



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

LUCIANA DOS SANTOS MENEZES

**CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POR MEIO DAS HORTAS
ESCOLARES: A ALIMENTAÇÃO COMO TEMÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA DE SÃO JOSÉ/SC**

Florianópolis, fevereiro de 2019.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA DOS SANTOS MENEZES

**CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POR MEIO DAS HORTAS
ESCOLARES: A ALIMENTAÇÃO COMO TEMÁTICA PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA DE SÃO JOSÉ/SC**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Aline Dias da
Silveira

Florianópolis, fevereiro de 2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Menezes, Luciana dos Santos
Cidadania e participação por meio das hortas
escolares : a alimentação como temática para o
ensino de história na EJA de São José/SC / Luciana
dos Santos Menezes ; orientadora, Aline Dias da
Silveira, 2019.
252 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

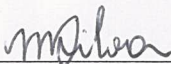
1. Ensino de História. 2. EJA. 3. Alimentação. 4.
Hortas Escolares. 5. Cidadania e Identidade Social.
I. Silveira, Aline Dias da. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História. III. Título.

LUCIANA DOS SANTOS MENEZES

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POR MEIO DAS HORTAS ESCOLARES: A
ALIMENTAÇÃO COMO TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EJA DE SÃO JOSÉ/SC.

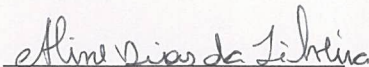
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Florianópolis, 05 de Fevereiro de 2019.



Prof.^a. Dr.^a Mônica Martins da Silva - Profhistória-UFSC
(Coordenadora do Curso)

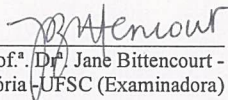
Banca Examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Aline Dias da Silveira -
UFSC (orientadora)



Prof.^a. Dr.^a Renata Palandri Sigolo -
UFSC (Examinadora)



Prof.^a. Dr.^a Jane Bittencourt -
Profhistória -UFSC (Examinadora)

Prof.^a. Dr.^a Mônica Martins da Silva
Profhistória - UFSC (Suplente)

Aos pais e filhos. Dedico esta dissertação à minha mãe, que muito me ajudou e me ajuda em meu caminho de vida, ao meu pai (*in memoriam*) que certamente ficaria feliz e orgulhoso de ver meu trabalho e aos meus filhos, companheiros dos meus dias.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra que expressa, um pouco, o sentimento de recebimento de uma graça.

Recebi muitas graças, que vieram por meio de pessoas que contribuíram pra eu chegar ao final deste trabalho, etapa muito importante pra mim. Agradeço a todas as pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho. Às vezes foi uma palavra na hora certa, aquilo que eu precisava escutar naquele momento. Às vezes um elogio, uma imagem, uma crítica construtiva, um sorriso, um livro ou um silêncio. Muitas graças em muitos momentos. Gratidão também ao Insondável Criador da natureza. Gratidão às milhares de pessoas inspiradoras.

Não poderia deixar de agradecer especificamente aos meus pais, Mauro (*in memorian*) e Marina, pela presença em minha vida, pelos cuidados e pelo amor, que me fizeram mais forte e perseverante. Sem contar no suporte espiritual e material de todos esses anos, e não são poucos anos. Gratidão incomensurável, pais!

Agradeço aos meus filhos maravilhosos, Gabriel e Teodoro, pelo amor e compreensão, respeitando meus isolamentos, minha falta de atenção em momentos de estudos e minha ausência nos momentos de lazer dos fins de semana que tive que dedicar aos estudos e à escrita. Aprenderam a cuidar um do outro. Gratidão meninos companheiros e guerreiros. Também agradeço ao Marcos, pela contribuição na “reta final”, se fazendo presente nas minhas ausências, em casa ou com os filhos.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, da segunda turma do PROFHISTÓRIA UFSC, aqui citados em ordem alfabética: Alex, Bárbara, Fábio Guilherme, Harley, Jaqueline, Jefferson, João, Mileny, Odair, Sandro e Viviane. Gratidão pela convivência amistosa, pelo companheirismo, pelas palavras de força, pelo “tamojunto”, pelas dicas de leitura, pelo bom humor e comprometimento contagiante de todos. Valeu galera! Sem o apoio de vocês não sei como teria sido.

Agradeço muito à minha orientadora Prof. Dra. Aline Dias da Silveira, pela orientação paciente e atenta, pela amizade e compreensão, pela sensibilidade, pelo apoio e incentivo nos momentos certos. Gratidão mestra. Também agradeço a minha primeira orientadora Prof. Dra. Renata Palandri Sigolo que apontou os caminhos para minha experiência e o foco do trabalho, dando sugestões preciosas. Gratidão mestra.

Quero agradecer a todos os meus professores desde a infância até o presente momento, em especial aos meus professores do Mestrado Profissional de Ensino de História, pela paciência, competência, compromisso, amizade, por acreditarem em nós e no nosso valor. Gratidão mestres inspiradores! Vocês fazem a diferença.

Agradeço à CAPES, cujo suporte foi essencial, mesmo imprescindível, para que eu conseguisse seguir em frente com pesquisa e aperfeiçoamento do trabalho, promovendo a qualidade do ensino. Também agradeço aos criadores e promotores do Mestrado Profissional de Ensino de História, que foi pensado para educadores e para a Educação. Como disse um grande professor, “vai ser bom para os vocês (professores), bom pra universidade, bom para a educação, bom para os alunos. Vai ser bom pra todos”. E está sendo! Gratidão.

Quero aproveitar e agradecer ao professor, Prof. Dr. Elison Paim, que incentivou a todos nós, professores da rede de São José, a tentar o PROFHISTORIA em um momento em que eu não acreditava mais ser possível. Consegui Elison! Gratidão pelas palavras simples e certas em momentos certos.

Agradeço à equipe diretiva da EJA CEMIA Janaína P. Ricci, Rute Silva, que fizeram tudo que podiam, na escola e nos bastidores, para que as nossas necessidades fossem atendidas, participando, colocando a mão na horta e incentivando a continuidade do trabalho. Gratidão, mulheres poderosas!

Aos colegas Murilo A. da Silveira e Fernanda Domiciano, que aceitaram “pegar junto” no projeto e contribuíram imensamente com seus conhecimentos, sendo flexíveis, elogiando, se entusiasmando, propondo e fazendo a parceria dar certo. Gratidão colegas! Ainda no CEMIA agradeço aos outros colegas que ajudaram, especialmente à Mana, cozinheira, sempre com sorriso no rosto, disposta a ajudar, fazendo os chás e servindo alimento a todos nós. Também ao Adriano, que tanta terra carregou pra gente e à aluna Rosane, que regou a horta todos os dias pela manhã. Tod@s muito animad@s, profissionais parceir@s. Gratidão.

Agradeço também aos estudantes da EJA CEMIA (turmas 97, 98 e 88 de 2017) que aceitaram o desafio do projeto e participaram dele de forma tão amistosa e parceira. Turminha divertida e comprometida. Sem eles, nada teria acontecido! Gratidão querid@s!

Agradeço ao Marquito (Marcos José de Abreu) e a Gabriela Pieroni, pelo acesso amigável, por aceitar o convite e ter dedicado seu tempo a estar na escola à noite e conversar com estes alunos da EJA que

muitas vezes se vêem “isolados” ou esquecidos das iniciativas educacionais. Gratidão parceiros.

Queria agradecer a várias outras pessoas. Algumas delas são amigas e outras nem sabem da minha existência, mas que foram muito importantes nesta trajetória. São pessoas que cruzam nosso caminho e que nos deixam uma gota de seu brilho. Não saberei o nome de todas elas, mas de algumas posso citar: Aléssio dos Passos Santos, Alexandre Beck e Daniela Pestana Cuevas, Joana Evangelista Mongelo, Lucilene Assing e família. Gratidão pelas ideias, por aquela luzinha que, sem saber, ajudaram a acender em mim. Gratidão por compartilhar conhecimento de forma tão bela.

“O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo que odeia a política.
Não sabe o imbecil que da sua ignorância política
nasce a prostituta, o menor abandonado
e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista, pilantra,
corrupto e lacaio das empresas
nacionais e multinacionais.”

Bertold Brecht



NÃO ESTOU SOZINHO,
SÓ ESTAMOS
ESPALHADOS...



Tirinha do Armandinho, por Alexandre Beck.

RESUMO:

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa-ação, desenvolvida com a EJA noturna em São José, durante o ano letivo de 2017. O objetivo geral é promover um debate acerca das possibilidades do ensino de história por meio da experiência didática da horta escolar tendo como tema central: a alimentação e suas relações. O alimento e o ato de alimentar-se é histórico e identitário, mas hoje está envolvido em uma série de relações comprometidas com a globalização e suas relações de poder, construídas historicamente. Em contrapartida, insurgem também movimentos sociais de resistências, antiglobalização e de revalorização dos saberes e práticas ancestrais, caracterizando o “alimentar-se”, em um ato político. Para o ensino de história urge problematizar essas relações no âmbito da Educação que se pretenda democrática e participativa na construção da cidadania e da consciência crítica dos educandos. Para fins metodológicos, esta temática axiológica, é dividida em quatro eixos: Relações de Trabalho e Propriedade; Produção de Alimentos e Meio Ambiente; Indústrias e Consumo e; Patrimônio Histórico. Temas e conceitos que se desdobram destes eixos são abordados com fontes diversas nas aulas e também com a prática e a reflexão sobre as atividades da horta. Parte-se da realidade do educando e das questões que emanam da horta, para estimular pesquisas escolares, diálogos e práticas que contribuam para a construção do seu conhecimento de forma mais aprofundada, sua instrumentalização enquanto aluno pesquisador, e sua conscientização enquanto ser social, histórico e cultural, participe da formação de sua cidadania. A experiência dialoga, em sua temática, com obras de autores pós *École des Annales*, e com pesquisas sobre ensino de história. Baseia-se principalmente na concepção de Educação de Paulo Freire no que tange ao ensino problematizador, reflexivo e emancipador, para a formação de uma conscientização crítica. A ação propositiva culminou em um site para acesso dos professores de história que queiram trilhar novos caminhos que articulem horta, ensino de história e alimentação.

Palavras-chaves: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; Cidadania e Identidade Social; Hortas Escolares; Alimentação.

ABSTRACT

The present work is the result of an action research, developed with the nocturnal EJA in São José, during the 2017 school year. The general objective is to promote a debate about the possibilities of the teaching of history through didactic experience of the school garden having as its central theme: food and its relations. The theme in question arrives in the schools in a disjointed and little historicized way. Food and the act of feeding itself are historical and identitary, but today it is involved in a series of relationships committed to globalization and its historically constructed relations of power. On the other hand, social movements of resistances, anti-globalization and revaluation of ancestral knowledge and practices, characterizing the "feeding" in a political act, are also insisted. For the teaching of history it is urgent to problematize these relations within the scope of Education that is intended to be democratic and participatory in the construction of citizenship and the critical awareness of learners. For methodological purposes, this axiological theme is divided into four axes: Work and Property Relationships; Food Production and Environment; Industries and Consumption; Historical Patrimony. Themes and concepts that unfold from these axes are approached with different sources in the classes and also with the practice and the reflection on the activities of the garden. It is based on the reality of the learner and the issues that emanate from the garden, in order to stimulate school research, dialogues and practices that contribute to the construction of his knowledge in more depth, his instrumentalization as a student researcher, and his awareness as a social, historical being and cultural, participant in the formation of their citizenship. In its theme, the experience dialogues with works by authors after *École des Annales*, and with research on history teaching. It is based mainly on the conception of Education of Paulo Freire in what concerns the problematizing, reflexive and emancipatory teaching, for the formation of a critical awareness. The propositive action culminated in a site for the access of the history teachers who want to follow new paths that combine gardening, teaching of history and food.

Key-words: History teaching; Youth and adult education; Citizenship and Social Identity; School Gardens; food

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 - Página Inicial do site www.hora-e-historia.webnode.com . | 36 |
| Imagem 2 – Quadro temático e conceitual: alimentação e suas relações | 40 |
| Imagem 3 - Pátio CEMIA vista para os fundos..... | 154 |
| Imagem 4 - Pátio CEMIA vista para a frente | 155 |
| Imagem 5 - Local da horta vista do refeitório | 156 |
| Figura 6 - Palestra Marquito..... | 157 |
| Figura 7 - Palestra Marquito, vista do auditório..... | 158 |
| Imagem 8 - Palestra Marquito, vista auditório | 161 |
| Imagem 9 - Palestra Marquito, vista do palco..... | 161 |
| Figura 10 - Etapa 1 da composteira da CEPAGRO. Material didático | 164 |
| Figura 11 - Etapa 3 da composteira da CEPAGRO. Material didático | 165 |
| Figura 12 - Etapa 4 da composteira da CEPAGRO. Material didático | 165 |
| Figura 13 - Etapa 5 da composteira da CEPAGRO. Leira coberta. Material didático | 166 |
| Figura 14 - Primeira composteira dos alunos das turmas 87 e 97 | 167 |
| Figura 15 - Experiência de germinação da cebola feita pela professora. Material didático | 172 |
| Figura 16 - Experiência de germinação da abóbora feita pela professora. Material didático | 172 |
| Figura 17 - Experiência de germinação do alho feita pela professora. Material didático | 172 |
| Figura 18 - Primeiro plantio – primeiros a chegar | 175 |
| Figura 19 - Primeiro plantio –preparando o solo..... | 175 |
| Figura 20 - Primeiro plantio – colocando terra adubada | 176 |
| Figura 21 - Primeiro plantio – hortaliças..... | 177 |
| Figura 22 - Primeiro plantio – ervas medicinais | 177 |
| Figura 23 - Primeiro plantio – tomate | 178 |
| Figura 24 - Primeiro plantio – canteiro terminado | 178 |
| Figura 25 - Primeiro plantio – segunda compostagem, turma 98..... | 179 |
| Figura 26 - Primeiro plantio - segunda compostagem, turma 98 | 180 |
| Figura 27 - Primeiro plantio – foto final dos trabalhos com a diretora | 181 |

| | |
|---|-----|
| Figura 28 – Primeiro plantio – foto final dos trabalhos com a professora..... | 181 |
| Figura 29 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – apresentação..... | 183 |
| Figura 30 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 1..... | 184 |
| Figura 31 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 2..... | 184 |
| Figura 32 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 4..... | 185 |
| Figura 33 - Questionário 1 - chás..... | 187 |
| Figura 34 - Questionário 2 - hortaliças..... | 187 |
| Figura 35 - Questionário 3 – cosmética e outros..... | 188 |
| Figura 36 - Primeira colheita de chás e saladas 1..... | 190 |
| Figura 37 - Primeira colheita de chás e saladas 2..... | 190 |
| Figura 38 - Primeira colheita de chás e saladas 3..... | 190 |
| Figura 39 - Primeira colheita de chás e saladas 4..... | 191 |
| Figura 40 - Aula no refeitório – degustação diálogos e dinâmica..... | 192 |
| Figura 41 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) - PANCs..... | 194 |
| Figura 42 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – Documentário..... | 195 |
| Figura 43 - Mostra Cultural – Trabalhos dos alunos e exsiccatas..... | 200 |
| Figura 44 - Horta em produção..... | 202 |
| Figura 45 - Google Sala de Aula – documentário sobre Chico Mendes; povos tradicionais..... | 203 |
| Figura 46 - Segunda colheita – ervas..... | 206 |
| Figura 47 - Segunda colheita – hortaliças..... | 206 |
| Figura 48 - Segunda colheita – replantio..... | 207 |
| Figura 49 - Segunda colheita – turma 98..... | 207 |
| Figura 50 - Segunda colheita foto 5..... | 207 |
| Figura 51 - Segunda colheita - turma 98..... | 208 |
| Figura 52 - Segunda colheita - erva doce..... | 208 |
| Figura 53 - Segunda colheita - canteiro replantado..... | 208 |

| | |
|--|-----|
| Figura 54 - Segunda colheita – usando terra da composteira..... | 209 |
| Figura 55 - Segunda colheita – novo canteiro foto 1..... | 209 |
| Figura 56 - Segunda colheita – novo canteiro foto 2..... | 209 |
| Figura 57 - Segunda colheita – novo canteiro visão geral..... | 209 |
| Figura 58 - Segunda colheita – finalizando os trabalhos com canteiro semeado..... | 209 |
| Figura 59 - Apresentação de trabalhos de pesquisas dos alunos | 219 |
| Figura 60 - Exibição do documentário “Cultura de Engenho: patrimônio e resistência” | 221 |
| Figura 61 - Gabriela Pieroni – diálogos sobre patrimônio e resistência..... | 221 |
| Figura 62 - Vista dos estudantes – documentário e diálogos | 222 |
| Figura 63 - Gabriela Pieroni..... | 222 |
| Figura 64 - Mesa de confraternização: comidas e memórias | 224 |
| Figura 65 - “Print” de tela do link eixos temáticos | 227 |
| Figura 66 - “Print” de tela do link indústria e consumo | 227 |
| Figura 67 - “Print” do link horta: plantando autonomia..... | 228 |
| Figura 68 - “Print” do link criando uma horta escolar | 228 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 -Consumo de chás | 186 |
| Gráfico 2 - Consumo de chás 2 | 186 |
| Gráfico 3 - Consumo de hortaliças 1 | 186 |
| Gráfico 4 - Consumo de hortaliças 2..... | 187 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ACT | Admitido em Caráter Temporário |
| ANVISA | Agência Nacional de Vigilância Sanitária |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CAPES | Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior |
| CEPAGRO | Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo |
| COMCAP | Companhia de Melhoramentos da Capital |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EAN | Educação Alimentar e Nutricional |
| EMC | Educação Moral e Cívica |
| FAO | Food and Agriculture Organization |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| OXFAM | Oxford and Famine |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OGM | Organismo Geneticamente Modificado |
| OSPB | Organização Social e Política Brasileira |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PSAALC | Programa de Segurança Alimentar da América Latina e Caribe |
| PAE | Programa de Alimentação Escolar |
| PNLD | Programa Nacional de Livro Didático |
| PNUMA | Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente |
| PNAM | Programa Nacional de Alimentação e Nutrição |
| PANCs | Plantas Alimentícias Não Convencionais |
| PL | Projeto de Lei |
| PEHE | Programa Educando com a Horta Escolar |
| SAN | Segurança Alimentar e Nutricional |

| | |
|--------|--|
| SED | Secretaria de Estado de Educação |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| UDR | União Democrática Ruralista |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MEMORIAL | 29 |
| INTRODUÇÃO..... | 35 |
| CAPÍTULO I - NOSSA HISTÓRICA RELAÇÃO COM A NATUREZA E NOSSA NATUREZA HISTÓRICA. | 61 |
| 1.1 A HISTÓRICA RELAÇÃO ALIMENTO-SOBREVIVÊNCIA PARA A HUMANIDADE: CAÇA-COLETA; PLANTIO-COLHEITA-TRANSFORMAÇÃO. | 66 |
| 1.2 O CASO DA AMÉRICA DO SUL..... | 80 |
| 1.3 O CONHECIMENTO DAS PLANTAS: ALIMENTO-MEDICAMENTO..... | 86 |
| 1.4 O MEIO AMBIENTE COMO FONTE DA RELAÇÃO: ALIMENTO-RELIGIOSIDADE-IDENTIDADE | 91 |
| 1.5 O SER HUMANO E O MEIO COM A INSERÇÃO DO CAPITALISMO: MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE PODER | 95 |
| 1.6 MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTRACORRENTE DA GLOBALIZAÇÃO: FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIAS..... | 105 |
| CAPÍTULO II - A HORTA E O MEIO AMBIENTE: DE FORA PARA DENTRO DAS ESCOLAS | 109 |
| 2.1 UM NOVO (MAS ANTIGO) OLHAR SOBRE O MEIO AMBIENTE..... | 110 |
| 2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MARCOS AMBIENTAIS: AVANÇOS TAMBÉM PARA OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS | 115 |
| 2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NOVOS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DO MEIO AMBIENTE..... | 121 |
| 2.4 MEIO AMBIENTE, SAÚDE, DIREITOS HUMANOS E ALIMENTAÇÃO: NOVAS PROBLEMÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA..... | 124 |
| 2.5 AS HORTAS ESCOLARES COMO EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ARTICULANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS..... | 132 |
| 2.6 HORTA, ALIMENTAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMATIZAÇÕES PERTINENTES..... | 147 |
| CAPÍTULO III - HORTA E HISTÓRIA: CAMINHOS E DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO..... | 151 |

| | |
|--|-----|
| 3.1 ETAPAS DA HORTA NA ESCOLA CEMIA | 153 |
| 3.1.1 Primeiro ciclo: escolha dos espaços e diálogos iniciais Abril e Maio/2017: escolha dos espaços | 153 |
| 3.1.2 Segundo ciclo: a terra, compostagem e produção de húmus | 162 |
| 3.1.3 Terceiro ciclo: germinação e sementes..... | 171 |
| 3.1.4 Quarto ciclo: Plantio – decidindo, preparando e plantando na prática | 174 |
| 3.1.5 Quinto ciclo: cuidados, manutenção e observação | 182 |
| 3.1.6 Sexto ciclo: Reflexões sobre a horta – construindo conhecimentos | 182 |
| 3.1.7 Sétimo ciclo: Degustação, diálogos e novas aprendizagens .. | 189 |
| 3.1.8 Oitavo ciclo: Replântio e nova colheita | 206 |
| 3.1.9 Nono ciclo: Reflexões, narrativas e expressões..... | 210 |
| 3.1.10 Décimo ciclo: encerramento | 223 |
| 3.2 CAMINHOS E POSSIBILIDADES | 226 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 229 |
| REFERÊNCIAS..... | 237 |
| FILMES | 245 |
| ANEXOS..... | 247 |
| ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 248 |
| ANEXO 2 - SONDAÇÃO SOBRE ALIMENTAÇÃO..... | 251 |

MEMORIAL

De onde vem uma ideia e como nasce um projeto de ação? Este trabalho que aqui dedico estas palavras, nasceu de muitos momentos.

Durante minha vida, além dos grandes acontecimentos, normalmente marcados por datas e rupturas, muitos pequenos detalhes e experiências contribuíram para que eu chegasse até aqui. Me refiro ao universo dos pensamentos, das ideias, dos sentimentos e das memórias que fazem de mim, quem sou.

Sou filha de dentistas, e tive alguns privilégios. Apesar destes privilégios estarem muito aquém se comparados aos privilégios que a “casta oligárquica brasileira” possui, ainda assim, fui beneficiada com a tranquilidade de não ter que pensar se haveria comida à mesa. Sempre tive o que comer: carnes, frutas, frios e laticínios assim como sucos, vitaminas, bolos caseiros e doces da vovó além, é claro, dos industrializados como refrigerantes e bolachas que eram considerados “luxo” na minha época de infância.

Minha escola também fazia parte daquele universo seguro em que cresci. Dirigida pelas irmãs Carmelitas, o Instituto Vedruna marcou minhas escolhas de diversas maneiras. Se não me falha a memória, havia o “dia da fome”. Neste dia levávamos nosso lanche, que era oferecido a uma instituição de crianças carentes. Neste dia ninguém comia na hora do intervalo. Era pra sentir a sensação de estômago vazio e tentar compreender um pouco da realidade daqueles que não tinham o que comer. Também me lembro da experiência do “osso na Coca-Cola”. Acompanhei visualmente o desfalecimento de um osso dentro de um copo de Coca-Cola. Estas e outras experiências, adquiriram outros significados com o passar do tempo.

