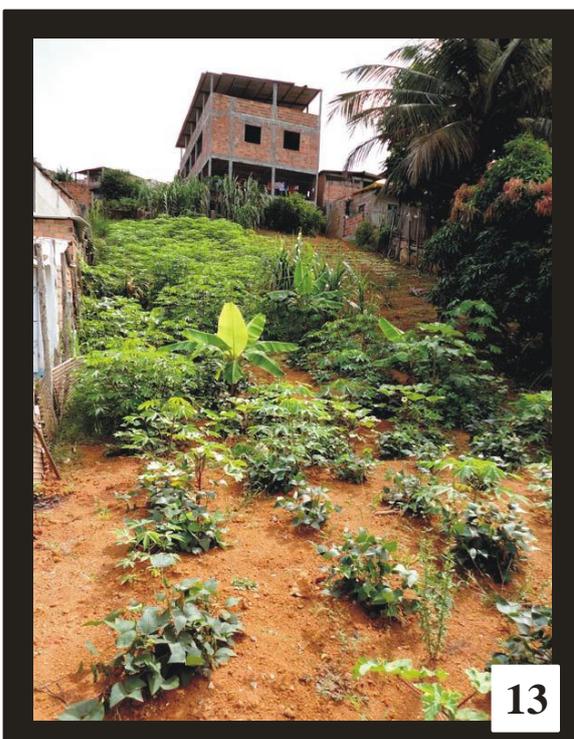


Foto 13 – Quintal ocupado por cultivo de aipim, feijão de corda e banana.

Foto – Renata Fornelos (13) / 2011.