Sou alguém que nasceu e cresceu em uma grande cidade. Meus pais não tinham sítio ou chácara. Não vivi uma realidade rural. Minhas únicas experiências com plantas na infância foram os grãos de feijão que brotavam nas experiências escolares e o tomateiro do jardim que minha mãe me ensinou a cuidar, mas que na verdade, era ela que cuidava. Não tive um pé de laranja lima pra conversar, mas tinha, pela minha janela, uma parreira que nos dava uvas em dezembro e uma jabuticabeira que perfumava meu quarto em setembro e nos dava enormes jabuticabas doces logo em seguida. São memórias de sentimentos, de sabores e perfumes. Não havia maiores preocupações.

Enquanto jovem sempre fui observadora e apaixonada pela natureza. Plantava e distribuía as mudas das sementes das frutas que

consumia. Não sabia que isso viria a ser uma forma de ativismo ambiental.

Com tantas possibilidades, não foi difícil ingressar nas faculdades através do vestibular. Inicialmente em Economia, na Unesp, onde tive meus primeiros contatos com textos de Marx através do Prof. Dr. João Furtado e com diferentes textos de história, através do Prof. Dr. José Leonardo. Foi lá que decidi mudar para o curso de história.

Fui então cursar História na UFPR, em 1991, ano em que ocorreu uma grande greve e não pude ficar em Curitiba. Finalmente em 1992 entrei para a Unicamp e lá me formei em 1998. A Unicamp representou um período muito importante. Além dos ensinamentos de base, estruturais e necessários para pesquisas em história, alguns professores, ainda estão vivos em minhas memórias, discutindo autores dos *Annales* e propondo novas histórias: meu querido orientador de iniciação científica, Prof. Dr. Edgar S. de Decca, e meus amigos professores Prof. Dr. Ítalo Tronca e Prof. Dr. Alcir Lenharo. Foram tempos de grandes leituras e muitos novos conhecimentos. Experiências com arquivos e com história oral bem como outras contribuições vindas dos demais professores não menos importantes para minha formação¹ que contribuíram com as minhas bases de conhecimento até aquele período.

Mas foi minha vivência na França que as coisas começaram a mudar. Frequentei as aulas de *maitrise* na Universidade Paris I. Neste tempo percebi um universo até então desconhecido. Não pela academia, mas pela organização, pela sociedade e por minha posição nela.

Quando lá trabalhei como babá, me lembro das crianças falando umas com as outras: “*j’ai le droit a un dessert*”² ou “*tu n’as pas le droit de faire ça*”³. Traduziríamos erroneamente como: eu posso comer sobremesa ou você não pode fazer isso. Entretanto, a língua possui nuances filosóficas. O verbo muda: ter direito⁴ e poder tem significados sociais, culturais e históricos diferentes. Refleti como a noção de “ter direitos” havia sido perdida no Brasil e a noção de “poder” estava tão enraizada em nossa fala.

Mas foi em um supermercado, procurando um café brasileiro (que julgava ser o melhor) é que me deparei com um café colombiano,

¹ Prof(a)s, Dr(a)s: Michael Hall, Margareth Rago, Leila Mazan, Pedro Paulo Funari, Paulo Miceli, Vavy Pacheco Borges, Hector Bruit, Maria Carolina Galzerani e Ernesta Zamboni.

² Eu tenho direito a uma sobremesa.

³ Você não tem o direito de fazer isso.

⁴ *Avoir le droit*,

mais caro, marcado com um selo de “*commerce équitable*”. Olhei em volta e perguntei a um jovem de uns 20 anos se ele sabia o que era aquele “selo”. Ele me respondeu prontamente que se tratava de um café cujos produtores não eram explorados nem escravizados em seu trabalho e que recebiam um valor digno pela produção e venda do café, que lhes permitia viver dignamente. Por isso o café era um pouco mais caro.

Naquele instante congelei durante alguns minutos. Percebi que não sabia nada e que aquele jovem tinha acendido uma pequena luz dentro de mim. Não sabia quem produzia o café que eu bebia, apesar de eu já ter me perguntado quem havia construído as catedrais medievais. Me perguntei sobre o papel que representava o supermercado ao oferecer aquele produto e seu impacto na vida daqueles camponeses. Percebi a importância da minha escolha entre comprar ou não aquele café. Foram muitas questões, mas não pude resolvê-las naquele momento. Elas ficaram sem respostas, em aberto.

Quando retornei ao Brasil, em 2007 comecei uma nova trajetória como professora. O sonho do ofício de historiadora perdeu espaço para o de professora de História na última década. Entre salas de aulas, reuniões, formações, preparações, correções e avaliações, quase não sobrava tempo para a escrita historiográfica e novas pesquisas.

Nessa caminhada, o que passou despercebido é que fui me construindo professora a cada ano que lecionava. Na condição de professora substituta tive a oportunidade de lecionar em muitas escolas diferentes, no Estado de São Paulo e em Santa Catarina, o que me permitiu conhecer as muitas faces que compõem as realidades da Educação no Brasil.

Procurei intervir pedagogicamente, com a disciplina de história, para a compreensão das realidades e das necessidades da comunidade local, compondo parcerias com professores de outras disciplinas e trabalhando com a ideia de projetos. Ainda na região da baixada santista, a professora de Artes⁵ e eu fizemos um trabalho sobre aquecimento global e a questão dos resíduos sólidos, envolvendo as duas disciplinas. Era um momento que enfrentávamos muitas enchentes na cidade e o lixo das ruas da periferia se espalhava.

Em outro momento, com a professora de geografia⁶, fizemos um trabalho em conjunto sobre a questão da água - importância, maneiras de não desperdício, política de distribuição – Brasil e África, envolvendo ambas as disciplinas. Alguns anos mais tarde São Paulo iria enfrentar

⁵ Professora Claudia Cristina Taffarello na escola EBM Matteo Bei, 2007

⁶ Professora Angela Ochippinti EBM Matteo Bei, 2008

uma das maiores secas da sua História. E, assim, sucessivamente, sempre quando possível e quando encontrava professores dispostos, trabalhávamos um tema em conjunto, alinhando as contribuições das disciplinas com objetivo de ampliar a compreensão dos objetos de estudos, sem fragmentá-los. Percebi que essa prática mobilizava os alunos de forma mais intensa e, de certa maneira, a escola saía um pouco de sua rotina de “salas de aula” ganhando novas formas de interação com os saberes em questão, principalmente com as exposições que organizávamos ao final dos trabalhos.

Esses trabalhos sempre exigiram um maior esforço por parte de todos: professores, alunos, direção e funcionários, porque pressupunha negociações com o corpo docente, com os alunos e principalmente com a direção da escola na utilização dos espaços, que nem sempre estavam disponíveis. O que continuava a me motivar a persistir, nessa maneira de trabalho, era o estreitamento das relações “professores-alunos-aprendizados”: eles aprendiam de forma não passiva, interativa, mesmo que às vezes de forma aparentemente tumultuada e barulhenta.

Conseguíamos discutir junto aos alunos os problemas do dia a dia e suas relações com os conteúdos de sala de aula. Embora o resultado nem sempre saísse como o planejado, muitas vezes, a ação como um todo nos surpreendia, porque o resultado talvez não fosse tão importante quanto a trajetória percorrida durante o processo de ação.

Nós, professores, aprendíamos mais sobre nosso ofício, nossos limites e possibilidades, sobre nossos alunos e seus saberes e talentos. Questionávamos o papel da escola que, para nós professores, naquele momento, deveria ensinar a exercer a cidadania; a participar da sociedade e “fazer a sua parte”, pois estávamos querendo uma escola democrática, para uma sociedade democrática, que só pode se construir se existir a participação consciente dos cidadãos.

Fazendo estas escolhas, percebia as muitas histórias invisíveis. E enquanto as percebia, buscava também mostrar aos estudantes, cada vez mais, o quanto a história é repleta de pessoas “comuns”, que resolveram “fazer história” cada qual a sua maneira.

Nesse sentido, ensinar História nunca esteve separado do ato reflexivo da percepção do “eu” no mundo, no tempo, agindo ou não agindo - que, paradoxalmente, também é uma forma de agir.

Simplificando a linguagem dos grandes mestres da Educação e da História, não se trata de simplesmente saber ou aprender este ou aquele acontecimento. Se trata de se perguntar e entender o porquê deste ou daquele acontecimento, os sujeitos que contribuíram para tal situação, qual papel desta(s) pessoa(s) naquele momento, como se chegou naquela

situação e que momento era aquele. E qual minha relação com tudo isso?

A História é uma disciplina de múltiplas faces e pontos de vista possíveis. É uma disciplina que, em minha formação fundamental, apesar dos tempos ditatoriais, também foi questionadora por conta dos professores que a fizeram ser especial.

Quando falamos palavras como história, cidadania, democracia, sujeito histórico, estamos falando de um universo imenso de significados e de significâncias históricas. Enquanto professora de história, meu desafio é fazer com que o estudante, sujeito histórico, que ainda não se percebe enquanto tal, possa, ao aprender história, perceber-se sujeito dela, construir sua cidadania de forma consciente e participar da construção da sociedade, quiçá de uma democracia, talvez histórica.

A tríade “História-Cidadania-Democracia” sempre foram os objetivos centrais das minhas preocupações no exercício da docência. Mas foi no mestrado do PROFHISTÓRIA, na UFSC que tive a oportunidade de entrar em contato novamente com grandes historiadores, seus escritos e também grandes professores, que me levaram a refletir mais profundamente sobre minha prática pedagógica e assim pude vislumbrar novos projetos.

Foi a partir da experiência de práticas pouco convencionais, do meu engajamento em defesa do meio ambiente, do apoio e do estímulo de colegas e professores, e dessas novas leituras e reflexões que surgiu um novo tema para se pensar a História, potencialmente articulador de uma leitura atenta do mundo que nos cerca: a alimentação e suas relações.

A horta surge, então, como uma interessante e promissora atividade articuladora de diálogos entre a História e a Educação, onde seria possível promover a participação dos estudantes, a revalorização do trabalho manual e ancestral e sobretudo contribuir para a formação de uma conscientização social, histórica, cultural e alimentar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um projeto que foi desenvolvido com os estudantes do ensino fundamental da EJA⁷ do período noturno de São José em 2017. A ação educativa envolve um diálogo articulado entre o ensino de história, a horta escolar e a alimentação - e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais com a humanidade - como temática axiológica para o ensino da história.

A análise desta intervenção foi feita através do método de pesquisa-ação⁸. Considero ser, neste caso, um método eficaz para o professor-pesquisador que tem como objetivo melhorar sua prática em educação. Na pesquisa-ação segue-se um ciclo básico (TRIPP, 2005. p. 446) que consiste em planejar a intervenção, colocá-la em prática, agindo ou implantando, observar e descrever os efeitos da ação e avaliar as ações.

A pesquisa-ação se adequa a minha proposta porque me posiciono enquanto professora do ensino básico e pesquisadora da minha prática docente e de novas metodologias, engajada em buscar produzir conhecimento a respeito das problemáticas vividas em sala de aula e fora dela, bem como atuar de forma a melhorar a prática pedagógica num movimento constante de ação-reflexão crítica. O método me permite propor, participar e avaliar experiências em um movimento cíclico de observação, compreensão, avaliação e replanejamento.

A proposta metodológica pensada para essa ação, consiste em trabalhar duas frentes de ações didáticas concomitantes: de uma parte a prática da horta escolar e de outra parte os estudos temáticos que consistem em aulas dialogadas sobre assuntos históricos (que têm relação com questões atuais), pesquisas e análises de materiais informativos e fontes históricas, tendo como tema as relações - históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e culturais - que envolvem a alimentação.

Como resultado, além do relato desta experiência e as minhas considerações, o desenvolvimento desta pesquisa culminou também na

⁷ Educação de Jovens e Adultos

⁸ Segundo Tripp (2005), existem vários tipos de pesquisa-ação educacional. De modo geral se trata de uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005. p. 445)

criação de um site www.horta-e-historia.webnode.com (imagem 1), cujo conteúdo é voltado, principalmente, para professores de história, que queiram utilizar os materiais que foram pesquisados e compilados para esta ação.

Imagem 1 - Página Inicial do site www.hora-e-historia.webnode.com



Fonte: www.hora-e-historia.webnode.com, 2018.

A intenção do site é disponibilizar um lugar virtual permanente e de fácil acesso, onde seja possível encontrar diversos materiais de apoio didático, relacionados, tanto com as propostas de discussões temáticas, como para a implantação da horta escolar. O site foi a forma encontrada de compartilhar os materiais pesquisados para esta experiência - proporcionando aos professores um suporte inicial de trabalho - bem como propor um novo olhar e novas práticas, contribuindo para o ensino da história.

Tanto as temáticas - que envolvem estudos sobre as relações alimentares - bem como a prática da horta, escolhidas para serem articuladas nesta intervenção didática, são uma clara opção pela história não linear, não cronológica, priorizando aspectos da história do Brasil e do sujeito-aluno brasileiro em sua relação com o mundo.

Gosto de pensar na história de vida “comum”. Aquela que parece “alheia” à “história dos livros”. Porque eu pertencço à geração que aprendeu na escola, uma história ainda muito caracterizada pelo enfoque eurocêntrico, cronológico, baseada em fatos da política e ciclos econômicos. Essa história que, segundo Selva Guimarães Fonseca

“enfaticava a evolução das sociedades agrárias rumo ao mundo industrial e tecnológico, sinônimo de paz e equilíbrio mundial. As noções de história do Brasil, neste conjunto, privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira

bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico. Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a ideia de progresso como algo global positivo e inevitável.” (2011. p. 90)

Mas como pensar em transformação se os acontecimentos nos parecem às vezes “inevitáveis” ou alheios à nossa realidade vivida do cotidiano?

Diferentemente da maneira como aprendi, procurei propor novas formas de se pensar a história e múltiplas maneiras de aprendizado significativo. Através de estudos, de reflexões críticas e de diálogos, busquei, no ensino problematizador, (FREIRE, 1979. p. 80) transformar o conhecimento comum em um conhecimento mais crítico e mais consciente da realidade ao qual o estudante faz parte. Este trabalho articulado em duas frentes de ações busca contribuir, não somente para a construção de uma consciência social, histórica, cultural, política e alimentar nos educandos, mas também para o empoderamento dos educandos no que tange ao conhecimento prático, no que se refere à produção, preparo e consumo de alimentos bons, limpos e justos.

Alimentação, temática principal deste trabalho, é um tema axiológico e potencialmente articulador de várias temáticas históricas. Para organizar o trabalho didático, dividi minhas ações em blocos de estudos que chamei de ciclos. Estes ciclos tiveram como ponto de articulação as demandas dos trabalhos com a horta, ou seja, cada ação com a horta articulou discussões e aprendizados de várias temáticas relacionadas. Estas ações estão descritas no terceiro capítulo.

O alimento, um direito essencial que muitas vezes é negado a alguns e tem sido objeto de luta de interesses de grupos de capitais, que por sua vez interferem nas decisões políticas, contribuindo negativamente para a perpetuação de uma sociedade onde ainda não há equidade de acesso aos direitos humanos básicos, nem a igualdade de condições para todos os cidadãos.

A escola não pode estar alheia a esse debate que se faz importante no campo da Educação e também na disciplina de História, principalmente no que tange às apropriações discursivas históricas de determinados temas. Como bem salienta Ramos (2010, p.98)

“O debate envolvendo a fome e a miséria também demanda o estudo do passado para formar indivíduos críticos imunes à manipulação ideológica deste tema amplamente utilizado por políticos e outros grupos de interesse para

justificar programas, diretrizes econômicas e intervenções ambientais.”

É nesse sentido que penso que urge tratar esses temas em sala de aula e na historiografia.

Possibilitar reflexões sobre a construção do presente, pode ser uma tarefa para professores(as) de História, principalmente aqueles(as) que se encontram comprometidos(as) com a Educação.

Fábio Ramos (IBIDEM) defende que a “discussão em torno dos precedentes que conduziram à situação atual deve ser incorporada ao conteúdo básico necessário à formação da cidadania”. Cidadania esta, que se construiu em significados (PINSKY, 2010) durante os períodos históricos e ainda hoje se constrói, tanto no âmbito escolar, como fora dele. Para construir uma cidadania, temos que compreender a sociedade em que vivemos, suas engrenagens, e suas entrelinhas. Por isso faço opção de tentar mostrar a história presente de nós mesmos, dos mais simples, das “marias-anônimas” e dos “zês-ninguém” inseridos no todo.

Acredito que é no espaço do ensino de História que nós, professores de história, assumimos esse papel de mudar o foco eurocêntrico da História e mostrar a nossa história sob outra perspectiva, articulando essas múltiplas histórias, conectando-as. Penso como a autora:

“Como se sentir cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula, apresentamos a legitimação e a justificação dessa história real vivida? Essa história ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante da elite brasileira.” (FONSECA, 2011.p. 91)

Também concordo com Ana Maria Monteiro (2007. p. 12) quando diz que “o estudo da história contribui para o desenvolvimento da leitura do mundo, formação de valores e da cidadania”, principalmente porque acredito que aprender a ler a história é aprender a ler o mundo em sua realidade multifacetada.

Para uma leitura crítica e consciente de mundo, é necessário que o estudante conheça, pesquise, discuta, e se aproprie, de forma crítica, de assuntos e temas que fazem parte de sua história, que repercutem em seu presente.

Podemos começar mudando o foco território das relações “Política-Estado-Nação” para “Humanidade-Meio Ambiente-Conhecimento”, lembrando sempre que há uma relação intrínseca entre

os territórios e que um não exclui o outro, ou seja, que é necessário também (re)conhecer o território tradicional para poder compreender a formação e o modo de visão e ação das sociedades dominantes e reconhecer nosso lugar e nossa atuação nesse todo.

Para tal, qual metodologia? Acredito também que as práticas de ensino devem adotar formas de se alcançar os objetivos propostos, ou seja, fazer com que o estudante se reconheça como sujeito histórico, protagonista e interventor da sua própria realidade e da sociedade como um todo. Cito aqui Paulo Freire:

“É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 2001 P. 45)

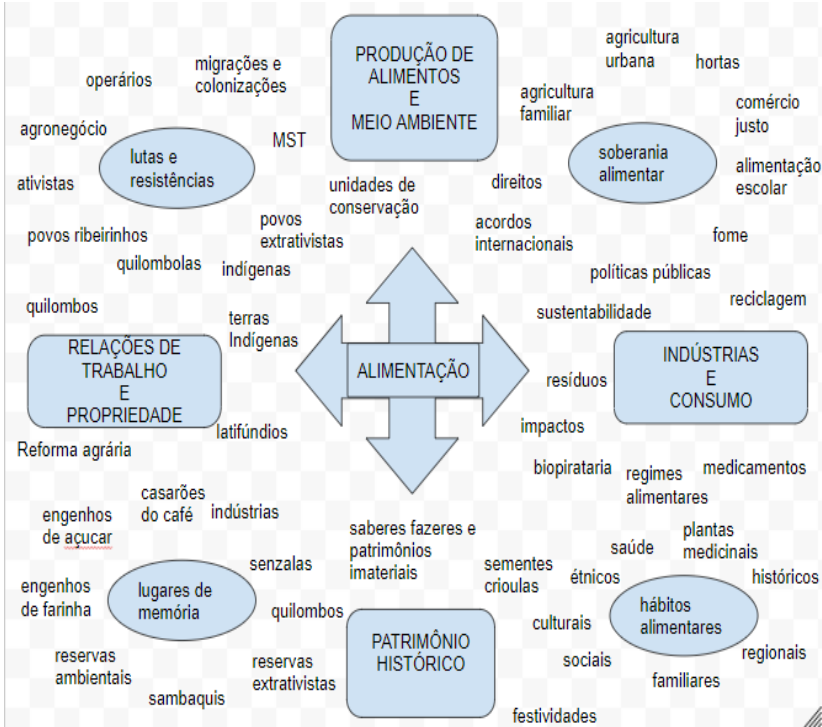
Buscando alcançar tais objetivos através práticas singulares, selecionei algumas questões históricas (que constam no quadro a seguir: imagem 2) a serem problematizadas que - embora ainda pouco abordadas pelo material didático de história - se colocam na atualidade pela mídia de forma parcial, não historicizada e não raro de forma falaciosa.

Havia em mim uma questão básica motivadora central que coloquei para os estudantes, que era: Quem eu alimento quando me alimento? Mas não se limitou a isso. Buscamos, com o trabalho, entender outras questões: De quê eu me alimento e como se dá a produção deste alimento? Que impactos a produção deste alimento terá sobre o meio ambiente? E sobre as pessoas? Quais relações de trabalho foram criadas em torno desta atividade de produção? Quais outras atividades foram desencadeadas? Qual a importância desses alimentos na vida social econômica e política? Qual a importância deste alimento para a identidade cultural de um povo? Quais as consequências destas escolhas?

Tais questões têm implicações históricas que abarcam conceitos e análises de estruturas construídas no tempo e no espaço. Refletindo sobre essas questões, podemos considerar uma multiplicidade de temas relacionais. Diante da pluralidade temática, organizei um quadro conceitual, que dividia o tema da alimentação em 4 eixos temáticos: Indústrias e Consumo; Produção de Alimentos e Meio Ambiente,

Relações de Trabalho e Propriedade e Patrimônio Histórico. Estes por sua vez possuem temas e conceitos para serem trabalhados.

Imagem 2 – Quadro temático e conceitual: alimentação e suas relações



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro permite ao professor, uma melhor visualização das relações intrínsecas entre um tema e outro e foi elaborado com o intuito de deixar as relações entre as temáticas mais visíveis, de modo a organizar o trabalho didático. Ele é apenas um esquema de referência para o trabalho docente de problematização, indicando relações de interferências, dependências e antagonismos. São temas atuais cujo entendimento passa pela compreensão de suas relações intrínsecas, de causas e efeitos e que têm suas raízes na história.

A intenção, ao criar o quadro com esta multiplicidade de assuntos, não é esgotar todas essas discussões no âmbito escolar - o que seria um tanto utópico dentro da realidade das nossas escolas e das condições materiais como um todo - mas promover ações pedagógicas

combinadas às atividades da “horta”, servindo como ponto articulador de ações práticas e aprendizados de história a partir de outros caminhos.

Sob a ótica da alimentação, diversos conteúdos de História podem ser problematizados e discutidos. A exemplo, se consideramos que o modelo de sociedade colonial de exploração imposto ao Brasil, a partir do século XVI, tem relação com os enormes lucros, advindos do comércio e da exploração do açúcar produzido pelo Brasil e consumido na Europa, e que este modelo, bem como seus lucros, destinados a uma minoria, foram os principais fatores responsáveis pela escravização de milhares de africanos, não podemos considerar a alimentação como um assunto secundário, mas sim pouco explorado em suas relações de poder.

Nesse sentido, de que maneira o ensino de História pode ajudar os alunos a pensar a alimentação e como a alimentação ser pensada historicamente? De que maneira a contribuição teórico-metodológica de ensino da História pode ajudar a refletir e a problematizar essas questões? E, de que maneira, a horta escolar pode articular essas questões e contribuir para o aprendizado da História e para uma formação mais consciente e autônoma dos educandos? São questões que nos levam a reflexões históricas e também nos conduzem a pensar novas práticas para a Educação. Estas são perguntas cujas respostas fui tentar construir junto com meus alunos.

O tema escolhido não é “novidade” nem na historiografia nem na educação. A alimentação e a maneira de pensar a história através desta temática, passaram a ser objetos de análises historiográficas a partir dos *Annales*. Tais investigações ampliaram o campo de pesquisa dos historiadores, o conhecimento histórico e a reflexão do alcance espectral da própria disciplina de História.

Historiadores como Jean Paul Aron e Jean Louis Flandrin, focaram seus trabalhos na interpretação da sociedade por meio da historicidade da temática da alimentação. Aron (1974) por exemplo, fez uma leitura da sociedade francesa através de análises sobre alimentação. Segundo ele, essas fontes são “linguagens”, que revelam as mentalidades, índices econômicos, identidades culturais bem como mudanças ideológicas.

Assim como Aron, Flandrin (1996) também relaciona história com alimentação. Seu trabalho perpassa a alimentação e as relações alimentares dos europeus, influências étnicas, identidades culturais, desde o período da pré-história até o século XX. Segundo o autor, a alimentação é um tema “agregativo e integrador” (IDEM p. 22) podendo

abarcam muitas variáveis, como aspectos do pensamento, aspectos culturais e sociais.

A historiografia no Brasil também se propôs a tratar a alimentação, regional, étnica e cultural, como é o caso de Luís Câmara Cascudo (1968), Gilberto Freyre (1951), bem como análises sociológicas como nas obras de Henrique Carneiro (2003), Fábio Ramos (2010) e a de Josué de Castro (1952), esta última de grande impacto nos anos 60, onde o autor chama atenção sobre a fome e a alimentação enquanto fenômeno geopolítico.

Michel de Certeau (1994), nos apresenta as possibilidades da história do ordinário, do cotidiano, do singular e das invisibilidades: se alimentar, cozinhar. O autor se aprofunda na abordagem histórica do cotidiano enquanto um campo epistemológico extremamente rico e plural, que por sua singularidade requer métodos ou uma metodologia diferenciada ou talvez mesmo a possibilidade uma pluralidade metodológica de pesquisa. Dialogando com Bourdieu, quando diz que “as práticas alimentares estão ligadas à infância” (CERTEAU, 1994, p.249) temos no próprio hábito alimentar, uma história própria, familiar, social e cultural. O que se come, como se come, como se prepara, como se partilha remete à própria construção do ser social, histórico e cultural.

Me interesse por estas perspectivas históricas. Essas maneiras de ver e entender a história orientam esse trabalho. Adoto, de certa forma, a historiografia que passou a ser chamada de “história vista de baixo” (BURKE, 1991, p. 13) por seu viés de escolhas teórico-metodológicas.

A historiografia incorporou novas dimensões e novas reflexões e a história ensinada também começa a vislumbrar uma revolução curricular, a começar pelas escolhas e definições dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas pelo professor de História. Como bem salienta (MONTEIRO, 2007 p. 105):

“A história escolar, pelas características de sua disciplina de referência, tem, mais do que qualquer outra disciplina, a dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados”

Os sujeitos que tradicionalmente são silenciados - os alunos - são o principal foco do do trabalho. O trabalho foi pensado e realizado para os alunos, com eles e por eles, de maneira que se descubram protagonistas, sujeitos de ações e ao mesmo tempo aprendizes da História através da percepção da própria história.

A abordagem da questão cultural é fundamental para esse trabalho porque a alimentação é uma prática social e “toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p.13). A cultura conceituada enquanto conjunto de atitudes e valores, ou práticas (BURKE, 2006, p.241) permeia as relações alimentares. Nossas formas de relações alimentares foram culturalmente, socialmente ou politicamente construídas.

O ato de se alimentar, de cozinhar, são historicamente cotidianos e são constituídos de memórias, que se traduzem em gestos e predileções formando o indivíduo como ele é. Também é fruto de tradições e de experiências de vida que se redefinem no presente.

A discussão sobre alimentação tem ganhado repercussão nas últimas décadas em vários setores sociais. De um lado somos invadidos por uma quantidade enorme de informações e propagandas da indústria alimentícia promovendo a venda de seus produtos sob os mais diversos argumentos: “praticidade” (alimentos prontos sugeridos para pessoas que não têm tempo de preparar suas próprias refeições), “nutrição” (geralmente sugerido para crianças e/ou atletas) e “Fitness” (sugerido àqueles que buscam manter ou perder peso), e mais recentemente o “Natural/Orgânico/Zero%” e a linha de produtos destinados às pessoas com restrições alimentares. Além desse apelo comercial, a discussão vem se popularizando e o faz se utilizando principalmente de programas televisivos⁹ e internet. Do *miojo* ao cardápio *gourmet*, ou talvez da coxinha ao pão com mortadela, existem muitas nuances, subjetividades, histórias, identidades, movimentos e assuntos a se descobrir, problematizar e debater.

Durante um certo período da história, o tema culinário costumava ser apresentado como um assunto “neutro”, isento de qualquer conotação política. Nos períodos mais repressivos da ditadura militar aqui no Brasil, os jornais eram obrigados a colocar receitas no lugar de conteúdos censurados. Dessa forma, a suposta neutralidade se assumia como um símbolo político.

Mas se os programas televisivos e as revistas culinárias não são fenômenos de interesse tão atuais assim (pois já existem há pelo menos 50 anos no Brasil¹⁰), porque hoje retornam com força e são programas

⁹ Programa “Bella Gil”, “Take on the Takeaway”, “Mais Saúde”, “Você É o Que Você Come”, Masterchef

¹⁰ Programa televisivo “Cozinha Maravilhosa da Ofélia”, exibido desde 1968 e a publicação das revistas “Bom Apetite” ou “Forno e Fogão” também dos anos 70

nas pautas dos interesses das mídias? Além do interesse no comércio tradicional, há outros setores que ganham adeptos e, portanto, mercado.

Segundo o sociólogo Jean Pierre Poulain (2002), os olhares para a alimentação se acenderam quando começaram os escândalos envolvendo a indústria alimentícia. A crise da “vaca louca” em 1996 e o debate sobre a soja geneticamente modificada (OGM¹¹) passaram a chamar a atenção para a cadeia da produção industrial e sobre a real composição e qualidade dos produtos que estávamos a ingerir. A proveniência dos alimentos passou a ser questionada: “as condições de criação, de transformação dos produtos, são expostos à luz do dia” (POULAIN, 2002, p. 24). A segurança alimentar passou a ser a pauta de discussões.

Evidenciando estas relações, passou-se a questionar não somente a composição, o controle da qualidade dos alimentos ou sua origem, mas algo mais vivo e social: as condições de trabalho e de vida dos produtores e extrativistas que se dedicavam a abastecer a sociedade com alimentos. Até mesmo a qualidade de vida dos animais de abate passou a ser denunciada e uma grande campanha de proteção ambiental e dos animais conquista novos adeptos.

Nos anos 80, o movimento do *commerce équitable*¹² europeu ganha força, normatização e repercussão internacional e um dos fatores que impulsiona a repercussão desse movimento foi, inicialmente, a

¹¹ Organismo Geneticamente Modificado

¹² Traduzido como comércio justo, se trata de um tipo de rede comercial que une produtores e consumidores, engajada em respeitar os interesses de autonomia e dignidade principalmente da parte mais desfavorecida. Desde 2001, se define como uma “parceria comercial fundada no diálogo, na transparência e no respeito, cujo objetivo é de alcançar uma maior equidade social dentro do comércio mundial. Ele contribui para o desenvolvimento sustentável ao oferecer melhores condições comerciais, garantindo os direitos dos produtores e trabalhadores marginalizados, principalmente os do Sul. Em outras palavras o produtor recebe o preço justo pelo seu trabalho, garantindo-lhe uma vida digna. Os organizadores se engajam em apoiar os produtores, sensibilizar a opinião pública e organizar campanhas que favoreçam mudanças nas regras do comércio mundial.” Esse termo, que pode ter suas origens em algumas ideias do socialismo utópico passa a ser utilizado com mais frequência a partir da formação de uma comunidade de tecelões na Inglaterra, em 1844, chamada *The Rochdale Society of Equitable Pioneers*. Disponível em: <http://www.commerceequitable.org/> e também em <https://www.artisansdumonde.org/comprendre/le-commerce-equitable/definition-du-commerce-equitable>

questão da segurança alimentar: origens e modos de produção. As origens do comércio justo remontam o período pós segunda guerra, quando surgiram organizações humanitárias e religiosas de caridade que se preocupavam com as condições de vida e trabalho dos mais desfavorecidos. Porém, o movimento ganha mais adeptos quando também ganha o mercado.

Nos Estados Unidos cooperativas de cidadãos consumidores se organizavam para comprar de produtores mais pobres do Sul do país. Nos anos 50 e 60 nascem associações como a OXFAM e a SOS *Wereld handel*¹³ que se encarregam de importar e vender diretamente aos consumidores os produtos fora da rede comercial, se tornando uma rede de comércio alternativo.

Em 1964 na ocasião de uma conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento, o termo *échanges équitables*¹⁴ é reconhecido. Sob o slogan “*Trade, not Aid*” (Comércio, não Socorro) eles rompem com a visão dita assistencialista do início, se afirmando enquanto uma forma de comércio.

Em 1974 é criada a associação “*Artisans du Monde*”¹⁵, seguida pela *Solidar’Monde*¹⁶. As ações foram se multiplicando e ganhando respaldo e credibilidade de setores da sociedade. Em 1986, surge Max Havelaar¹⁷, uma associação criada a partir de três outras organizações

¹³ A **OXFAM International** é uma confederação de 17 organizações e mais de 3000 parceiros, que atua em mais de 100 países na busca de soluções para o problema da pobreza e da injustiça, através de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais. Sob o nome de *Oxford Committee for Famine Relief* (Comitê de Oxford de Combate à Fome), foi fundada em Oxford, Inglaterra, em 1942 por um grupo liderado pelo cônego Theodore Richard Milford (1896-1987) e constituído por intelectuais quakers, ativistas sociais e acadêmicos de Oxford.^[2] Seu objetivo inicial foi o de convencer o governo britânico a permitir a remessa de alimentos às populações famintas da Grécia, então ocupada pelos nazistas e submetida ao bloqueio naval dos aliados. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oxfam>

¹⁴ Troca ou comércio equitativo.

¹⁵ Artesãos do mundo criada por iniciativa de militantes que decidem apoiar os produtores de juta de Bangladesh, cujas culturas são ameaçadas pelas inundações. Disponível em: <https://www.artisansdumonde.org/>

¹⁶ Criada na França, distribui produtos artesanais, alimentares e cosméticos orgânicos para o mercado, respeitando as regras e os valores do comércio justo e solidário. <http://www.solidarmonde.fr/>

¹⁷ Criada depois que as atenções se voltaram aos cafeicultores do México que denunciavam suas condições de trabalho. Em seguida é organizada a ISF

(Engenheiros Sem Fronteiras, Povos Solidários e Centro Internacional de Cooperação e Desenvolvimento Agrícola) que cria mais tarde um “selo” cuja intenção é assegurar os consumidores que aquele produto é produzido conforme as normas do comércio justo e sustentável. Hoje, no Brasil, é o comércio de orgânicos e de assentamentos que se organizam em comunidades de consumidores. É o consumo como ato político, ainda que dentro da lógica capitalista.

As questões que envolvem o comércio justo não estão à parte das questões ambientais e envolvem a produção de alimentos, o trabalho, a terra e o consumo. As organizações que denunciam e lutam contra a exploração de trabalhadores dos países mais pobres, denunciam também a degradação do meio ambiente pela prática do comércio globalizado principalmente na obtenção das matérias primas.

Foi na segunda metade do século XX que os movimentos ambientalistas e sociais do comércio justo e solidário cresceram. Hoje ganham visibilidade principalmente com o advento da internet e das redes sociais. Estas organizações abriram caminho para muitas outras¹⁸, inclusive no Brasil como, por exemplo o movimento *Slow Food* Brasil¹⁹.

(*Ingénieurs Sans Frontières*), *Peuples Solidaires* et *CICDA* (*Centre International de Coopération pour le Développement Agricole*). Disponível em : <https://www.maxhavelaarfrance.org/>

¹⁸ Segundo o SEBRAE, o Brasil conta com mais de 14 mil empreendimentos solidários, distribuídos em 2.274 municípios. O total corresponde a 41% dos municípios brasileiros e, de acordo com estudo inédito sobre o Comércio Justo e Solidário. Conforme o estudo, considerando a distribuição territorial, há maior concentração dos empreendimentos da economia solidária na região Nordeste, com 44%. O restante está distribuído com 17% na região Sul, 14% no Sudeste, 13% no Norte e 12% no Centro-Oeste. De todos os produtos mais comercializados, destacam-se os relativos às atividades agropecuária, extrativista e pesca, alimentos e bebidas e produtos artesanais.

¹⁹ Organização não governamental brasileira, baseada no movimento intitulado “Slow food”, iniciado na Itália e fundado por Carlo Petrini em 1986, o *Slow Food* se tornou uma associação internacional sem fins lucrativos em 1989. “Atualmente conta com mais de 100.000 membros e tem escritórios na Itália, Alemanha, Suíça, Estados Unidos, França, Japão e Reino Unido, e apoiadores em 150 países. O princípio básico do movimento é o direito ao prazer da alimentação, utilizando produtos artesanais de qualidade especial, produzidos de forma que respeite tanto o meio ambiente quanto as pessoas responsáveis pela produção, os produtores. O *Slow Food* opõe-se à tendência de padronização do alimento no Mundo, e defende a necessidade de que os consumidores estejam

No Brasil, ainda é inaudível e invisível (à maioria adormecida ou deliberadamente desinteressada) a luta de povos tradicionais pelo trabalho digno, pelo território, pela salvaguarda de sua cultura e do seu meio ambiente e pelo acesso aos direitos básicos de forma igualitária. Grandes empresas disputam territórios e narrativas com nossos povos tradicionais de forma desleal e desigual. É a continuação da colonização, mas sob novas/velhas fórmulas.

Discutir o que está por trás do discurso do “desenvolvimento sustentável” e de que maneira isso afeta nossa realidade é uma possibilidade de aprendizado histórico, visto que se trata não só de uma análise de discursos e de fatos históricos mas também uma análise de estruturas de sociedade imposta e datada historicamente.

Capitalismo, colonialismo, globalização são as grandes estruturas que podemos começar a enxergar a partir de seus “pés”: o alimento e a terra. Há uma relação direta de causa e consequência entre a produção de alimentos e o meio ambiente, destes com o consumo que engrenam um sistema de dependências. Assim como há uma relação direta de causa e efeito do capitalismo e da globalização - como formas de relações econômicas, políticas, sociais e até mesmo culturais - com o meio ambiente e com o desenvolvimento humano no Brasil. São formas de poder e de exploração impostas por sociedades colonialistas ao resto do mundo e que perduram atualmente pois suas aberrações se tornaram “naturais” ou “imutáveis” aos olhos desatentos.

Anibal Quijano(2002) resume e caracteriza com clareza o tipo de sociedade em que nos inserimos

“O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento”. (QUIJANO, 2002,p.3)

O autor observa de forma crítica as estruturas da nossa sociedade latino americana atual. Uma das chagas abertas, herança deste tipo de sociedade, é justamente a exploração, a expropriação de instrumentos de sobrevivência e, por consequência, a fome. Longe dos holofotes das mídias, a fome é uma realidade.

Segundo relatório da FAO²⁰ de 2013, haviam 47 milhões de pessoas atingidas pela fome. Paralelamente a isso as 7% das crianças e 23% dos adultos sofrem com problemas como o sobrepeso, a obesidade assim como outras doenças ligadas a má alimentação (FAO/PSAALC, 2013). O relatório mais recente, de 2017 aponta uma alta considerável das populações atingidas pela fome: 815 milhões de pessoas sofrem com a fome, 155 milhões de crianças menores de 5 anos apresentam atraso de crescimento e 41 milhões com sobrepeso. A fome não é um problema de produção ou disponibilidade, mas sim de acesso aos alimentos bons e necessários para assegurar a saúde e o desenvolvimento. São questões de segurança alimentar e sobretudo de dignidade humana.

A fome, durante muito tempo, foi vista como um fenômeno de causas naturais cuja prevenção ou resguardo estavam além das possibilidades do ser humano. Na história, os períodos de carestia foram muitos (CASTRO, 1952). Nos tempos mais longínquos, as causas eram períodos de estiagem, epidemias, desastres. Mesmo com a evolução da tecnologia agrícola, continuaram os problemas de subalimentação que aconteciam em períodos de guerra ou instabilidades políticas. Com a concentração de terras para uma minoria e de população nas áreas urbanas, os motivos de fome passaram a ser a superpopulação, as políticas públicas ineficientes de distribuição e acesso à alimentação (FAO, 2017). Traduzindo, a fome é fruto da expropriações: de direitos, de terras e de conhecimentos. Estes devem ser reivindicados e (re)aprendidos de forma consciente e mobilizadora.

As indústrias e as corporações têm dominado a produção, e a oferta de produtos alimentícios (POULAIN, 2002). E isso tem consequências para nossa realidade e nossa segurança alimentar. Segundo o relatório de 2017 da FAO,

“A coexistência da fome, da desnutrição, das deficiências de micronutrientes, do sobrepeso, da obesidade ocorrem, entre outras causas, devido à falta de acesso a uma alimentação saudável que forneça a quantidade de nutrientes necessários para levar uma vida saudável e ativa. O

²⁰*Food and Agriculture Organization*

crescimento econômico e uma maior integração da América Latina e do Caribe nos mercados internacionais têm levado a mudanças nos padrões alimentares: observa-se uma diminuição em preparações culinárias tradicionais baseadas em alimentos frescos, preparados e consumidos no lar, e uma presença e consumo cada vez maior de produtos ultraprocessados com baixa densidade de nutrientes, mas alto conteúdo de açúcar, sódio e gordura. Esta mudança no padrão alimentar tem contribuído para a persistência da desnutrição em todas as suas formas e para a diminuição da qualidade de vida.” (FAO, 2017)

Tendo passado por um período muito grave de fome por toda a sua história, mas principalmente no século XX, o Brasil saiu do Mapa Mundial da Fome em 2014, segundo a ONU. Porém atualmente esse problema voltou a assombrar a nossa realidade. Por ações políticas, desde o ano 2000 o Brasil tem decaído em relação aos índices de prevalência de subalimentação: de 12,5% no período 2000-02 para 6,9% entre 2011-13. Esses dados foram revelados pelo relatório o Estado da Insegurança Alimentar no Mundo da das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

“Entre as ações que contribuíram para o alcance desse objetivo estão: políticas de segurança alimentar e nutricional como a transferência condicional de renda tendo como exemplos o programa Bolsa Família e o benefício da prestação continuada. Também é importante destacar o apoio à agricultura familiar com ações que visam facilitar o acesso ao crédito, prestar assistência técnica e proporcionar maior segurança aos agricultores familiares” (FAO, 2013)

Nesse sentido temos que discutir políticas públicas também, como consta no Capítulo II. Embora algumas ações já tenham sido feitas no combate à fome - com o programa “Brasil sem miséria” (2011), um derivante do programa maior “Brasil Fome Zero”, iniciado em 2003, que inclui o PAE (Programa de Alimentação Escolar), além do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas Públicas (EAN 2012) - ainda há muito o que se fazer,

“Transformar os nossos sistemas alimentares, integrando a agricultura com a nutrição, é uma das medidas necessárias dentro do desafio que significará, ao longo dos próximos 15 anos, a erradicação da fome e da desnutrição na América Latina e no Caribe. [...] Por outro lado, um sistema alimentar sensível à nutrição é definido como aquele que reconhece o papel da agricultura e da alimentação na nutrição e coloca a redução da desnutrição dentro de seus objetivos ao buscar o aumento da disponibilidade de alimentos, não apenas em termos de volume, mas também de acessibilidade, diversidade, sustentabilidade e características nutricionais. Isto implica que o aumento da produtividade de diversos itens agrícolas leva em conta os efeitos nutricionais, sociais e ambientais dos alimentos. (FAO, 2017. p.18)

A má alimentação é uma realidade que permeia a vida de todos. Mas como perceber a realidade do outro? Paulo Freire (2001) acredita que os homens são “seres em situação”, que influem sobre a realidade e sofrem influência da realidade. A partir do momento em que os seres humanos se aprofundam no conhecimento sobre a realidade, despertam os sentidos da consciência, ou seja, atuam sobre o próprio processo de conscientização.

“A posição entre o homem e sua realidade não é crítica, mas ingênua. Ao aproximar-se da realidade o homem faz a “experiência da realidade”, que não podemos chamar de conscientização(...) “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001 P. 30)

Segundo o autor, o educando, ao tomar consciência crítica de sua realidade, tem a possibilidade de, concretamente, emergir no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida, se conhecer, refletir criticamente e sobretudo de agir sobre sua realidade. (FREIRE, 2001, p.37)

Um estudante consciente de sua realidade de forma crítica é um estudante potencialmente transformador, “desperto” e entende suas liberdades de escolhas (ainda que limitadas) e sua realidade.

“A educação como prática da liberdade (...) implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 1979, p. 85)

Se buscamos uma educação para a liberdade, é necessário também que a mudança seja vista como possível e que o “*status quo*” não seja visto como “natural”. Segundo Freire, a educação é desafiadora quando se conscientiza os alunos que:

“A situação em que estão não lhes pareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita”. (IBIDEM)

A partir dos dados que sobre a realidade, quais seriam as possibilidades de intervenção didática, na educação e mais especificamente do ensino de história? A partir desse pensamento, o desafio era: de que maneira mobilizar os estudantes para a ação de construção de cidadania consciente? De que maneira discutir no ensino de história sobre nossa realidade. De que maneira incentivar estes estudos e pesquisas? Quais estratégias didáticas ou metodológicas, do ensino de história, eu poderia utilizar no sentido de contribuir para criar nos educandos uma maior autonomia alimentar e uma consciência crítica, seja ela social, política, cultural e/ou alimentar? Nessa forma de lecionar, o papel ativo do educando e o papel mediador do professor (SIMAN, 2015, p. 598) são indispensáveis para a construção do aprendizado, articulando práticas e discussões que estimulem tanto reflexões quanto o aprendizado.

Acredito que o “professor de história tem papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência histórica dos jovens.” (FONSECA, 2003, p.21). Nesse sentido, o professor pode articular a percepção da realidade local, das necessidades que podem ajudar a pensar historicamente. Como salienta Circe Bittencourt (2003, p.17)

“(...) A relevância das problemáticas locais articula-se à formação política dos alunos, na possibilidades de suas ações e interferências

enquanto cidadão na luta cotidiana pela qualidade de vida, e portanto, contribui para alcançar a formação política dos cidadãos”.

Por isso acredito no potencial de aprendizado multidisciplinar que a prática consciente da horta escolar pode proporcionar.

Porém as hortas não são uma prática isolada da escola. As hortas estão no campo e, hoje em dia, também nas cidades, nas casas, nas praças, agrupando pessoas, comunidades. Elas foram e são responsáveis pela alimentação de grupos humanos. Elas representaram e ainda representam o trabalho e o sustento de muitos.

As hortas, hoje, se assumem como um ato político no sentido de adquirir, preservar e compartilhar saberes ancestrais, de buscar e atuar pela autonomia alimentar. O fazer da horta ajuda a sensibilizar para a questão da natureza e do meio ambiente sadios e diversos. Os trabalhos de aprendizados, orientados e mediados a partir da horta podem fazer refletir o próprio direito à alimentação adequada que consta na nossa Constituição vigente, entendendo e fazendo valer um direito essencial, reivindicando espaços e liberdades.

Tal como avançamos nas conquistas de alguns direitos e reconhecimentos, devemos hoje incorporar ao conceito de cidadania ao que se traduz hoje em qualidade de vida. Isso inclui desde a construção de uma sociedade baseada na igualdade de acesso aos bens naturais e materiais (RIBEIRO, 2012, p. 402) que possam prover as necessidades.

Também compreender que o conceito de cidadania e de qualidade de vida, é diferente para cada povo, e muda segundo períodos históricos.

Também pode ser no momento das aulas de história que podemos discutir o conhecimento e o respeito às diversas culturas e seu modo de se considerar cidadãos em suas relações com o mundo que o cerca. É nosso patrimônio imaterial. Ao pensarmos na construção e organização da sociedade ocidental sabemos que muitos desses valores éticos podem e são aprendidos dentro das escolas.

A horta escolar tem sido uma prática cada vez mais comum nas escolas. Principalmente para as crianças, tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental, com objetivo de estimular práticas sustentáveis, contribuir com a formação de hábitos alimentares saudáveis e também para a educação ambiental, como consta no segundo capítulo. São práticas pertinentes com objetivos bem definidos e atividades adaptadas à faixa etária e aos níveis de entendimento e compreensão destes grupos.

Diferentemente das situações acima expostas, o desenvolvimento deste trabalho foi pensado e planejado para um público misto, de jovens e adultos, que compõe a EJA, do período noturno, da Escola Municipal Maria Iracema de Andrade, situada no bairro Ipiranga, em São José. Mas de que sujeitos estamos falando?

Os alunos da EJA são bastante heterogêneos e apresentam certa complexidade em sua composição. Ao trabalhar com estudantes da EJA, devemos levar em conta essa heterogeneidade, suas identidades, suas necessidades, suas expectativas e seus saberes na construção de uma proposta de ação educativa. (FURINI; DURAN e SANTOS, 2011, p. 182)

A escolha da EJA como sujeito de pesquisa tem suas justificativas baseadas, de um lado, em minhas experiências docentes destes últimos 10 anos e de outro lado com a própria característica da proposta.

Na minha experiência com a EJA, percebi que, apesar de a maioria dos alunos já serem adultos e, de uma certa forma, mais independentes ou chefes de família, grande parte tende a adotar uma postura tradicional e passiva, de “aluno-telespectador” diante do professor e esperam por aulas expositivas ou filmes que possam assistir. A “passividade” dos estudantes em sala de aula na EJA é uma realidade que me desafiava. A mobilização dos estudantes para atividades pedagógicas, quaisquer que sejam, (confeção de cartazes, apresentações) os desestabiliza de início e sempre há certa resistência.

Paradoxalmente, por serem em sua maioria mais conscientes de seus objetivos ao retornar ao âmbito educação formal, os alunos da EJA assumem posições de intensa participação e compromisso, quando entendem, aceitam ou gostam da proposta. Por isso, procurei ao longo do trabalho com o projeto, estimular a participação e o engajamento de todos. E de fato, a participação dos alunos na horta cresceu ao longo das ações com a horta.

É importante destacar que os alunos da EJA são pessoas com certa maturidade. Uns mais jovens, outros menos, mas todos em condição de “não crianças, condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (LAFFIN, 2012, p. 39 appud OLIVEIRA, 1999). São essas condições que, qualquer professor deve ter ciência, ao trabalhar com esse público. Eles possuem histórias de vida, vivências e carregam em si, seus saberes. O professor da EJA deve, não só ter ciência dessas especificidades, como também é imprescindível que ele procure incorporar a riqueza e a diversidade destes saberes em sua prática educativa.

Em geral, a faixa etária mais adulta, possui conhecimentos da atualidade e acompanha as notícias por redes sociais ou pela televisão. Também possuem conhecimentos básicos da história adquiridos por diversos meios, dentro e fora da escola. Muitos têm no passado, ou mesmo no presente, histórias de vida ligadas à terra ou a agricultura.

Em sua maioria, são pessoas que estão na escola porque optaram ou porque precisaram retomar seus estudos. A faixa etária composta por grupos mais jovens, via de regra são alunos que abandonaram os estudos ou que incidiram várias vezes em repetência ocasionando um descompasso entre a idade e o ano escolar. Muitas vezes retornam à vida escolar por obrigação por parte dos responsáveis. Em geral estes jovens trabalham mas buscam melhorar sua situação. Para trabalhar com os sujeitos da EJA, é necessário ter ciência de que

“São vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados pela sociedade de que não têm trabalho ou têm salário menor porque não estudaram, porém, na maior parte das vezes, não estudaram porque trabalharam.” (LAFFIN, 2012, p.31)

Nesse sentido, a proposta temática e metodológica se adequou ao perfil da EJA, pois é uma proposta que requer certa maturidade e entendimento da sociedade em que estamos inseridos e suas engrenagens. A metodologia prevê pesquisas e pudemos contar também com a disponibilidade do material didático do PNLD²¹ fornecido para a EJA como ponto de apoio e leitura para trabalhar esses temas.

²¹ O livro didático da EJA, da Editora Moderna, fornecido pelo Programa Nacional de Livros Didáticos do triênio 2014-16, contempla vários tópicos sobre a alimentação como tema de estudos sobre História. Tal material foi disponibilizado pela escola para trabalhar com os alunos em sala de aula. Na Unidade 2, o capítulo 3 versa sobre a viagem dos alimentos (p. 175). Da pré história ao surgimento da agricultura (p. 176-177); as localidades de origem de alguns alimentos (p. 178-179), as grandes navegações e a expansão dos alimentos (p. 180). O capítulo 4 dedica-se aos sabores da África (p. 186). Aborda de forma sucinta a diversidade cultural dos hábitos alimentares brasileiros (p. 187) e a cozinha afro-brasileira (p. 192-193), destacando influências de povos imigrantes na formação da culinária brasileira. Também dedica uma página a questão do patrimônio imaterial, relacionando o “ofício das baianas do acarajé”, patrimônio cultural do Brasil, com o candomblé - religião de matriz africana (p. 196). Já no capítulo 5 tem como tema a Alimentação e Cidadania (p. 197): a fome no Brasil e no mundo, (p. 200-201), as causas da fome (p. 199), o mapa da fome (p.200, 202), e a questão política da fome e a

Ao mesmo tempo, o trabalho com a horta requer uma participação presencial e ativa bem como aulas externas, às vezes fora do horário de aula, estimulando o grupo a sair de sua passividade e a encontrar novas formas de relações com os outros e com o conhecimento.

Em um pequeno estudo exploratório feito com as turmas (anexo 2), na EJA onde trabalho, percebi que muitos alunos, principalmente os mais jovens, têm por hábito comer “coxinha” (ou outro salgado frito disponível nas cantinas) ao invés de refeição ou da merenda escolar. Alguns nada comem durante todo o dia. Alguns ainda só tomam café para “enganar” a fome. Informações como estas são muito relevantes quando abordamos temáticas sobre consciência alimentar, hábitos alimentares, condição social, cultura e industrialização dentro da própria história de vida do aluno e das relações com o cotidiano.

Ainda é necessário explorar e conhecer melhor essa realidade que nos chega nas salas de aulas, suas causas e possíveis consequências, e bem articular os temas de pesquisa para poder trabalhar essas múltiplas histórias possíveis com esses alunos dentro da metodologia proposta.

Pesquisas e indagações são necessárias ao processo do conhecimento mas também acredito que a mediação problematizadora do professor é essencial para uma reflexão mais profunda acerca de algo tão cotidiano, que muitas vezes, por ser cotidiano, torna-se invisível e posto como “dado” e imutável, por ter se consolidado enquanto “hábito”.

Além do perfil dos sujeitos e o material didático de apoio já citados, a natureza da proposta metodológica em si, adequou-se ao currículo específico da EJA de São José, que permite que o trabalho docente aconteça por meio de projetos interdisciplinares através de uma resolução²². Na prática, os professores trabalham em conjunto temas

campanha do Betinho nos anos 80 (p. 206). Este livro pode fornecer aos estudantes, um precioso ponto de apoio para atividades de leitura pois se trata de um assunto atual que se faz importante no campo da Educação e também na História. Entretanto não havia quantidade suficiente para suprir a demanda de um livro por aluno.

²² A Resolução n. 51/2014 COMESJ/SC altera a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio da EJA de São José a partir do ano letivo de 2015, quando foi atribuída uma carga horária para as chamadas “horas complementares” a serem realizadas por projetos interdisciplinares. Em 12 de fevereiro de 2015, a coordenação geral da EJA de São José coloca as “Orientações para o Ano Letivo de 2015” em conformidade com a Resolução no51/2014 COMESJ/SC do Conselho Municipal de Educação : “ Como forma

comuns e propõem atividades científicas, educativas e culturais às sextas-feiras, dia em que os professores não têm carga horária de aula.

A resolução também retira carga horária de aulas e portanto, de trabalho e remuneração dos professores. Embora eu tenha sérias críticas à esta nova estrutura, utilizamos as sextas-feiras para muitas das nossas atividades na horta.

O planejamento das aulas teve como base, de um lado, um cronograma baseado nas ações requeridas pela implantação e manutenção da horta escolar, e de outro lado a articulação de blocos de estudos temáticos, aulas dialogadas, pesquisas e discussão, finalizando com as conclusões avaliativas do processo de aprendizado em forma de narrativas orais e escritas.

Os trabalhos com a horta escolar tem a função, não só de servir como um ponto articulador de um conjunto de ações participativas por parte dos alunos mas também de criar um espaço dialógico de socialização do conhecimento, de interação, de sensibilização e de aprendizado práticos, afim de refletir, não somente sobre a alimentação, mas sobre a produção de alimentos, trabalho e de como isso afeta o meio ambiente e as relações sociais.

Nesta intervenção, alunos envolvem-se não somente em pesquisas sobre a historicidade dos alimentos e suas relações, mas também colocam-se a pensar sobre seus próprios hábitos alimentares, suas origens e suas memórias.

O ato de “pensar reflexivo” é emancipador (DEWEY, 1959) e certa forma produtor de conhecimento. Em sua concepção de escola democrática, o autor defende o protagonismo dos estudantes e dos professores nas tomadas de decisões, desenvolvendo a capacidade dos envolvidos de para agir como “diretores” (Idem p.54) das reorganizações necessárias para aumentar cada vez mais a experiência educativa e social, o que implicaria uma escola democrática, dentro de uma democracia e para a democracia.

A interação social entre os educandos, segundo Vygotsky no conjunto de sua obra, (IVIC, 2010), é colocada como essencial para o aprendizado. Para o autor, o conhecimento se amplia e se modifica nas

de tornar o período letivo menos exaustivo para os estudantes, a nova organização da matriz distribui a carga horária das disciplinas de segunda a quinta-feira, ficando as sextas-feiras disponíveis para cumprimento da hora-atividade coletiva dos professores e das atividades complementares desenvolvidas pelos estudantes durante o semestre letivo.”.

relações sociais, em ouvir e observar o outro e contribuir compartilhando o conhecimento.

Na participação dos trabalhos com a horta, essas relações são mais intensas, pois se trata de um local externo, um espaço ao ar livre, sem a austeridade da imobilidade das carteiras individuais, do quadro e do pressuposto do silêncio para as aulas expositivas. As relações tendem a ser mais descontraídas, predominando o movimento e a atividade em lugar da passividade. É nesse espaço onde as conversas afloram, e os saberes se entrelaçam na ajuda mútua e o conhecimento também se constrói.

São ações que buscam propor caminhos e estratégias didático-metodológicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado de História, com intuito de ajudar a construir no educando uma consciência sócio-histórico-cultural e alimentar, partindo vivência do trabalho na horta - labor e conhecimento histórico essencial para a manutenção da vida- e das reflexões acerca da alimentação e todas as relações políticas, econômicas, históricas, culturais e sociais por ela engendradas, a fim de que o educando analise criticamente e perceba as implicações de seus atos e escolhas cotidianas na sociedade.

Por meio de questionamentos e das vivências envolvendo o trabalho da horta, é possível colaborar para o empoderamento do educando no sentido de contribuir para a formação de sua consciência crítica, incentivando certa autonomia alimentar contribuindo para que o educando se perceba enquanto sujeito histórico, social e cultural, consciente do presente de sua realidade, das relações e construções históricas e possa construir seu conhecimento de forma ativa e consciente.

Com algumas ações metodológicas específicas do ensino da história, é possível compor um planejamento de ações didáticas, trabalhar com leitura de fontes históricas, documentários, historicizar e problematizar temas e por meio de questionamentos, contribuir para reflexões e tomada de consciência.

Longe dos “grandes fatos”, “grandes feitos” e “grandes realizadores”, busquei a história das pessoas comuns: agricultores, seringueiros, eu, você. Também busquei desviar o olhar do “palco principal” dos acontecimentos históricos, o “Estado-Nação”, para o cotidiano e sua relação com o meio ambiente, onde nós somos protagonistas.

Para além da “ideologia verde” acrítica, há um enorme campo a ser explorado em relação aos movimentos sociais ecológicos,

ambientalistas, e que, de certa maneira, apresentam pontos de vistas críticos à imposição da globalização, expondo suas engrenagens.

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (...) “Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne” (FREIRE, 1980 P. 40)

É necessário “ler” de modo crítico para compreender. É necessário compreender para querer mudar. É necessário acreditar que se faz parte, para poder agir.

Propor pesquisas a partir dessa realidade pode nos fazer pensar a história sob uma ótica mais próxima, do cotidiano, da cultura material, das diferentes culturas, das relações de trabalho, das relações sociais e das relações político-históricas que se formaram e que se apresentam em conflito de interesses dentro da nossa sociedade e do mundo em que nos inserimos. Perceber-se enquanto sujeito histórico, parte dessa rede de relações e fazendo história em seu cotidiano, pode permitir a percepção de suas múltiplas identidades históricas e contribuir na formação da cidadania.

Esta dissertação está dividida em três partes. Primeiramente desenvolvo reflexões acerca de nossa relação, enquanto seres humanos, com o meio ambiente, na história. Relação que tem como base a alimentação e a sobrevivência bem como a importância dos conhecimentos ancestrais construídos. Analiso essas relações em suas mudanças e permanências desde a pré história até a atualidade, fazendo escolhas que considero significativas para percepção das mesmas, sem, contudo dar conta de todos os períodos históricos.

Em segundo lugar exponho um breve histórico sobre a relação dos movimentos sociais ambientais e sua influência na historiografia e no ensino. De que maneira a relação humanidade-meio ambiente passou a ser questionada com os movimentos ambientalistas e qual a influência disto para a Educação e para a historiografia. Neste segundo capítulo dedico também uma análise sobre a inclusão das hortas como experiências nas escolas e procuro discutir a esta prática na Educação como sendo uma resposta às demandas dos marcos ambientais e tratados internacionais que o Brasil é signatário.

Em terceiro e último lugar descrevo minha experiência didática com os alunos da EJA, da horta e suas relações possíveis com o ensino de história. A alimentação foi o tema base para articular as pesquisas, os estudos e a prática da horta. Neste capítulo mostro as maneiras pelas quais pude vivenciar o projeto na prática, procurando expor meu trabalho e as devolutivas de aprendizados dos estudantes, abrindo desta forma o debate para novas possibilidades e novos caminhos para o ensino de história. Nesse terceiro capítulo descrevo nossas ações com a horta e os assuntos que pudemos abordar com a dinâmica das aulas, sobre as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que estão por trás dos alimentos e de nossas escolhas. Chamo a atenção neste capítulo sobretudo para as múltiplas possibilidades que se abrem neste campo e para estas possibilidades deixo o site criado.

Quando nos propomos a discutir e pensar a Educação, a democracia, a cidadania e a disciplina de História na escola, estamos nos referindo além do campo teórico, o campo pragmático, de práticas pedagógicas concretas no âmbito escolar, onde a disciplina de História se torna relevante não somente para compreender os conceitos, aplicações e implicações, mas sobretudo para fazer História no presente enquanto cidadão, consciente da importância de sua participação para o exercício da cidadania em um Estado democrático.

Acredito que as aulas de história possam, sim, ser espaços de discussões, reflexões e ressignificações sobre memórias e esquecimentos, conjunturas, mudanças e permanências em todas as relações espaço-tempo da humanidade, contribuindo para “formar cidadãos críticos e conscientes de suas escolhas”, e de seu tempo (MONTEIRO, 2007, p.29). Como uma “utopia sempre renovada”, e que no meu ver também é necessária para a docência em História.

CAPÍTULO I - NOSSA HISTÓRICA RELAÇÃO COM A NATUREZA E NOSSA NATUREZA HISTÓRICA.

Desde os tempos mais remotos, o ser humano passou a fazer parte do meio ambiente da Terra. A Humanidade estabeleceu, desde então, diferentes níveis de relações com seu meio. Ambos convivem e conservam uma relação intrínseca de interdependência e de luta pela permanência, nem sempre harmoniosa, que se altera constantemente em todos os períodos históricos.

Os seres humanos tomaram conhecimento de si mesmos, de seus semelhantes e do meio onde vivem através da própria vivência, da observação, de estudos práticos, empíricos e experimentações que, hora resultaram em erros, hora em acertos. E foi tanto por meio dos erros quanto dos acertos, que os seres humanos construíram seu conhecimento através dos milênios.

Esse conjunto de conhecimentos foi sendo ampliado e transmitido pelas gerações, através das mais diversas linguagens. Cada nova geração, diante da imposição de dificuldades e, a partir da experimentação e construção da ciência, criava novas formas de relação com o meio, tendo como um dos objetivos principais, o de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, permanência, reprodução e evolução.

Esse patrimônio científico, que foi sendo construído e que também herdamos de nossos antepassados, está presente nas mais diversas manifestações de atos cotidianos. Nós o utilizamos continuamente. Se tornou quase inerente e imperceptível. Ele assume, sob um ponto de vista, o *status* de “nato” (ou quase), como se sua historicidade tivesse sido velada ou relegada ao esquecimento. Me refiro, como bem caracterizou Fernand Braudel (1987, p.2), aos “mil gestos que florescem, se concluem por si mesmos e em face dos quais ninguém tem que tomar uma decisão, que se passam, na verdade, fora de nossa plena consciência.” É esse todo do ser humano, expresso em formas milenares de conhecimentos e gestos herdados, que se formou, e que agora nos reflete, nos determina. A quando remonta? Todo conhecimento carrega sua própria trajetória de formação.

Aprendemos a andar, a comer, a ingerir esse ou aquele alimento, a nos comunicar, a sentar, desta ou daquela forma, a produzir objetos e sequer nos indagamos sobre eles. Vivemos imersos nesses hábitos, repetindo conhecimentos, gestos de forma quase inconsciente. Mas podemos nos indagar: como aprendemos? Sob que circunstâncias? Quando ou onde? Com quem? Para quê?

Aparentemente estas questões não adquirem importância no dia a dia diante do conhecimento posto como adquirido. Aos olhos desatentos, o processo cognitivo de atos do cotidiano, que foi sendo incorporado ao longo do tempo, permanece oculto: Indagar sobre as origens dos elementos que fazem o nosso cotidiano, os processos que nos trouxeram até hoje, tudo isso pode parecer simples “curiosidade”. Mas essa investigação nos leva a profundas revelações e reflexões, que de certa maneira, podem nos ajudar a trazer à luz, uma consciência do ser e nos ajudar a nos reconhecer enquanto sujeito histórico. Refletir, indagar sobre as causas, os processos, as consequências de nossas escolhas, das heranças, das influências das determinações alheias, sociais, culturais e políticas nos proporciona no mínimo um despertar e uma nova maneira de olhar e entender o mundo.

Este capítulo aborda as reflexões sobre a construção do conhecimento da humanidade em sua relação com o meio. Para o professor, estas reflexões são pertinentes quando se trata promover o conhecimento desta história e de reapropriar-se desse conhecimento, que assegurou a permanência do ser humano na Terra.

"Saber é poder. Essa afirmação resume nossa premissa. O saber é um dos pontos de sustentação da dominação, em todos os territórios das atividades humanas. E, no processo atual da globalização, o domínio do saber tecnológico é simbolicamente determinante das relações de poder. Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas. Esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos, que, para isso, utilizam o mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial" (MARIN, 2009, p. 129)

O ser humano hoje - suas preferências, seu conhecimento, a construção sua identidade e a maneira como se manifesta - tem raízes e formações históricas longínquas.

O motivo da reflexão histórica sobre a humanidade e sua relação com o meio ambiente neste capítulo é justamente revisitar, na História, essas formas de relação e percebê-las enquanto fruto de uma construção: que se formou, transformou e se deformou no tempo e no espaço. Visíveis ou não no cotidiano atual, herdadas ou construídas, essas

relações se expressam em um dos mais simples, imprescindível, cotidiano e histórico ato de se alimentar.

A alimentação é um tema axial que pode se desdobrar outras temáticas e problematizações muito pertinentes para reflexões, como: agricultura, indústria de alimentos, saúde, trabalho, movimentos sociais, sustentabilidade, dentre outras.²³

Os atos cotidianos engendram em si uma infinidade de possibilidades de aprendizagem histórica, pois carregam em si uma história. Poder relacioná-las com o ensino da História, é um desafio para os docentes desta ciência que buscam, na prática, através do fomento ao pensamento crítico, o despertar consciente do sujeito histórico para a percepção de sua consciência histórica. Como bem salienta Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca,

“a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios São formas de se pensar a História, o sujeito e sua relação com seu meio em seu tempo.” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 63)

Para promover tais reflexões, não me furto a buscar elementos na pré-história. Por ser um vasto período cronológico, “saltam” milênios entre uma observação e outra e não seria possível de outra forma neste trabalho. Sabemos que não conseguimos, neste caso, detalhar ou mesmo contemplar as milhares, e não menos importantes, mudanças observadas na pré-história. Porém é necessário concentrar o olhar para alguns dos elementos escolhidos que possam tanto iluminar esta narrativa historiográfica quanto para servir de fonte histórica no processo de ensino-aprendizagem em aulas de História.

A Pré-História, tal a como conhecemos em sua definição pela periodização da historiografia tradicional europeia, corresponde a 99,9% do passado. (FUNARI, NOELLI, 2002) Para esta parte do capítulo, estamos nos referindo, brevemente, aos últimos 200 mil anos da existência do *Homo sapiens sapiens*, sem contar seus antecessores, antes do advento da escrita. Porém, esta definição eurocêntrica de períodos históricos não se encaixa para todos os povos, principalmente quando se trata do continente americano.

²³ Materiais para trabalhar estas temáticas estão presentes também no site www.horta-e-historia.webnode.com

Os Europeus definiram como Pré-História da América, o período que antecede sua chegada colonizadora, e não o período que antecede o advento da escrita, como consideram para si mesmos. É sabido que os Maias, por exemplo, já possuíam sua escrita no século XV. Seria, portanto, pouco adequado, utilizar os mesmos critérios da periodização tradicional europeia para discorrer sobre a América e sobre o Brasil, bem que não possamos descartá-la por completo. Isso se deve ao fato de que a chegada dos europeus no continente americano representou, incontestavelmente, uma abrupta ruptura e o início de um período de rigorosas transformações.

Considerarei então, para esta parte do trabalho no que diz respeito à América, ainda que reservada a crítica acima justificada, o período anterior ao contato com os europeus, que comumente é chamado de Pré-História, e que compreende desde a ocupação humana do continente americano - o que inclui uma ascendência comum com os outros povos do “Velho Mundo” -, a formação das múltiplas etnias no território americano desde os paleoíndios de 12 a 15 mil AP²⁴, (FUNARI, NOELLI, 2002, p.13) até o “reencontro” dos nativos com povos europeus quando estes últimos vieram em atitude colonizadora sobre o território e sobre o modo de vida dos que aqui habitavam. Refiro-me então para esta primeira parte do capítulo, no que concerne ao território americano, ao período que chamaremos pré-colombiano, ou seja, da pré-história até o século XVI.

O processo de colonização, que sucedeu às Grandes Navegações, marcou uma guinada no processo de desenvolvimento dos povos do continente americano pois foi responsável pela a introdução no “Novo Mundo”, não sem resistências, do sistema capitalista e das mentalidades exploratórias que o acompanham. Esta ruptura provocou alterações nas relações entre os povos, no modo de vida deles, nas mentalidades, nas relações e organizações sociais e econômicas como também nas relações dos seres humanos com a natureza, com seu meio e consigo mesmos, objetos de análises desse capítulo.

Durante muito tempo a História da América e do Brasil foi a história contada pelos colonizadores a partir da colonização. Entretanto nossa história anterior a este evento está sendo cada vez mais revelada e discutida através de pesquisas arqueológicas, antropológicas e históricas dos últimos 50 anos (GASPAR, 2003. p. 269-301). Através desses estudos a História do Brasil tem ampliado seu espectro científico tem aprofundado cada vez mais as discussões e problematizações no que

²⁴ Até a presente data

tangem assuntos sobre identidades e nossas raízes étnicas, sociais, culturais e históricas. Ela tem dado voz aos grupos sociais antes silenciados pela historiografia tradicional dos “dominadores”.

A Pré-História dos povos do continente europeu é, comparativamente à nossa, mais conhecida, não somente pela abundância de vestígios arqueológicos encontrados, mas sobretudo pelo trabalho de estudos, análises, e preservação. Tais fontes descobertas vêm sendo interpretadas e nos permitem prospectar melhor esse passado longínquo.

Sabemos que no primeiro período pré-histórico, que denominamos período Paleolítico, o ser humano é caracterizado como “caçador e coletor”. A grosso modo, seu dia a dia era a busca pela sobrevivência e pela garantia de alimentos. Não estamos mais no Paleolítico, mas hoje, em essência, não é diferente. Todos os dias precisamos de alimentos. Obtemo-los (ou não) por meio de diversas maneiras, com desdobramentos também distintos como veremos adiante.

A História da Humanidade é a também a história das lutas e (sobre)vivências, o que inclui a causa alimentar e as redes de relações que se estabelecem em torno dela. Refiro-me aos os processos de produção, de preparo e de consumo, que compreende as relações sociais, históricas, manifestações étnico-culturais, formas e relações de trabalho, trocas econômicas e culturais e construção de identidades.

Tal resistência, podemos comprovar com os povos originários ainda presentes no Brasil e com os povos tradicionais que buscam ainda viver em seus biomas, e praticar suas atividades a fim de preservar suas tradições e culturas.²⁵

Toda alimentação dos seres vivos provém do mundo natural, porque somos seres orgânicos, constituídos, organicamente, de elementos presentes na natureza como água, matéria orgânica composta de moléculas como proteínas, ácidos e açúcares e elementos minerais. O ser humano não é capaz de sintetizar suas próprias substâncias a partir da água e do gás carbônico como fazem as plantas (autotróficas). Somos seres heterotróficos. Precisamos ingerir alimentos que contenham as moléculas que necessitamos.

²⁵Material disponível nas páginas “patrimônio histórico” e “produção de alimentos e meio ambiente”: <http://cms.horta-e-historia.webnode.com/producao-de-alimentos-e-meio-ambiente/> e <http://cms.horta-e-historia.webnode.com/patrimonio-historico/>

“O homem e os animais, sejam eles consumidores de produtos vegetais (consumidores primários) ou de produtos animais (consumidores secundários ou terciários), constituem sua própria substância orgânica das matérias orgânicas inicialmente produzidas pelos vegetais.” (MAZOYER E ROUDART, 1997, p.78)

A reposição diária de elementos nutrientes é vital para o ser humano e sempre dependeu da oferta do meio, da natureza. O ato de se alimentar é instintivo e natural em um indivíduo sadio. Posta a necessidade podemos indagar: quais relações o ser humano foi construindo com seu meio através dos tempos na busca pela (sobre)vivência? E quais implicações essas relações do passado têm com o nosso presente e, mais precisamente, com a formação da consciência sócio histórica cultural dentro do aprendizado da História?

Voltemo-nos às nossas origens pré-históricas para perceber a construção e as transformações de algumas dessas relações que tentarei abordar no decorrer do capítulo. A primeira e mais básica delas é justamente a relação do ser humano com seu meio na busca do alimento para a sobrevivência e a contribuição desse aprendizado para a sobrevivência da espécie humana.

1.1 A HISTÓRICA RELAÇÃO ALIMENTO-SOBREVIVÊNCIA PARA A HUMANIDADE: CAÇA-COLETA; PLANTIO-COLHEITA-TRANSFORMAÇÃO.

Durante a Pré-História, a relação do alimento esteve intensamente ligada à sobrevivência humana em seu meio. Essa relação assume diversas formas específicas em cada local. Podemos nos valer de fontes históricas e da historiografia para perceber algumas dessas relações que particularmente nos interessa. No período Paleolítico, o mais longo de toda a História, evidências como pinturas rupestres, ossadas e outras fontes arqueológicas encontradas no continente europeu, indicam a caça como principal atividade para obtenção de carne como alimento. De origem animal ou humana (BROTHWELL, 1969, p.22), a carne parecia ser, neste momento da História, o principal alimento. Provavelmente durante o período glacial, o meio não oferecia condições para a abundância de vegetais para a coleta. Além disso, os vestígios vegetais encontrados são de difícil análise para se poder atestar afirmativamente sobre quaisquer hábitos alimentares a base de vegetais. Acredita-se que foi no período do degelo que as ervas surgiram em maior quantidade

pois encontraram um clima e um solo mais favorável para florescimento. Isso possibilitou ao ser humano uma disponibilidade maior de vegetais que, por sua vez, propiciaram outros elementos para compor uma alimentação mais diversificada e completa. Para além da alimentação, era essencial que se construísse naquele momento um conhecimento sobre esses novos elementos que passaram a compor o meio: as plantas.

“As populações começaram a trocar a dependência das hordas de grande animais (...) pela exploração de animais menores e de plantas. (...) a força da necessidade levou a humanidade a produzir, ali e então, seus maiores botânicos e zoólogos práticos de todos os tempos.” (CROSBY, 2011, p.32)

Algumas relações sociais se formam durante esses períodos históricos. O uso do fogo no Paleolítico altera não somente a alimentação, mas a forma de se alimentar e os comportamentos sociais a ela relacionados. Assar os alimentos, transformá-los para ingeri-los passa a proporcionar a comensalidade. (FLANDRIN, MONTANARI. 1996 P.44): preparar, e partilhar os alimentos (sobretudo a base da carne animal de caça) passa a ser um momento social.

O período Paleolítico é cronologicamente muito extenso e abarca milênios de evoluções, mudanças e formação das diversidades étnico-culturais, que podem ser observadas também pelas maneiras particulares de obtenção ou produção de alimentos, preparo e partilha nas mais diversas partes do mundo, em uma clara construção identitária de cada população na relação com seu meio.

No período posterior ao paleolítico, a profusão e a diversidade das fontes nos permitem verificar algumas mudanças que alteraram definitivamente as relações dos humanos com seu meio.

Podemos afirmar que a revolução do Neolítico - o advento da agricultura, a sedentarização, a criação e domesticação de animais e a confecção de objetos cerâmicos - inaugurou novas formas de relações sociais e relações com o meio percebidas na produção ou obtenção, preparo e consumo de alimentos. A agricultura foi (e ainda é) uma das atividades humanas extremamente importante e transformadora do meio. Segundo os estudos de Marcel Mazoyer e Laurence Roudart, as primeiras formas de cultivo aconteceram há 10 mil anos, caracterizando-se por serem experiências locais, pouco extensas e numerosas:

“Originavam-se da autotransformação de alguns dos sistemas de predação muito variados que reinavam então no mundo habitado. Essas primeiras formas de agricultura eram certamente praticadas perto de moradias e aluviões das vazantes dos rios, ou seja, terras já fertilizadas que não exigiam, portanto, desmatamento. A partir daí, a agricultura neolítica se expandiu pelo mundo de duas formas principais: os sistemas pastorais e de cultivo de derrubada-queimada.” (MAZOYER; ROUDART, 2008, p.45)

A Humanidade, durante toda a sua trajetória, sempre esteve em constante e crescente processo de aquisição de conhecimento e de dominação tanto do seu meio como do seu semelhante. Como observa os autores, Marcel Mazoyer e Laurence Roudart (2008, p.69) o *Homo sapiens sapiens*, “possui manifestamente uma valência ecológica”, ou seja, uma capacidade superior à todos os outros de interferir, conquistar e povoar o mundo. Cada vez mais o ser humano “domesticou, introduziu e multiplicou”, os mais diversos ambientes, transformando os “ecossistemas naturais originais em ecossistemas cultivados, artificializados e explorados (...)” por ele mesmo. (IDEM, p.52)

Isso se evidencia, a partir do Neolítico, com os agrupamentos humanos e o crescimento demográfico. As necessidades de aumento da provisão alimentar criam novas forças internas na forma de organização desses grupos. Acentuam-se mudanças nas relações sociais sobretudo na hierarquização do trabalho que se estabelecem em algumas sociedades, visando garantir, de um lado, a obtenção de alimento por meio da caça e da coleta, de outro lado, a manutenção da sobrevivência das populações através da produção de alimentos pela prática do plantio, acrescida à distribuição centralizada por um poder hierárquico constituído.

Não de forma homogênea, mas aos poucos, alguns grupos humanos se posicionam e se organizam em hierarquias e passam a centralizar neles a responsabilidade da garantia da subsistência do seu povo. De um lado um grande grupo de coletores ou produtores de alimentos responsáveis pelo abastecimento da coletividade, de outro um pequeno grupo com funções administrativas e não raras funções religiosas, que se encarregava da distribuição das tarefas laborais e dos alimentos aos demais. Começa a se demarcar a diferença social entre semelhantes que só tende a se acentuar com o tempo em algumas sociedades. O produtor de alimento, apesar de ser uma peça chave na sobrevivência dos grupos e populações, passa a ser relegado às

hierarquias inferiores senão mesmo explorado e expropriado de seus meios de subsistência. Nasce assim a categoria dos agricultores.

O “sucesso” da agricultura em determinadas regiões e sociedades interfere na forma de alimentação humana. Por meio das evidências arqueológicas, muitos elementos analisados nos permitem distinguir os mais variados tipos de alimentação característicos dos agrupamentos humanos na Terra, tanto provenientes da agricultura como da coleta.

As reflexões podem partir de fontes históricas já reconhecidas, como pinturas rupestres. No continente europeu, por exemplo, o sítio arqueológico Cuevas de la Araña²⁶, localizado na Espanha e inscrito como patrimônio mundial pela Unesco, apresenta quatro murais com inscrições datadas do período pós paleolítico. Eles indicam a manutenção da atividade da caça e da coleta, mesmo em período de expansão da atividade agrícola. Os murais contém tipos de animais da região que provavelmente eram abatidos para servir de alimento, vestimenta, dentre outras utilidades. O mural mostra cervos, cabras, cavalo, toro e ainda outros animais de menor porte. Diferentemente dos demais, também é conhecida por sua famosa inscrição rupestre que testemunha a coleta do mel.

Outros vestígios arqueológicos encontrados em vasilhas de cerâmica em Creta testemunham a presença de leguminosas tais como lentilhas, ervilhas, grãos-de-bico, e feijões (BROTHWELL, 1969. P.112), indicando um possível cultivo desses vegetais provindos da agricultura e utilizados na alimentação.

Na Europa mediterrânea, no Oriente Próximo e Oriente Médio a base da alimentação era constituída de cereais, leguminosas, carne de boi e carne de carneiro provenientes da agricultura e domesticação. Já na Europa Nórdica essa base era complementada pela coleta de frutos silvestres, frutos do mar e pela pesca (FLANDRIN; MONTANARI, 1996, p. 50). Parece obvio que populações que habitam o litoral tenham inserido frutos do mar e peixes em sua alimentação, entretanto, cada população litorânea desenvolveu seu saber fazer distinto: a maneira de coletar, pescar, preparar e consumir.

Podemos observar pelas fontes, que as atividades relacionadas à sobrevivência se desenvolvem de várias formas, e está intrinsecamente relacionada com o ambiente e as possibilidades naturais que o meio oferece às populações que nela habitam. Em determinadas regiões se desenvolvem tipos de agriculturas e tipos de cultivos distintos. Segundo Mazoyer e Roudart (2008, p.44):

²⁶Imagem no site: <http://cms.horta-e-historia.webnode.com/eixos-tematicos/>

“as formas de agriculturas observáveis variam conforme o lugar, a tal ponto que de uma região do mundo a outra, podemos classificá-las em gêneros muito diferentes (rizicultura irrigada, pastoreio, cultivos associados, arboricultura). Enfim, com o tempo, toda agricultura se transforma”.

As atividades desenvolvidas e as características do meio determinam o tipo de alimentação de determinado povo. Diversificou-se também as formas de transformação dos alimentos. O fabrico e consumo de bebidas fermentadas como a cerveja ou o vinho, a partir da produção de cereais ou frutas, por exemplo, são muito antigos e ficam evidenciadas pelos vasos e outros recipientes de cerâmica, encontrados e analisados pelos arqueólogos no Oriente próximo (FLANDRIN; MONTANARI, 1996, p.51) e na África. Acredita-se que essas bebidas também eram consumidas preferencialmente de forma coletiva.

Por essas fontes materiais, pode-se notar que, em cada região, houve o desenvolvimento de uma cultura alimentar distinta dentro um determinado momento histórico. Como salientam Mazoyer e Roudart (2008, p.70)

“nenhum saber inato ou revelado lhe ditava a arte e a maneira de praticar a agricultura, e graças a isso, ele (o ser humano) pôde ajustar livremente os sistemas de cultivo e de criação extraordinariamente variados e adaptados aos diferentes meios do planeta, transformando-os de acordo com suas necessidades e de acordo com suas ferramentas”

A partir de sua realidade, cada povo criou sua identidade cultural alimentar; um tipo de agricultura, de colheita, de consumo e práticas sociais em torno dos alimentos, segundo seus gostos, suas necessidades, e sobretudo a partir do que era oferecido pelo meio, naquele momento. Os resquícios da cultura material analisados pela arqueologia trazem luz às diferenças entre uma população e outra.

Em sociedades que desenvolveram a escrita, outros tipos de fontes documentais nos oferecem maiores detalhes e novas possibilidades de interpretação. Através do papiro, - que também é uma planta e cuja haste era utilizada como base da escrita - fica evidenciado que, na antiguidade, a sociedade egípcia tinha sua vida baseada nos períodos de cheias e vazantes do rio Nilo. Esse ritmo pressupõe uma dieta alimentar baseada na agricultura de várzea proporcionada pelo

húmus trazido pela cheia do Nilo. Na Antiguidade, havia sistemas de cultivo de cereais pluviais associados às pastagens e criação, nos quais se utilizavam ferramentas manuais, e um instrumento de cultivo de tração leve (MAZOYER; ROUDART. 2008, p. 46). Porém nem sempre foi assim.

“A região do Nilo passou por muitas modificações climáticas (...) de 5500 à 2350 a.C., (...) houve uma grande queda na quantidade de chuvas que reduziu a fauna e a flora da região, acentuando a dependência humana em relação às margens férteis” (SIGOLO. 2015.P.17)

No final do Neolítico há evidências de que as estepes ainda não haviam sido ressequidas pelo desertificação, fazendo da caça uma atividade alimentar de sobrevivência para essas populações. (UNESCO, 2010. p.48) Supõe-se então que as populações que habitavam o vale do Nilo antes da desertificação desenvolveram outros conhecimentos relacionados à sobrevivência naquele local, antes da agricultura de várzea.

As cheias do Nilo ao mesmo tempo que representavam uma oportunidade de agricultura e abundância alimentar, também podiam causar desastres e inundações levando à épocas de crise. As populações egípcias foram aprendendo a “dominar” o rio, ou melhor, a conviver e a tirar proveito de suas cheias, que eram, muitas vezes, irregulares e insuficientes, causando períodos de insuficiência alimentar. Então aprenderam a construir bacias e canais de irrigação para os períodos de estiagem. Ao mesmo tempo aprenderam a se defender de suas inundações, construindo diques, canais de drenagens. Perceberam a necessidade de “estocar cereais” e guardar as sementes para que estas fornecessem não só o alimento em tempos de escassez como também serviam de semente para o próximo plantio. (IBIDEM).

Grande parte da vida cotidiana era voltada para a garantia de abastecimento. A própria arquitetura camponesa tinha com as “lajes” a função de secagem dos grãos da colheita. As populações buscaram cada vez mais a produzir no local e tentar suprir suas necessidades a partir da produção de alimentos.

“Desde que se tornou agricultor, o homem se alimenta cada vez menos de matérias orgânicas tiradas de espécies selvagens, e cada vez mais de matérias orgânicas derivadas das espécies domésticas propagadas pelos seus cuidados em

todos os tipos de ecossistemas cultivados”.
(MAZOYER; ROUDART.2008. P.77)

Não faltam evidências históricas que testemunham hábitos alimentares característicos do Egito que evidenciam suas atividades laborais e culturais. Eles consumiam o que produziam em sua maioria.

Cereais como cevada (*Hordeum ssp*), trigo (*Triticum dicocum*) e espelta (*Triticum espelta*) foram encontrados em sítios arqueológicos datando de 4.000a.C. Também usados para fazer pão e cerveja, esses cereais eram a base da alimentação egípcia na antiguidade. O alho (*Allium ssp*) e a cebola (*Allium cepa*) eram os legumes cultivados pelos egípcios e que tinham valor tanto nutricional quanto medicinal. (...) “A cebola era importante alimento para as camadas mais pobres da sociedade, também fazendo parte do cardápio oferecido ao morto” (SIGOLO.2015. P 25.)

Em uma tumba datada de 3.700 a.C. foram encontrados: cozido de cereais, pães de cevada, queijo, peixe, rins cozidos. Em outra tumba datada de 1400 a.C. havia pão, vinho, farinha, gordura, laticínios, carnes diversas, alho, cebola, tâmaras, uvas, abacates, zimbros e cominho. (FLANDRIN, MONTANARI. 1996 P. 70). Esses são apenas dois exemplos de fontes funerárias das muitas que existem. As diferenças entre ambas, além da datação, são algumas das características mortuárias, que evidenciam as diferentes posições sociais e hierárquicas refletidas também no tipo de alimentação.

“As hortaliças eram muito importantes na dieta dos egípcios, que em sua maioria não tinham acesso à carne. As frutas, ao contrário, eram consumidas pela camada mais abastada da sociedade uma vez que provinham de pomares pertencentes aos tempos ou à nobreza.” (SIGOLO.2015. p.23)

Também na antiguidade, no Egito, nem todo alimento era para todos, mesmo no além túmulo.

Para além da historiografia, a utilização de fontes arqueológicas pré-históricas para pensar os povos na História é enriquecedor, não somente pelo fato de lidar com vestígios da cultura material provindos de práticas de certos setores sociais, muitas vezes velados por fontes e documentos oficiais, mas também para estabelecer análises de comparação, no tempo e no espaço, ampliando o ângulo de visão sobre as versões plurais que um passado comporta.

Vários aspectos da vida cotidiana dos nossos antepassados, em diversas partes do mundo, podem ser ressaltados e estudados a partir legado de sua cultura material. A relação do ser humano com seu meio em busca do alimento e as múltiplas relações que se estabelecem a partir daí, é somente uma pequena parcela das possibilidades.

A relação “alimento-sobrevivência” não deve ser interpretada de forma simplista. Não significa que durante esse enorme período histórico, a humanidade não tenha desenvolvido relações sociais, culturais e até políticas expressas em torno da alimentação. Ao contrário. Segundo Catherine Perlès,

“a alimentação pré-histórica não corresponde exclusivamente às necessidades nutricionais. Se foi assim na aurora da humanidade, tornou-se progressivamente expressão de opções culturais, reflexo de uma ideologia e quem sabe até, mais tarde, de relações de poder” (FLANDRIN, MONTANARI. 1996 P. 70)

Se hoje temos todo tipo de alimento vindo de todo lugar do mundo, e temos acesso às mais diversas possibilidades culinárias, nem sempre foi assim. A alimentação sempre marcou uma determinada identidade cultural. Cada povo desenvolveu sua cultura alimentar utilizando o que seu meio oferecia em abundância. Cada povo buscou aperfeiçoar formas de produção e consumo, contribuindo para além da simples “gastronomia”, uma identidade cultural.

O advento da agricultura e da criação de animais no Neolítico não representou a solução para garantir a sobrevivência e sanar os problemas da sobrevivência. Ao mesmo tempo que as técnicas de produção e armazenamento dos alimentos foram sendo apreendidas e aperfeiçoadas, houve um processo de restrição de acesso ao alimento e à terra devido à centralização do poder. As relações sociais também se modificaram no que tange à diferenciação hierárquica, divisão e exploração do trabalho. A troca de mercadorias e o comércio mudam as relações dos produtores de alimentos com seu trabalho e seus fins, que não são mais somente a sobrevivência, mas a produção excedente, o pagamento de impostos, o enriquecimento e a dominação. O acesso à terra e aos alimentos tornam-se aos poucos uma forma de poder. A sobrevivência humana passa a depender não mais somente de conhecimentos e de trabalho, mas sobretudo de relações sociais e econômicas.

O crescimento populacional fez com que fosse necessário aumentar a garantia de alimentos e por consequência expandir as terras

cultiváveis. Duas ações derivam dessa necessidade. A colonização de novas terras e portanto submissão de outros povos a um povo militarmente superior, e o desmatamento de florestas.

Durante séculos, a garantia do alimento aparece como principal “argumento” para o expansionismo e os processos imperialistas de colonização. Muitas sociedades, como a Grécia ou Roma, organizadas militarmente, cujo poder centralizava-se em torno de um grupo ou família, impuseram-se sobre outros povos pela força e pela guerra (MAZOUYER; ROUDART, 2008, p.284).

“Na Grécia, por exemplo, no período arcaico, multiplicaram-se as guerras entre linhagens e tribos para pilhar colheitas, tomar terras e reduzir à servidão populações vizinhas, o que conduziu os chefes mais poderosos a se constituírem em aristocracias que concentraram nas mãos a maior parte das terras, as armas metálicas mais custosas e eficazes, os cavalos e os carros de combate. Essa aristocracia fundiária e militarizada encontrava-se na chefia da cidade fortificada e do Estado nascente.”

Dessa forma, uns “resolviam” seus problemas de abastecimento: tomavam de outros as terras e a produção e impunham-lhes tributos das mais variadas formas. Fica evidente a acentuação do processo de apropriação-expropriação da terra: concentrou-se as melhores terras férteis nas mãos dos pequenos grupos de invasores-colonizadores, criando uma elite proprietária ligada a oligarquia do poder e, aos grupos de agricultores relegados, expulsos e expropriados de suas terras férteis, restaram-lhes a submissão aos tributos, obrigados a garantir à elite oligárquica o abastecimento e o trabalho de produção de gêneros alimentícios em terras distantes e pouco férteis. As consequências foram a servidão ou o êxodo rural.

“muitos agricultores foram confinados em lotes muito pequenos ou expulsos para as zonas mais inóspitas e aqueles – cada vez mais numerosos – incapazes de pagar os impostos e obrigados a endividar-se não tiveram outra escolha senão a servidão por dívida ou a emigração”. (MAZOYER; ROUDART, 2008, p.286-287)

A servidão por dívidas foi prática corrente em civilizações expansionistas como Grécia e Roma. Um camponês, impossibilitado de

pagar os altos impostos cobrados pelos dominadores, era obrigado a fazer empréstimos para aumentar a produção. Mas nunca era suficiente e a dívida se tornava impagável a ponto de hipotecar não somente a produção, como a propriedade e a família. O invasor, colonizador e agora credor “se torna proprietário de suas terras, de sua pessoa e de sua família.” como salientam os autores Mazoyer e Roudart. (2008 P. 288). A terra, o trabalho e a alimentação deixaram de ser somente os meios que possibilitavam a vida do ser humano na Terra para se tornarem “territórios” de disputa pelo poder.

Outro feito, consequência direta da expansão de terras pra cultivo, foi a derrubada de florestas. As florestas originais cumpriam um papel importante no ecossistema local e eram vistas como locais de uso comum, com funções de abastecimento de víveres e matéria-prima.

Na visão de Mazoyer e Roudart, (2008) as florestas tinham algumas funções de utilidades, mas basicamente serviam às necessidades da espécie humana, como a descrição no trecho:

“Original ou secundária, a floresta representava sempre um papel muito importante na vida dos homens. Sua principal função era fornecer à população lenha e madeiramento para a construção: lenha para cozinhar, para se aquecer, para assar o pão etc., madeira para fabricar utensílios, material agrícola e também aos tamancos, as estacas, os tonéis, os baús e outros móveis, assim como para o madeiramento usado na construção de casas. Além da madeira, eram tirados da floresta muitos outros produtos: a caça ainda fornecia uma parte considerável do abastecimento de carne. A colheita de bagas, de frutos, de raízes, de cogumelos, de mel etc., completava e alterava a monotonia de um regime alimentar essencialmente constituído de cereais. A floresta era também, como vimos, um importante lugar de pastagem.” (p. 278)

Fica evidente dois aspectos da floresta: de um lado a complementação da alimentação para aquelas populações que conheciam e se utilizavam da floresta, e de outro a relação de exploração humana sobre aquele ecossistema. Os povos colonizadores de terras buscavam territórios para ampliação de seus domínios.

Esse sistema de exploração sobre o outro se espalhou por toda o planeta e produziu consequências. Além de subjugar povos, expropriar-

lhes as terras e os territórios, a colonização de um povo sobre o outro impunha, na maioria das vezes, a cultura do povo dominante sobre as populações subjugadas. Criava-se então novas formas sociais, de trabalho e também novas expressões culturais, muitas vezes em detrimento daquelas que sofreram a dominação. Forma-se então, pouco a pouco, uma hegemonia cultural imposta pelos povos dominantes, hegemonizando as formas de se relacionar com o meio e com o outro.

Esse processo fica claro quando observamos sob dos o ponto de vista dos povos dominados. A relação que alguns povos têm com a floresta ainda guarda o sentido da interdependência e sobrevivência. Analisando as relações de povos originários da Ásia com a floresta, Vandana Shiva (2003) traz a discussão, não somente uma nova forma de olhar e se relacionar com o meio, como também considerar o conhecimento e as relações que os povos originários possuem sobre esse ecossistema e de que maneira esse conhecimento milenar é ocultado.

Partindo de um outro ponto de vista, não ocidental, não eurocêntrico e portanto considerado no Ocidente e pela “ciência eurocêntrica” como conhecimentos não científicos, ela atesta a importância da manutenção não somente dos saberes tradicionais mas também de seu habitat relacional. Os povos tradicionais construíram um conhecimento milenar e uma forma de se relacionar com o meio, no caso, com a floresta, que é não exploratória, mas de manutenção da vida de ambos. Ela denomina essa relação de “sistemas locais de saber” caracterizados por serem sistemas cognitivos empíricos que se desenvolvem há milênios pelos povos tradicionais de um determinado local. Esses sistemas locais de saber não seguem a lógica ocidental do saber dominante que também foi nascido de uma de uma determinada cultura que se tornou civilizadora. Esses conhecimentos locais, porém, são igualmente científicos, muitas vezes mais abrangentes e pragmáticos do que a ciência desenvolvida pelo mundo ocidental sobre o mundo oriental.

Nos sistemas locais de saber, a silvicultura e a agricultura por exemplo não se dividem artificialmente e não são encarados somente por suas utilidades como matéria-prima.

“Nos sistemas de saber, (...)a floresta e o campo são *um continuum* ecológico, e as atividades realizadas na floresta contribuem para satisfazer as necessidades alimentares da comunidade local, enquanto a própria agricultura é modelada de acordo com a ecologia da floresta tropical. (...) muitos praticam agricultura fora da floresta mas

dependem da fertilidade da floresta. (...) A maioria dos sistemas locais de saber tem-se baseado na capacidade que as florestas têm de manter a vida”. (SHIVA, 2003, p.26-27)

A manutenção da floresta não somente alimenta e mantém diversos povos na Ásia, como serve para local de estudos botânicos seculares praticados por povos tradicionais tanto para fins nutricionais como medicinais. Há muito conhecimento local não reconhecido pela cultura dominante.

“Um estudo realizado entre os soligas, nas montanhas beliranganas de Karnataka mostrou que eles usam 27 variedades diferentes de verduras em diferentes épocas do ano, e um grande número de tubérculos, folhas, frutas e raízes são usadas pelas tribos por suas propriedades medicinais. Um menino irula analfabeto, de um povoado perto de Kotagiri, identificou 37 variedades diferentes de plantas, citando seus nomes irulas e seus diferentes usos.” (SHIVA, 2003, p.28)

Salienta também que as florestas também contribuem para conservação do solo, da água, com suprimentos de forragem, fertilizante orgânico e regula o clima. Todo esse conhecimento é transmitido pelos povos tradicionais de geração a geração não só oralmente, mas no cotidiano, participando das práticas sustentáveis de manutenção e manejos florestais.

A autora argumenta que quando a cultura dominante ocidental eurocêntrica atribui o status de “não científico” ou “primitivo” para os saberes locais, a humanidade perde conhecimento. A herança cognitiva humana deixa de levar em consideração uma série de alternativas que foram invisibilizados pelo saber científico europeu, que é limitado a um determinado modo de fazer ciência. Em outras palavras, o saber dominante cria uma “monocultura mental” em torno de suas verdades criadas: um mono saber.

Enfocando na cultura ocidental, os autores Mazoyer e Roudart (2008), ao abordarem a história das agriculturas, apontam, no caso da Europa, duas causas para o desmatamento das florestas. De um lado eles apontam o crescimento demográfico como uma das causas geradoras de novas necessidades e portanto tendo como consequência a superexploração da floresta de forma predatória. De outro lado, a colonização de alguns povos sobre outros, alimentada, não somente pela

necessidade de garantir a manutenção da produção de alimentos em terras férteis, mas sobretudo pela mentalidade voltada para o enriquecimento e aumento de domínio e poder.

Segundo os autores,

“Foi a partir da Revolução agrícola ocorrida na Idade Média que a ocupação de terras se acentuou. Procurando meios de aumentar a produção de alimentos, a partir do século X iniciaram-se os desmatamentos das regiões inexploradas. O propósito era transformar aquele espaço florestal não mais em cultivos temporários, mas em campos de ceifa permanente tornando-os mais produtivos. Com a utilização dos novos instrumentos (charrua, arados) e com as técnicas de cultivo de tração pesada deram início a exploração mais sistemática.” (MAZOYER; ROUDART. 2008. P.284)

As florestas próximas aos vilarejos começaram a ser desmatadas para produção de alimentos, como se a própria floresta não contribuísse para a alimentação. As consequências não tardaram a acontecer. Carência de madeira, alimentos, e terra fértil.

“Para lutar contra tal tendência, as florestas foram colocadas sob preservação: os cortes de madeira e o pastoreio foram proibidos ou estritamente regulamentados. A floresta, então, passou do estatuto de recurso natural considerado inesgotável e explorado livremente, ao de recurso manifestamente limitado, explorado de maneira racionada, racional e tido, por isso, como renovável”. (MAZOYER; ROUDART. 2008, p.279)

Mesmo que inicialmente se apresente de forma “prudente” e pouco predatória, os desmatamentos florestais se alastram pela Europa dando lugar ao campo e à urbanização. Não podemos deixar de observar que as formas de relação com o meio também tem raízes nas formas de relações sociais. Sociedades hierarquizadas militarizadas tornaram-se sociedades colonizadoras e exploradoras. Os campos aráveis e produtivos se tornaram motivos de colonização.

No fim da Idade Média, a Europa já havia passado por 3 transformações na agricultura: a do neolítico quando surge a agricultura e a sedentarização com os sistemas de cultivo temporário de coivara; a

da Idade Antiga com os sistemas com alqueive e tração leve e a Medieval com os sistemas com alqueive e tração pesada. (MAZOYER; ROUDART. 2008. P 353). Com a intenção de fertilizar o solo e colaborar com o combate à fome na Europa, as leguminosas passaram a ser cultivadas nas épocas de pousio da terra no período medieval.

Há uma intrínseca relação entre o crescimento demográfico, a necessidade de garantia de alimentos, a interferência na natureza e a formação de uma economia alimentar, incluindo a estruturação da sociedade de forma hierárquica, centralizada e militarizada.

O processo de colonização de povos que tinha por consequências a expropriação dos camponeses e dos povos tradicionais de suas terras, a negação de seus conhecimentos e de seu sustento, a imposição de uma cultura dominante, se deu em várias partes do mundo, não sem resistências de todas as formas, durante todos os períodos históricos, se estendendo inclusive para além das fronteiras oceânicas e permanece nos dias de hoje. Os alimentos, em suas diversas “formas políticas”, foram em grande parte o agente mobilizador de tais processos históricos.

A colonização da América, a partir do século XV, se insere nesse contexto econômico-ideológico, com os objetivos de: invadir e colonizar novas terras férteis, subjugar os povos nativos, explorar os recursos florestais, agrícolas e minerais e buscar alimentos e plantas com valor comercial.

“Na história da expansão das navegações modernas, que levaram à própria descoberta da América, a busca das especiarias como alimentos de luxo ou, mais tarde, das bebidas quentes, como café, chocolate e chá, foi o mais importante dos fluxos comerciais.”(CARNEIRO, 2005, p.6)

Essa “fome” de novos alimentos, mas sobretudo “fome voraz” de altos lucros que se poderia obter com o comércio e mesmo produção de alimentos e derivados, levaram muitas nações a empreenderem formas diversas de colonizações em terras longínquas. Suas primeiras experiências foram motivadoras.

“Em setembro de 1499, a frota de Vasco da Gama volta para Lisboa levando muito gengibre, pimenta e canela, gerando lucros de 4000% sobre o valor investido na viagem. (...) Depois de alguns anos, a pimenta-do-reino tornou-se o produto mais exportado por Portugal para os demais países

Europeus”. (BADINELLI; JUNQUEIRA, 2015, p.162)

As Grandes Navegações representaram a expansão e o enriquecimento das monarquias e possibilidades de imperialismo colonial permanente. Mas o projeto colonizador não se faria completo somente com o comércio. Juntamente, se fazia necessário implantar a cultura dominante: branca, ocidental, cristã e sobretudo capitalista, para que não houvesse choques ou resistências permanentes.

1.2 O CASO DA AMÉRICA DO SUL

Sabemos que o território político, demarcado como brasileiro hoje, não existia na Pré-história e que a transumância acontecia sem as barreiras territoriais da atualidade. Mesmo após a chegada dos europeus, os limites territoriais foram sendo demarcados e modificados ao longo dos séculos. Portanto, ao analisarmos fontes de História durante o período anterior à chegada dos europeus na América do Sul, nos referimos à região continental como um todo e à todas as suas populações nativas.

As escavações arqueológicas feitas nas partes do Brasil e também da América do Sul nos fornecem importantes elementos de reflexão. Os povos que aqui se fixaram desenvolveram suas próprias relações com seu meio e suas identidades culturais.

Sabe-se que neste território, a agricultura se expandiu a partir da região amazônica. Há provas arqueológicas de que algumas espécies alimentares consideradas agrícolas já eram consumidas por povos caçadores e coletores. (FUNARI; NOELLI, 2002. P.72-74). Segundo os autores, consumo de plantas e agricultura “não se confundem”.

Nessa região, povos mongolóides²⁷ e paleoíndios²⁸ tinham maneiras distintas de se relacionar com as plantas. As populações mongolóides teriam desenvolvido práticas de agricultura ao passo que os paleoíndios não tinham a mesma relação de manejo com as plantas, ou seja, eles conheciam a função das plantas e as exploravam mas não do mesmo modo agrícola como faziam os mongolóides.

Há comprovação também de um momento anterior à agricultura, que seria o que chamamos de horta ou roça de coivara, caracterizado por

²⁷ Povos característicos da segunda e sobretudo da terceira etapa de ocupação do território, provenientes da Ásia. (FUNARI, NOELLI, 2002.P.63-64)

²⁸ Povos característicos da primeira etapa de ocupação do território brasileiro (até 12 mil AP.)(IBIDEM)

“plantios feitos nos quintais das habitações (...) de espécies coletadas da floresta”. O ser humano conhecia e coletava das florestas as plantas que lhe interessava e as trazia para perto para cultivá-las e utilizá-las.

Segundo as fontes arqueológicas (IDEM P. 75), das espécies mais cultivadas na região estão as tuberosas (mandioca, batata-doce, taiá, cará, caeté, e a araruta)²⁹ e as graníferas (milho, feijão, fava, amaranto, quina, amendoim, pimentão e pimenta). Também cultivavam abóboras e frutas, como pequi, coquinhos, nona e castanhas. As palmeiras podem ter sido espécies cultivadas em roças de coivara, pela oferta de alimentos como frutos e palmitos e outras matérias primas para artefatos.

Vestígios dessas plantas foram encontradas há pelo menos 10 mil AP em todo o território meso e sul americano (Peru, Equador, Panamá, Colômbia e região amazônica), revelando que eram consumidas antes mesmo do advento da agricultura de floresta tropical na região amazônica.

Segundo os autores, a agricultura melhorou e diversificou a alimentação dos seres humanos não somente pela oferta de elementos nutritivos dos quais cada planta é portadora, mas também porque as áreas cultivadas atraíam outros animais em busca de alimentos o que permitia às populações, pela captura desses animais, de obter mais comida além de uma certa quantidade de proteína animal e lipídeos importantes para a sobrevivência.

Durante toda a nossa trajetória enquanto humanidade aprendemos, dentre outras coisas, a interferir na natureza, conhecendo-a e utilizando-a para nossas necessidades. Foi assim que desenvolvemos diversas formas de relações com o meio que nos cerca. Intimamente ligada à alimentação e à sobrevivência, a agricultura foi o desenvolvimento de uma prática de dominação da natureza, ou seja, um conhecimento necessário para a manutenção e desenvolvimento dos povos. Mas não se limitou a isso. A agricultura, apesar de apresentar práticas comuns no mundo todo, foi um conhecimento construído de forma singular segundo as características e exigências locais. Cada região possuía sua flora e faunas nativas, seu solo, seu clima, ou seja, um conjunto de fatores que caracterizavam aquele meio. Cada população trazia em si conhecimentos construídos historicamente e herdados de seus antepassados juntamente com as experiências vivenciadas. A partir desse todo puderam desenvolver práticas específicas sobre determinadas atividades. Esse *savoir-faire* se consolidou através das gerações e foi determinante na relação de um

²⁹ Os autores não trazem os nomes científicos das plantas.

povo com o seu meio e para a construção de sua identidade, de seu patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial.

Segundo o próprio IPHAN, o conceito de patrimônio imaterial usamos para:

“designar as referências simbólicas dos processos e dinâmicas socioculturais de invenção, transmissão e prática contínua de tradições fundamentais para as identidades de grupos, segmentos sociais, comunidades, povos e nações.”³⁰

Essa construção de identidades através de práticas e saberes construídos historicamente muitas vezes também estabelece relações com o meio natural. A preservação desse patrimônio de práticas e conhecimentos depende, em alguns casos, da preservação do meio natural, que por sua vez, pode ou não representar um patrimônio para a humanidade, uma vez reconhecida sua importância. Como exemplo temos o caso dos povos nativos indígenas e também das comunidades tradicionais (por exemplo as quebradeiras de coco e babaçu, castanheiros, seringueiros, entre outros). As práticas e os saberes só podem se preservar se houver preservação equivalente do meio em que vivem e tiram seu sustento desde seus ancestrais.

Quando falamos dos indígenas que habitavam no território hoje delimitado como brasileiro, incorremos quase que automaticamente em generalizações. O equívoco mais comum é fazer referência a “indígenas brasileiros” como se fossem um grupo que pudéssemos caracterizar de forma homogênea. Como toda generalização, se exclui dados importantes e se caracteriza de forma imprecisa. Tal expressão ainda pode ser encontrada em diversas obras historiográficas para fazer referência aos milhares (hoje centenas) de grupos étnicos que habitavam o Brasil. A história do Brasil foi majoritariamente escrita por historiadores de tradição europeia, e a visão predominante foi sempre a do “branco”. Embora a historiografia tenha acordado para dar voz aos grupos minoritários, o ensino da História ainda é predominantemente sob o ponto de vista dos povos dominantes.

Ao me referir a esses grupos étnicos, delimito aqui para este trabalho a somente alguns povos nativos que aqui viviam no momento

30

do processo de colonização, e dos quais possuo documentos históricos que se possa trabalhar em sala de aula. São os povos que habitam Santa Catarina como os Guarani, Xockleng e Kaigang, e os povos que constam nas cartas dos jesuítas.

Novamente recorro às fontes de pesquisas arqueológicas, fontes escritas, como as cartas jesuíticas e de viajantes ou seja povos europeus colonizadores, e à historiografia para analisar as relações desses povos nativos com seu meio.

Começando pelos sítios arqueológicos, em alguns pontos do litoral brasileiro, em especial no Estado de Santa Catarina são encontrados os “sambaquis”³¹. Estes sítios testemunham a presença de populações denominadas sambaquieiros que se alimentavam basicamente de crustáceos e outros frutos oferecidos pelo ambiente. Eram povos pescadores e coletores. Os sambaquis ou concheiros, ou seja, essas estruturas formadas pelos restos alimentares dessas populações, eram utilizados tanto para rituais funerários e religiosos (como é o caso do sambaqui Cabeçuca – 1500-950 a.C, em Laguna SC), como marcação de território (caso dos sambaquis Farol de Santa Marta, Galheta e Carniça, por exemplo, também em Laguna SC) que, por seu tamanho, eram referência na paisagem.

Os sambaquieiros conviveram com outras populações que viviam mais ao interior, denominadas de tradição Umbu e Humaitá. Destes dois últimos foram encontrados vestígios e indícios de sua alimentação como cascas de ovos de ema e ossos de: anta, veado, cutia, paca, bugio, tatu, jaguatirica, preá, ratão do banhado, lagarto e porco do mato. Por estes resquícios deixados acredita-se serem povos caçadores e coletores nômades, com abrigos subterrâneos e cavernas (FARIAS, RAMPAZZO. 2014.P.23,24).

Dentre os povos ceramistas que ocuparam Santa Catarina, havia o povo Guarani e dois povos pertencentes à família linguística do grupo Jê que foram os Xockleng e Kaigang. Ambos desenvolveram a agricultura mas mantinham a coleta e a caça como atividades importantes.

Segundo as pesquisas recentes, os Xockleng consumiam jabuticaba, goiaba, pitanga, palmito, cará, mel, pinhão e larvas de insetos, bem como antas, bugios, cervídeos, porcos do mato e diversas aves não especificadas. Este grupo étnico, habitante do litoral, foi sendo

³¹ Sítios arqueológicos compostos basicamente de conchas, areia e ossos e artefatos. No litoral de Santa Catarina são os sítios arqueológicos mais antigos, indicando os sambaquieiros como os primeiros ocupantes dessa região do Brasil.

“empurrado” para a região oeste do Estado de Santa Catarina. Esse processo teve início com a ocupação do território, antes ocupado pelos Xockleng, pelos povos Kaingang. Posteriormente ambos foram expulsos de seus territórios pelos imigrantes europeus que, em embates violentos, quase os levaram ao extermínio, (IDEM, p.25).

Tanto Xockleng quanto Kaingang e também Guarani são povos que atualmente ainda habitam Santa Catarina e podem contar sua própria história. Diferentemente de seus antepassados, esses povos já não se alimentam mais da fauna e flora silvestres. Alterou também sua relação com o meio por conta das lutas, tanto pelo acesso à terra e consequentemente sua soberania quanto pela manutenção e sobrevivência de sua cultura.

Durante muito tempo, as informações que dispúnhamos sobre os povos que habitavam o Brasil eram as descrições e impressões que os povos europeus brancos, cristãos, colonizadores produziram sobre eles: cadernos de relatos de viajantes naturalistas, as correspondências entre a colônia e a Corte portuguesa, e as cartas jesuíticas.

As cartas jesuíticas são um conjunto de correspondências entre os missionários jesuítas, que vieram para o Brasil no período da consolidação da colonização, e a Companhia de Jesus em Portugal. O conteúdo versa sobre diversos temas: desde as estratégias para catequização e conversão dos nativos, impressões dos padres sobre o modo de vida dos grupos étnicos, a natureza até impressões pessoais e desabafos sobre as dificuldades da missão.

Essas fontes históricas possuem um amplo campo de possibilidades para análises e reflexões para o ensino da História. Embora seus relatos se insiram dentro da perspectiva missionária jesuítica católica portuguesa do período, há muitos detalhes e informações importantes para se extrair e compreender o processo histórico de cristianização e colonização do Brasil e todas as consequências para as populações nativas.

Em sua correspondência, Anchieta nos fornece descrições sobre o meio ambiente nas terras brasileiras, o conhecimento que os nativos possuíam da natureza e seus ciclos, bem como suas relações como o meio, seus saberes e cultura. Alguns trechos dessas cartas nos oferecem descrições e pontos de vista que podem promover muitas reflexões históricas. A respeito dos ciclos da natureza e a maneira de pescar, Anchieta escreve:

“há não só enchente de rios como grandes inundações de campos; nessas ocasiões uma

imensa multidão de peixes que saem da água para por ovas deixam-se apanhar sem muito trabalho entre as ervas (...) a isto chamam os índios de *pirâcema*, isto é, “saída dos peixes”(…) duas vezes cada ano, quasi sempre em Setembro e Dezembro (...) e são apanhados em pequenas redes e até mesmo com as mãos, sem apresto algum.” (ANCHIETA,1988, p.116-117)

Suas impressões sobre as caças e os hábitos alimentares dos indígenas:

“quasi todos os índios comem dessas cobras e de outras (...) não poupam aos sapos, lagartos, ratos e outros animais desse gênero”(…) “Há um certo peixe, a que chamamos de boi marinho, os índios o denominam *iguaragua* (...) é excelente para comer-se, (...) da sua gordura faz-se um molho que pode bem comparar-se à manteiga, e não sei se a excederá, e seu óleo serve para temperar todas as comidas.” (ANCHIETA,1988, p.125)

Os nativos, em geral, saem em busca de alimento todos os dias. Enquanto os egípcios construíam diques, canais de irrigação, e estocavam cereais, os nativos daqui buscavam cotidianamente suprir suas necessidades alimentares. O seminomadismo dos indígenas aliado ao conhecimento ancestral de seu meio, às condições naturais de alimentos que o meio oferecia, não geraram necessidades de estoques.

“é natural desses Índios nunca morar em um lugar certo, senão que depois de haver aqui vivido algum tempo se passam a outro lugar” (ANCHIETA.1988 p. 103)

Os padres observam que “não faltam aguaceiros o ano todo (...) pela muita abundância das chuvas apodrecem as raízes que temos como alimento.” (ANCHIETA, 1988, p.114).

Embora suas missões fossem de ensinar a doutrina aos “gentios” e “civiliza-los”, os missionários e mesmo os não missionários portugueses colonizadores tiveram que aprender a sobreviver nesse território, e contaram com a ajuda imprescindível dos nativos, que lhes mostraram a variedade de meio ambiente e dos alimentos, seus usos alimentícios ou medicamentosos, bem como a fauna, o território e também suas culturas.

“das ervas e árvores não quero deixar de dizer isto, que as raízes a que chamam de mandioca, de que nos utilizamos como alimento são venenosas e nocivas por natureza, se não forem preparadas pela indústria humana para se comerem; comidas cruas matam a gente, assadas ou cozidas comenas (...) há outras chamadas yeticopê (...) muito apropriadas para acalmar a tosse e molificar o peito. A sua semente, que se assemelha às favas, é um violentíssimo veneno.” (ANCHIETA,1988, p. 135)

Muito do conhecimento dos nativos sobre o meio foi apreendido pelos jesuítas e pelos colonos, mas muito foi perdido com o genocídio de grande parte das populações nativas. Por se tratarem, em sua maioria, de sociedades ágrafas, seu conhecimento era perpetuado pela tradição oral, através de gerações. Com o desaparecimento de algumas populações, desapareceu junto seu conhecimento e sua cultura.

1.3 O CONHECIMENTO DAS PLANTAS: ALIMENTO-MEDICAMENTO

Todos os povos, americanos ou não, utilizaram-se das plantas não somente como alimento mas também como medicamento, bem como muitas outras formas de utilização de necessidade material, cultural ou religiosa.

A relação plantas-alimento-medicamento encontra-se nas mais diversas sociedades antigas. Segundo Flandrin e Montanari (1996, p.7),

“a maioria das plantas, frutas e ingredientes empregados para a alimentação, tempero e edulcoração são citados também nos livros de remédios dos médicos egípcios, grandes conhecedores dos segredos da farmacopeia e das propriedades das ervas medicinais”

O meio ambiente sempre foi a base sobre a qual a humanidade pode se desenvolver. As plantas (e também as rochas) serviram para confecções de múltiplos artefatos e instrumentos que auxiliavam o trabalho humano. Foram utilizados troncos e galhos para confecção de abrigos e embarcações e folhas para confecção de coberturas. Várias etnias indígenas ou africanas aproveitavam sementes para confecção de adornos, tintura de plantas para pinturas corporais: marcas da identidade e da cultura.

No caso do Egito, por exemplo, o papiro (*Cyperus papyrus*) e o junco (*Juncos spp*) foram fundamentais para a difusão da escrita e consequentemente de cultura egípcia (SIGOLO, 2015. P21), além de serem utilizados também para confeccionar embarcações e outras manufaturas necessárias. Assim como o linho (*Linum usitatissimum*) utilizado para confecção de tecidos e de cestos ou redes e “suas sementes (...) destinadas à extração do óleo e ao preparo de medicamentos”. (IBIDEM. p.22).

As plantas sempre tiveram múltiplas funções. Além de colaborar para a biodiversidade e o clima, também serviram à humanidade como alimento, medicamento, simbologias religiosas, matéria-prima para confecção de produtos. Em muitas sociedades essas funções se mesclava. Como bem observa a autora:

“A separação entre medicamento e alimento não era evidente para os egípcios, assim como para outras sociedades: vários vegetais que entravam na composição de alimentos consumidos pelos egípcios também eram medicinais.” (SIGOLO, 2015.p. 22)

As ervas consideradas medicinais entravam na dieta da alimentação em muitas sociedades. O Ayurveda, medicina tradicional baseada nos Vedas, da Índia, também considera o alimento como um medicamento.

“A alimentação (no Ayurveda) tem importância fundamental. Não somente o que se ingere, mas como se prepara. Para eles, o equilíbrio entre o corpo, a mente e o espírito é a saúde do indivíduo (microcosmo) que tem relação com o macrocosmo pois são constituídos dos mesmos elementos.” (MÜTZENBERG; SCHIBELINSKI, 2015.p. 37)

Algumas combinações de alimentos e plantas são indicados para serem ingeridos diariamente afim de manter o equilíbrio do corpo. Não somente os alimentos alimentam o corpo, mas a mente e o espírito também devem ser “alimentados” de forma correta.

“O Ayurveda possui um modelo preventivo de saúde, uma vez que busca não só a cura da doença e a prescrição de remédios e entende o ser humano como um conjunto formado por corpo e mente e espírito, baseando-se no preceito de que

só há saúde no equilíbrio desses elementos”
(IBIDEM)

O conhecimento das plantas locais através das gerações permitiu a cada população desenvolver bases medicamentosas para tratamento e curas para os males. A medicina ocidental, que tem raízes originadas na Grécia por Hipócrates é também baseada em plantas medicinais, em dietas e outras terapias complementares. Na antiguidade, a medicina era muito diferente do que se apresenta hoje.

“A medicina operava em três pilares: a cirurgia (práticas como sangrias e purgações), a farmácia (muito diferente dos medicamentos do nosso tempo) e a dieta (que não se limitava apenas à alimentação) (...) com exercícios físicos, massagens, banhos (...)” (RIBEIRO; ALBERTONI, 2015, p. 77)

A medicina, a botânica e a farmácia puderam se desenvolver graças aos conhecimentos sobre a composição das plantas e do nosso organismo e de como interagem entre si.

Em diversas sociedades, os conhecedores de plantas têm sua importância reconhecida. Na Antiguidade havia uma “da categoria social dos coletores, botânicos (...)entendidos dos saberes das plantas” (IDEM p. 80).

Entre o povo Guarani, o *Pajé* ou o *Karaí*, líder espiritual da aldeia é, segundo suas crenças, designado por *Ñenderu*³². O *Karaí* deve ter conhecimento sobre as plantas e suas utilizações. Deve saber coletá-las e fazer preparados de chás, unguentos, óleos, dentre outros, todos com possibilidades medicinais para auxiliar tanto no tratamento corporal como no tratamento espiritual dos membros da aldeia. Os procedimentos de cura passam por rituais religiosos. O *Karaí* também indica o próximo membro da aldeia a assumir essa função. A este escolhido ele passa seu conhecimento durante toda a vida.³³

Essa ciência foi logo percebida pelos inacianos no Brasil. Em suas correspondências para Portugal, eles relatam seus aprendizados sobre a relação de conhecimento dos povos indígenas com seu meio na prática de cura de doenças:

³² Nome designado ao Deus Criador

³³ Depoimento de Kerexu Yxapyri, ex-cacique e liderança do povo Guarani Mbya da aldeia do Morro dos Cavalos, SC. Maio/2016

“O cancro, (que aí é de tão difícil cura) é facilmente curado pelos índios. (...)aquecem ao fogo um pouco de barro bem amassado (...), o aplicam ao braço do cancro, os quais morrem pouco a pouco(...) se solta e cai por si.” (ANCHIETA. 1988. P.123)

“das árvores uma parece digna de notícia³⁴, (...) uma escorre um suco suavíssimo, que pretendem que seja o bálsamo (...) ótimo para curar feridas de tal maneira que em pouco tempo (experiência comprovada) nem mesmo sinal fica das cicatrizes” (IDEM, p.136)

Os saberes tradicionais dos nativos foram incorporados no cotidiano e nas atividades dos jesuítas. A escassez de profissionais europeus formados, para atender a demanda de assistência fármaco-medicinal, principalmente por parte dos colonos, fez com que os jesuítas se lançassem nesse ramo durante o primeiro século de colonização do Brasil.

“Ajudados pelos conhecimentos das populações indígenas sobre a natureza e os efeitos terapêuticos de certas plantas, passaram a fazer anotações, formando coleções de cadernos manuscritos. Além dessas anotações, os jesuítas passaram a cultivar as plantas, observando e estudando seus efeitos e, a partir disso, utilizaram-nas na elaboração de receitas e fórmulas no trabalho em suas boticas.” (BENTO, 2014, p.6)

Como os medicamentos demoravam a vir de Portugal, surgiram, nos colégios jesuíticos, as boticas que dispunham diversos medicamentos ali manipulados a partir de ervas medicinais locais.

“Os medicamentos, tais como triagas, pós, unguentos, emplastos, xaropes e tinturas, eram preparados e guardados nas boticas que funcionaram como uma espécie de oficina ou laboratório e estavam localizadas em dependências especiais dos colégios jesuítas, próximas as enfermarias. Voltadas para o atendimento dos serviços de saúde as boticas

³⁴ Trata-se da *cupaigba* ou copaíba, não podendo se dizer ao certo se se trata de *Copaífera Guianensis Desf.*, *Copaífera Officinalis L.* ou outra (ANCHIETA, 1988)

jesuítas se constituíram em um dos poucos recursos para a população colonial” (IDEM, p. 7)

Muitas boticas se tornaram grandes e possuíam mais de 400 frascos de medicamentos. (IBIDEM). Nos séculos seguintes, os saberes locais se difundiram entre os habitantes da Colônia. Algumas práticas médicas foram registradas em tratados. Editado em 1735, o *Erário Mineral* de Luis Gomes Ferreira é uma fonte histórica importante pois foi o primeiro tratado escrito em português, contendo fórmulas de chás e outros medicamentos além de tratamentos que misturam a ciência ocidental com os saberes tradicionais:

“Vários dos relatos contidos no tratado médico *Erário Mineral* são provenientes dos conhecimentos desses curadores não licenciados que eram conhecedores das “ervas do mato”, o que mostra a reciprocidade e relação entre representantes da medicina oficial e os práticos que exerciam a medicina nas diversas regiões da colônia. (BADINELLI, 2015, p. 155)

Não raro a relação das plantas com a medicina, com a saúde e com a religiosidade se fizeram pluralmente presentes nas mais diversas culturas na história e atualmente.

As religiões de matriz africana, em suas expressões religiosas tem os alimentos e os cultos às divindades muito ligados. Na umbanda e no candomblé estão presentes as “comidas de santos” ou oferendas como os “Ebós”, e também os rituais de banhos com as “folhas sagradas” (*Ewe Orò*).

“O candomblé apresenta um longo e tradicional conhecimento sobre uma imensidão de plantas que além de serem usadas em caráter ritualístico, estão inseridas dentro da prática de consumo dessas ervas como forma de terapia” (SCHIBELINSKI, 2015.p. 147)

No Brasil, as crenças sofreram influências umas das outras, resultando em formações religiosas sincréticas próprias. É o caso da religião católica, as religiões de origem africanas e as crenças e práticas indígenas.

1.4 O MEIO AMBIENTE COMO FONTE DA RELAÇÃO: ALIMENTO-RELIGIOSIDADE-IDENTIDADE

Para além da alimentação e das possibilidades medicinais e farmacológicas, as plantas e os alimentos fazem parte das expressões religiosas e da formação identitária de um povo, de um indivíduo.

Na América sabe-se que a cultura do milho se faz presente há pelo menos 7 mil anos a.C. O milho se encontra representado não somente em pinturas rupestres, como em vasos cerâmicos, indicando a forte relação de valor entre esse alimento e a vida cotidiana dos povos mesoamericanos.

Com o desenvolvimento da agricultura, o milho representou o mais importante alimento das populações da mesoamérica. Garantiu não somente o sustento, como foi expressão de religiosidades (BROTHWELL, 1969. P.110). Nos códices astecas³⁵ são encontradas referências à deidades ligadas ao milho: *Cinteotl*, deus de milho, *Iztacuhca-Cinteotl*, deus de milho branco, *Tlatlauhca-Cinteotl*, deus de milho vermelho, *Cozauhca-Cinteotl*, deus de milho amarelo, *Yayauhca-Cinteotl*, deus de milho negro. Também no Popol Vuh é feita referência à criação da Humanidade a partir do milho.

Nossos antepassados estabeleceram uma clara relação entre a natureza e o divino. Essa relação também é demonstrada através das deidades ligadas à natureza, como a deusa Oster, nos cultos pagãos ou na deusa Demeter, da mitologia grega.

Além de deidades ligadas a alimentos ou a plantas, muitas figuras religiosas têm presente, em suas representações, alguma planta ou elemento da natureza. Nas igrejas de tradição católica, as rosas são usadas para louvar e agradecer os santos. Algumas santas como a “virgem de Guadalupe” ou “Santa Terezinha” são representadas com rosas. Tais tradições estão incorporadas no cotidiano das festividades brasileiras, que nos parecem naturais.

Muitas plantas são usadas para defumadores os ou como símbolos nos templos. Os incensos se fazem presentes em várias religiões: são usados nas missas dominicais, nos terreiros de umbanda, no hinduísmo, nos rituais Guarani, e também nos templos egípcios na antiguidade. No terreiro de umbanda se faz presente na porta a “espada

³⁵ Códice Bourbonico Asteca. Disponível em <http://www.famsi.org/research/loubat/Borbonicus/thumbs0.html> último acesso em 10/03/2018

de São Jorge” (*Sansevieria trifasciata*) para garantir proteção espiritual do local.

No Egito, nas cerimônias dos templos e nos funerários as plantas se faziam presentes:

“as plantas perfumadas também estavam presentes nos espaços sagrados.(...) Nos templos, a mirra (*Commiphora molmol*) e incenso (*Boswellia sacra*) eram queimados em oferenda aos deuses e (...) utilizadas nos embalsamamentos.” (SIGOLO, 2015,p. 21)

As religiões de matriz africanas por exemplo, os incensos e os banhos de folhas sagradas³⁶ são exemplos que elementos da natureza assumem poderes e possibilidades que vão além do universo visível pelos humanos.

“Dentro do costume ioruba, por exemplo, as plantas são sagradas, pois nelas estão concentradas as foças vitais dos orixás. (...) Para o candomblé, essas plantas assumem caráter sacro uma vez que muitas delas são moradas de divindades e todas elas pertencem aos orixás, possuindo peculiaridades, segredos e poderes. Pois, mais do que curar, as plantas no candomblé também possuem um caráter afetivo, são elas quem conectam homens e orixás.” (SCHIBELINSKI, 2015, p.148)

O conhecimento e a utilização das plantas sagradas é uma atividade restrita e respeitada. No candomblé, somente os “filhos de *Ossaim* que sabem como realizar a colheita e conhecem os segredos dos preparos” (IDEM, p. 149). Para os Guarani, somente os xamãs podem manipular as plantas sagradas.

Não somente com plantas, mas também as preparações e o rituais envolvendo a sacralização de alimentos figuram nas mais diversas religiões. No cristianismo a simbologia da presença do corpo e do sangue de Cristo a ser rememorada durante o rito da eucaristia com a representação do pão e do vinho, assim como o sacrifício do período de

³⁶ Folhas sagradas, *Ewé Orò* ou Folhas de *Orò* é como são chamadas as folhas, plantas, raízes, sementes e favas utilizadas nos preceitos e cerimônias como “água sagrada” das Religiões Afro-brasileiras. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Folhas_sagradas

jejum da quaresma³⁷. Na religião islâmica, a proibição de se alimentar com carne de porco, a exigência do *Halal*³⁸ ou alimento lícito para os muçulmanos, assim como também o período de jejum do Ramadã³⁹. Nas religiões de origem africana, os *Ebós*⁴⁰ ou comidas de santos⁴¹ bem como as proibições de determinados alimentos durante os períodos de preceitos. Como bem salienta Carneiro (2005, p. 2), regimes alimentares religiosos compõem identidades: identidades históricas, culturais, sociais e étnicas.

“A identidade religiosa é, muitas vezes, uma identidade alimentar. Ser judeu ou muçulmano, por exemplo, implica, entre outras regras, não comer carne de porco. Ser hinduísta é ser vegetariano.”

Para os povos que desenvolveram suas expressões religiosas, existe uma forte ligação entre a natureza, fonte de alimentos com o mundo da espiritualidade. As colheitas, para alguns povos, sempre foram festejadas com cerimônias religiosas, cultuadas, e “louvada”. Podemos citar como exemplo o caso dos Guarani, que conserva até hoje cerimônia do batismo do milho. São formas ancestrais de alimentar tanto o corpo quanto o espírito.

Para a História, e sobretudo para o pensar histórico através do ensino da História - que é o objetivo principal desse trabalho -, essas reflexões e o estabelecimento de comparações das práticas ancestrais do ser humano com seu meio são essenciais para compreensão das especificidades identitárias dos povos e suas relações com seu mundo hoje: perceber que o meio foi (e ainda é) nosso sustentáculo da vida de

³⁷ Período do ano litúrgico de preparação para a Páscoa, feita por meio de jejuns, abstinências e mortificações.

³⁸ Método próprio de abate de animais para consumo da carne segundo as regras descritas no Alcorão. Disponível em : <http://www.icarabe.org/geral/voce-sabe-o-que-e-alimento-halal>

³⁹ Período de jejum ritual dos muçulmanos, da alvorada ao pôr-do-sol. Um dos pilares obrigatórios da religião islâmica. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ramad%C3%A3o>

⁴⁰ Da língua Iorubá, Ebó é a oferenda das religiões afro-brasileiras dedicada a algum orixá, podendo ou não envolver o sacrifício animal. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eb%C3%B3>

⁴¹ NADALINI, Ana Paula. Comida de Santo na cozinha dos homens: um estudo da ponte entre alimentação e religião. Curitiba. 2009. Dissertação de mestrado. Disponível em : <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18795>

diversas maneiras; que o alimento provém da terra (direta ou indiretamente); que a terra e seus frutos foram (e ainda são, em alguns povos) cultuados como sagrados e que tais relações ajudaram a formar relações de pertencimentos e identidades entre os diversos povos da Terra.

Redescobrir ou reafirmar as identidades ancestrais através da relação de alimentos e religiosidades é uma possibilidade para o ensino da História, não somente da “história maior”⁴², com análises sobre a colonização do Brasil, mas também da “história menor”⁴³ aqui representada pela ancestralidade mística velada pela colonialidade. (PEREIRA, 2017. P. 227-246)

A partir dessa percepção, temos maior clareza sobre a importância do meio natural nas suas interrelações com o ser humano, na manutenção da vida corporal e espiritual durante toda a nossa história.

Mas desse pouco que foi descrito, podemos nos indagar o que permaneceu e o que se modificou? Por quê, quando e como se modificou?

As mudanças são inerentes à História. As adequações, adaptações e alterações que os processos de ocupação e desenvolvimento nos impuseram geraram profundas modificações nessas relações do ser humano com seu meio e que hoje estamos em um tempo de repensar.

No processo histórico, um dos fatores que impuseram uma mudança radical nessas relações foi a implantação do capitalismo: a mercantilização das relações e a busca pelo lucro e acumulação de capital. Tal processo se deu não somente na política e na economia mas também nas mentalidades na cultura de muitas nações da Terra.

Como vimos, o início da exploração da terra para produção de alimentos em maior escala se modificou na Europa com o advento da agricultura. A agricultura alterou também o meio ambiente estendendo-se para áreas de florestas e também em direção a outros continentes.

No continente americano (e também em outros continentes) a chegada dos europeus colonizadores impuseram novas formas de

⁴² Refere-se, segundo Nilton Pereira (2017, p.228-234), a uma narrativa histórica baseada em um “lógica eurocêntrica” de estruturas e tempos sequenciais, que assume um “caráter oficial único”.(grifo meu) e portanto excludente de outras histórias “menores”

⁴³ “A história menor, portanto, é uma forma de narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. (...) É uma história de resistência.” (IDEM, p. 234 a 245)

relação dos povos com seu meio, alterando profundamente também as relações sociais e culturais.

1.5 O SER HUMANO E O MEIO COM A INSERÇÃO DO CAPITALISMO: MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE PODER

A Europa passou por vários processos de capitalização durante o final da Idade Média. A posse da terra já era privilégio de uma elite agrária desde a Antiguidade e esse quadro de privilégios e desigualdade só se acentuou. Reformadores que tentaram implantar algum tipo de tentativa de reforma agrária ou acesso à terra aos mais pobres foram assassinados ou não se mantiveram no poder. É o caso dos irmãos Graco, de Sólon, Pisístrato, dentre outros. (MAZOYER; ROUDART, 2008, p. 288)

Posteriormente, na Idade Média na Europa, a escravidão foi substituída pela servidão cada vez mais recrudescida. A posse de terra cabia aos nobres. Aos camponeses cabia o trabalho e o dever de sustento da sociedade.

Com a retomada do comércio na Europa, os produtos vindos do Oriente ganharam o gosto da nobreza. O comércio se nutriu disso. Nesse momento também começa a se formar uma nova parcela da sociedade que se alimenta do comércio e acumula capital: a burguesia. A centralização do poder pelas monarquias europeias aliada aos interesses de ganhos comerciais da burguesia e da nobreza foram fatores decisivos que contribuíram para a empreitada da expansão europeia para o além-mares.

A colonização da América e de seus povos nativos se deu de forma violenta. Violências de várias formas foram perpetradas contra os povos indígenas: violência contra a vida, contra a dignidade e a liberdade, contra a soberania, contra a saúde e contra suas identidades e crenças. Também violências contra o meio, contra a biodiversidade e contra a terra considerada “sagrada” para muitos povos indígenas.

No Brasil, durante o processo de colonização, a exploração dos recursos naturais como o pau-brasil, por exemplo, se deu de forma exploratória. Posteriormente os portugueses também passaram a cultivar de forma intensiva a cana de açúcar com vistas nos lucros com a venda do produto na Europa. Mas as técnicas de cultivo ainda eram primitivas, o que se assemelhava a uma agricultura extrativista (SZMRECSANYI, 1998)

A implantação de um projeto agrícola demorou a acontecer no Brasil. Enquanto os colonizadores tentavam desenvolver lavouras,

engenhos, vilas e aldeamentos, o Brasil se mantinha quase na economia de subsistência. O lucro e a viabilidade de tais empreendimentos desejados só seriam possíveis com o emprego do trabalho escravo. Iniciou-se então, o comércio de escravos africanos para o Brasil e iniciaram as culturas de exportação.

O Brasil, durante séculos, se manteve com uma estrutura marcada pela “grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo” (SZMRECSANYI, 1998, p. 12). Essa forma de sociedade foi enraizada e gerou consequências nefastas.

A “grande lavoura” só tomou impulso depois de se esgotar as jazidas de ouro em Minas Gerais no século XVIII e só se consolidou após a vinda da Família Real e do advento da independência no século XIX, (SZMRECSANYI, 1998, p.19) quando a política de decisões passou a ser do Brasil e para o Brasil.

Como argumenta o autor Tamás Szmrecsányi (1998), “a questão agrária no Brasil é eminentemente política” tanto hoje, como em outros tempos da história, principalmente o colonial. Desde a divisão em Capitânicas hereditárias e posteriormente em sesmarias iniciou-se o processo de apropriação-expropriação da terra. Os colonizadores se apropriaram das terras enquanto expropriaram os nativos que dela dependiam para seu sustento. A terra passa a ser o meio para se adquirir ganhos e acumulação de capital.

O próprio trabalho escravo, as condições de trabalho escravo que foram impostas no Brasil, e posteriormente as condições de trabalho análogas à escravidão, que se desenvolveram durante séculos aqui, tiveram suas “justificativas” injustificáveis baseadas na “necessidade” de se extrair o máximo de lucro nas exportação, advindas da produção da terra.

Não somente os produtos da América viajavam para a Europa e outros continente. A flora e fauna europeia também invadiam o continente americano. Trazidas ao acaso mas também intencionalmente, as espécies de plantas foram avançando e se instalando no “Novo Mundo” também, juntamente com o colonizador, num processo que o autor chama de “imperialismo ecológico”. Segundo Alfred Crosby (2011) as sementes vinham dentro dos animais trazidos, nos navios, e se espalharam pelo continente americano. “Em 1877, Carlos Berg publicou uma lista de cerca de 153 plantas europeias que se encontrava (...)em Buenos Aires”. (CROSBY, 2011. P. 170). Esse fenômeno que ele denomina biogeografia se estendeu também para a Oceania. Era uma forma de transformar suas Colônias em espelhos das Metrôpoles.

Os autores Mazoyer e Roudart (2008) corroboram a afirmação desse processo:

“Enquanto a colonização transportava para a América plantas e animais domésticos do Velho Mundo (trigo, arroz, cana-de-açúcar, bois, carneiros, cavalos etc.), as plantas americanas (milho, batata, mandioca, tabaco, tomate, girassol etc.) faziam o caminho inverso”. (idem p.496)

Na Europa dos séculos XVI e XVII, florestas estavam sendo cortadas para dar lugar ao gado. Os solos deviam ser arados ou servir de alguma maneira para produzir algo que fosse bem vendável. (THOMAS, 1988, p.242) Do contrário eram considerados espaços “estéreis”: “as charnecas, montanhas e pântanos não lavrados eram o símbolo vivo do que merece ser condenado” (IDEM, p. 302). A natureza, em seu estado selvagem era sinônimo de desordem. “Simetria e regularidade eram traços essenciais da boa agricultura”. (Idem p. 304). Além da produtividade, era uma questão de valores estéticos. A predileção por culturas organizadas em fileiras ou às monoculturas influenciou de tal forma a mentalidade europeia e também das colônias, que acaba se tornando sinônimo de agricultura de sucesso. Mesmo hoje essa forma de agricultura é tida como referência⁴⁴.

As novas ideias e possibilidades de estudos que se abriram na época do renascimento e posteriormente com o pensamento iluminista incentivaram os europeus a se aventurarem a considerarem melhor esse mundo natural que até então estava sendo explorado de uma forma produtiva e lucrativa.

Na Inglaterra, a partir do século XVI os botânicos passaram a registrar a localização das plantas silvestres. “O primeiro tratado de floral local foi o catálogo elaborado por Thomas Johnson, em 1632”.

Do outro lado do Atlântico, os jesuítas também aprendiam com os indígenas e passaram a estudar, registrar e utilizar as plantas nativas, elaborando fórmulas e receitas, oferecidas nas boticas dos Colégios onde foram criadas.

⁴⁴ Mesmo nos dias de hoje, o termo agricultura, em muitos sites como “brasil escola” ou mesmo em livros didáticos é representado por uma imagem de uma extensa monocultura. Podendo apresentar ou não um trator. Mas raramente o termo agricultura é relacionado à uma imagem de policultura familiar, de subsistência, agroflorestal, sintrópica ou biodinâmica.

“A necessidade local obrigou pois os jesuítas a terem abundante provisão de medicamentos; e também logo a procurarem os que a terra podia dar, com as suas plantas medicinais, que começaram a estudar e a utilizar em receitas próprias, (...) em 1625. Destes remédios e tisanias, iniciadas no século XVI, se foi pouco e pouco ampliando a preparação de outros, com ingredientes europeus e da terra, até se estabelecer a farmacopéia brasileira. (BENTO, 2013 appud LEITE, 1953, p. 86)

As boticas e os primeiros tratados despertaram o interesse da Coroa nas plantas originárias do Brasil partir do século XVII, pois intencionava “cada vez maior em explorar economicamente” essas riquezas naturais. (BADINELLI; JUNQUEIRA, 2015, p.165) Era um fenômeno que se estendia para outros continentes, retomando, de certa forma, os estudos de medicina da antiguidade ocidental e do oriente. Na Grã Bretanha, em fins do século XVIII “multiplicaram-se os tratados sobre as floras locais”. Os botânicos e boticários se interessavam por plantas raras e suas funções medicinais. Multiplicaram-se os herbários particulares (THOMAS, 1988, p. 321)

Do século XVII para o XVIII a percepção em relação à natureza muda. Segundo o autor, “argumentos menos utilitários e a favor da preservação das espécies passaram a ser apresentados” (THOMAS, 1988, p. 330) Até as “ervas daninhas” passaram a ser valorizadas.

Por outro lado, é nesse mesmo período que inicia-se o processo de industrialização que foi responsável por uma das maiores transformações das relações humanas com seu meio. No seu início, a Revolução Industrial causou um impacto no campo devido às demandas de lã para sua indústria. Os camponeses agricultores deixaram de cultivar alimentos por causa do fenômeno que ficou conhecido como os “cercamentos”. Além da produção e consumo de alimentos, o acesso à terra fértil lhes foi usurpado pela política do Parlamento Inglês, cujos membros eram proprietários de terras.

De 1700 a 1845, nada menos que 4.000 atos de “cercamento”, autorizando os senhores a dividir as terras utilizadas em comum, a reagrupar suas terras e a cercá-las, foram editados pelo Parlamento, que nomeou comissários encarregados de proceder à partilha das terras. Esses comissários frequentemente atribuíam aos

pequenos camponeses as piores terras.
(MAZOYER; ROUDART, 2010, p.382)

Pela primeira vez alimentos deixam de ser produzidos no campos para dar preferência a demanda de matéria prima da indústria do momento histórico: a lã.

O mercado passou cada vez mais a tomar conta da produção: do que se é produzido, para quem se é produzido. Tudo passou a ser definido pelo mercado: extração de matéria prima, produção, trabalho e consumo.

Isso gerou um êxodo rural cujas consequências foram inúmeras: inchaço da população urbana não especializada para o trabalho industrial, aumento do desemprego e da precarização do trabalho. Redução das variedades agrícolas comestíveis destinadas ao mercado interno além do aumento de preços pela redução da oferta. Percebemos todas as redes de relações que se desdobram por uma reforma agrária feita “às avessas”.

A produção de alimentos e a utilização dos recursos naturais, deixaram de acontecer em virtude exclusivamente das necessidades de consumo alimentar ou necessidades imediatas dos seres humanos como manufatura de objetos. A indústria começou a se expandir de tal forma que a terra e o trabalho passaram a servir a demanda da indústria cada vez mais, que por sua vez atendia as intenções de venda e lucro do mercado capitalista.

É esta relação do mercado com a alimentação que o autor Philip McMichael discute e coloca os conceitos do que ele chama de regimes alimentares. Esse conceito foi sendo construído na intenção de identificar as “relações entre a ordem mundial e o comércio agroalimentar.” (MCMICHAEL, 2016, p.15)

É necessário lembrar que a época pós Grandes Navegações inaugurou um período de intensas explorações coloniais, por povos europeus, a nível mundial. Os produtos oriundos dessas explorações nas colônias abasteciam o comércio principalmente da Europa.

A ordem política, social, econômica, e cultural nos territórios colonizados foi extremamente alterada a força com objetivo exploratório comercial. As terras foram tomadas e passaram a cultivar produtos de venda para o mercado europeu. A plantação de pés de cana-de-açúcar para produção de açúcar é um exemplo. O açúcar era produto raro que passou a ser cobiçado pelos mercadores pois proporcionava altos lucros aos comerciantes. Na América imensos latifúndios escravistas se dedicavam à produção do mesmo.

Esse produto passou de “raridade em 1650 para artigo de luxo em 1750 e uma virtual necessidade por volta de 1850. A mudança do papel do açúcar expressou a ascensão do capital industrial” (MCMICHAEL, 2016, p.39), que na sequência passou a “orientar” investimentos, políticas de produção agroalimentar, relações de trabalho, comércio, entre outras.

Para o autor, o regime alimentar “pode ser situado historicamente como um complexo de muitas determinações por trás da forma fenomenal de circuitos estratégicos de mercadoria” (IDEM, p.40). Dessa maneira, marca-se um processo de mercantilização do alimento e elaboração de “relações comerciais fundamentadas na conversão progressiva da agricultura a uma indústria mundial” (IDEM. p.41). As relações histórico-alimentares são associadas à estruturação política da economia capitalista mundial que ele divide em três momentos.

Em um primeiro momento essas redes de relações foram alimentadas no período de impérios coloniais. A política imperialista mercantilista tinha como objetivo aumentar a riqueza nacional. As colônias foram exploradas à exaustão pelos impérios europeus, abastecendo o mercado de produtos estimulantes e de luxo para consumo de uma classe rica. Na Ásia e na América, as economias coloniais se voltaram para abastecer o mercado metropolitano colonizador. O açúcar é o primeiro exemplo, que de início era um produto de luxo produzido por escravos nos latifúndios monocultores para se transformar um “insumo universal na dieta alimentar utilizado como combustível calórico para sustentar as classes trabalhadoras” (IDEM, p. 43). Ou seja, tanto o escravo como o operário foram ligados a um processo geral, que incluía: a sustentação da mão de obra a baixo custo, alianças dos proprietários de setores agroalimentares com a classe industrial e comercial, o uso da tecnologia afim de aumentar a produção e competir no mercado de livre comércio. Foi o início da integração da “indústria mundial com a agricultura mundial por meio de configurações de preço.” As consequências já se sentiam com o enfraquecimento e consequente expropriação da terra e dos grãos dos pequenos camponeses, alteração no ecossistema, controle de preços praticados pelo comércio, e por conseguinte controle do poder de compra e da alimentação da classe trabalhadora.

O segundo momento foi no período de fome do pós guerras e a reconstrução da agricultura dos Estados Unidos nos anos 50. Na época a FAO, órgão da recém criada ONU, responsável pela agricultura e segurança alimentar no mundo alertou sobre a crise da segurança alimentar. Com o discurso de “alimentar o mundo”, (antes que os

comunistas o fizessem) os Estados Unidos exportou não só alimentos, mas mecanização da agricultura, desenvolveu e exportou a indústria dos fertilizantes inorgânicos tornando os agricultores no mundo todo dependentes desses insumos externos, além de produzir e dominar o mercado de cereais a baixo custo intensificando o controle do mercado internacional de commodities. Foi uma estratégia geopolítica que usou o alimento como arma em plena guerra fria.

Muitos proprietários de terra passaram de latifundiários a agroindustriais mercantilistas no mercado de commodities, modernizando o campo com a “ajuda” dos Estados Unidos em parceria com o governo local.

Dessa maneira, a segurança alimentar ficou associada à doutrina americana de desenvolvimento. Os Estados Unidos subsidiou capitalistas industriais do terceiro mundo por meio de alimentos a baixo custo ao mesmo tempo em que exportava as tecnologias da “Revolução Verde”. Ao mesmo tempo o programa de ajuda alimentar introduziu dietas ao estilo norte americano para outras culturas gastronômicas e alimentares.

“A chamada Revolução Verde representou dimensões tanto nacionais quanto transnacionais do regime alimentar centrado nos Estados Unidos. Reciclou a retórica do “alimentar o mundo” ao promover novas variedades de alto rendimento de sementes híbridas (trigo e arroz) – dependentes de agroquímicos (pesticidas, herbicidas e fertilizantes), irrigação e mecanização – como essenciais à modernização agrícola. Combinava uma filosofia neomalthusiana, que vinculava produções cada vez maiores ao “espectro da população em crescimento com o anticomunismo da Guerra Fria, substituindo a revolução vermelha pela verde”.(MCMICHAEL, 2016, p. 57)

O terceiro momento, segundo o autor, é o que ele chama de regimes alimentares corporativos que se expressa no projeto de globalização neoliberal. Não são mais os Estados que administram o mercado, mas os Estados devem servir a mercados. Esse processo envolve o capital financeiro, a política de investimentos e juros ligados ao FMI⁴⁵ e ao Banco Mundial e às regras fixadas pela OMC⁴⁶.

⁴⁵ Fundo Monetário Internacional

⁴⁶ Organização Mundial do Comércio

As regras de comércio internacional se aplicavam igualmente a todos os produtores rurais, e os preços praticados se colocavam cada vez mais baixos, abaixo mesmo do custo de produção. O mercado influenciou até nas políticas internas, proibindo sistemas artificiais de apoio. O protecionismo estatal se voltou para os que mais produziam, e os pequenos produtores deixaram de receber subsídios.

As corporações passaram a controlar os mercados. Isso afetou e afeta uma série de relações: o pequeno camponês da agricultura familiar, que talvez opte por não usar insumos, que prefere produzir variedades de alimentos para o mercado interno e que tem sua propriedade parcialmente mecanizada não consegue se colocar no mercado de alimentos pela concorrência e condições desiguais de subsídios à produção. Muitas vezes é levado a sair do campo. Isso gera ainda mais uma diminuição das possibilidades e variedades alimentares que fica submetida ao regime imposto pelas corporações.

A imposição e o controle do que se produz com vistas ao mercado afeta enormemente o ecossistema dos países. Monoculturas de grãos exógenos foram impostas e adaptadas a ecossistemas causando impactos ambientais. De um lado os impactos locais pela substituição de florestas e ecossistemas nativos para campos monocultores ou pastagens resultando em perdas da biodiversidade. Por outro lado a utilização de pesticidas, sementes híbridas ou transgênicas, contamina o que restou do ecossistema: as genéticas das sementes nativas são alteradas, contamina o solo e toda sua microbiologia, a água e todo o ciclo que ela percorre incluindo a cadeia de dependentes da água, e por fim intoxica o ar, afetando todos os seres que respiram.

Além disso, a economia local bem como as relações sociais, de trabalho e também culturais também são afetadas pela imposição alimentar ditada pelas corporações, base desdobrada do sistema capitalista. Comunidades indígenas e tradicionais são afetadas em seus territórios, em suas tradições alimentares, culturais e religiosas. As classes populares ficam cada vez mais dependentes da oferta industrial, descaracterizando sua alimentação e seus hábitos alimentares étnicos, familiares ou sociais.

Mas as corporações não afetam somente o ramo de alimentos. Ao contrário, seus braços se estendem a vários ramos como a química, transportes, etc.

Desde final do século XVIII, os avanços e descobertas da farmacopeia, dos medicamentos e outros preparados das boticas, que se faziam por meio dos conhecimentos medicinais e de seus princípios ativos, também foram pouco a pouco incorporados pela indústria.

“Os primeiros laboratórios brasileiros foram originados das boticas e, por sua vez, foram o embrião da indústria farmacêutica. Em um primeiro momento, que abarca o final do século XIX, os estabelecimentos utilizavam extratos vegetais e produtos de origem mineral como matéria prima para a produção de medicamentos. Os produtos vendidos nas farmácias vinham da manipulação de receitas realizada pelo próprio estabelecimento, preparados originados dos laboratórios brasileiros que formavam a nascente indústria farmacêutica brasileira ou da importação de medicamentos” (SIGOLO, 2015. p.202-203)

Os medicamentos industrializados começaram pouco a pouco a dominar o mercado, inicialmente através das “pharmacias” de manipulação, e posteriormente através dos grandes laboratórios. Um dos recursos foi a utilização do artifício da propaganda e da difusão de “conhecimento” sobre os efeitos dos medicamentos através das almanaques (BUENO; TAITELBAUM, 2008). Nesse processo, a chamada ciência saída das faculdades e institutos de medicina se sobrepõe sobre os saberes tradicionais. A medicina “oficial” se impõe sobre os curandeiros, pagés, e benzedeiras. Estes, porém, nunca deixaram de existir e continuaram a fazer parte do cotidiano das famílias mais pobres, sem condições financeiras de se tratar com médicos ou com medicamentos das farmácias.

Durante quase toda a história do Brasil, antes e mesmo depois da chegada dos portugueses, prevaleceu um quadro de cuidados com a saúde e cura de males: seus habitantes, nativos ou não, utilizavam-se da medicina tradicional com plantas. Segundo Sigolo,

“Até o século XIX, Portugal não se preocupou de maneira efetiva em fornecer assistência à saúde da população residente no Brasil.” A vinda da Família Real em 1808 e a criação das faculdades de medicina representaram possibilidades de formações de médicos no Brasil mas também a fiscalização e o monopólio da prática médica.” (SIGOLO, 2015.p. 197)

No Brasil, foi a partir do final do século XIX que, em meio à política eugenista, esse quadro se transforma. As exigências de higiene, vacinação, cuidados e demais procedimentos da área da saúde são ditados pela “ciência oficial” branca, de origem e de métodos europeus.

Não se trata somente de colocar uma nova forma de farmacopeia e medicina. Ela se sobrepõe à anterior, desvalorizando-a. “O monopólio médico forçou curandeiros a uma marginalização, não os reconhecendo mais como agentes de cura (...). Curandeiro tornou-se então sinônimo de charlatão ou impostor.” (SIGOLO, 2015.p. 197)

Essa nova forma de medicina ganha força e sobretudo, mercado. Tanto os saberes populares dos curandeiros, pagés e benzedeiros, fruto de conhecimentos acumulados através de gerações, quanto o fazer tradicional dos boticários que ressignificou esses saberes ancestrais a sua maneira, ambos foram apropriados pela indústria, que isolou e sintetizou as substâncias químicas em laboratórios, desenvolvendo medicamentos industrializados e fazendo com que os preparados de cura atendessem mercado e sobretudo ao consumo e ao lucro.

“O desenvolvimento da indústria farmacêutica provocou várias transformações no ato terapêutico, mais precisamente na forma de acesso e nas características dos remédios utilizados para sanar doenças e males. Se em décadas anteriores, o medicamento era feito pelo boticário em seu laboratório, após anos 30 (...) os farmacêuticos passam de elaboradores e manipuladores de substâncias que se transformariam em medicamentos a meros vendedores de mercadorias”. (IDEM, p.203)

A “ciência” ocidental, que veio a se impor nos outros países, foi construída também a partir da natureza e de saberes tradicionais, mas, como bem observa Vandana Shiva (2003), se desenvolveu com finalidades diferentes com objetivo comercial e posteriormente industrial-comercial. Lhe foi atribuído, pela tradição iluminista, uma espécie de “sacralidade” por seu caráter empírico “universal”, permanecendo quase intocável ou indiscutível. Essa universalidade nada mais é do que se “elevar sobre as outras ciências” e invisibilizá-las. Sob o discurso de que houve interação entre a cultura colonizadora e colonizada, a ciência ocidental europeia se sobrepõe sobre os saberes locais. Sob a égide de ciência empírica universal, ela faz com que a ciência ancestral seja vista como “anticientífica” e portanto relegada ao esquecimento.

A intenção da revalorização dos saberes ancestrais pretende religar o ser humano com o seu meio, com sua própria natureza humana, ou seja com sua história. Devolver-lhe o conhecimento que, por um processo de apropriação quase imperceptível, lhe foi sendo negado,

renegado e substituído por um “conteúdo” pré determinado a ser aprendido para que o ser humano se tornasse “útil” à sociedade. Lembrando que essa “utilidade” segue a mesma lógica do mercado: ciclo de produção-consumo-lucro, produzindo o consumidor assalariado, que “alimenta” as corporações e é por ela alimentado, literalmente.

Essa ciência ocidental, que aqui chamo de ciência capitalista, adota discursos sociais urgentes como o combate à fome e manutenção da saúde e da vida, para desenvolver monopólios e indústrias e mobilizar setores produtivos e financeiros hegemônicos.

1.6 MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTRACORRENTE DA GLOBALIZAÇÃO: FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIAS.

Os sistemas de controles de mercados mundiais pela OMC, o Banco Mundial e o FMI, desde o século XX, vinha provocando crises já sentidas por setores do campesinato. Mas a acentuação da crise gerou um movimento maior, amplamente articulado, que vem ganhando respaldo institucional e credibilidade internacional. Desde 1993 a Via Campesina denuncia o processo de expropriações do campesinato pelo capital e defende o conceito de “soberania alimentar”. Esse conceito incorpora o direito de qualquer país de proteger suas fronteiras dos alimentos importados, agricultura sustentável, defesa da biodiversidade, dos empregos e da subsistência digna no meio rural, propondo mercados locais de alimentos. (MCMICHAEL, 2016, p. 85)

Os argumentos foram que as políticas adotadas de prioridade ao comércio internacional não alimentam o mundo e portanto o discurso de segurança alimentar baseada nesse tipo de sistema não se sustenta. Ao contrário, agravam a crise alimentar e a pobreza porque aumentam a dependência dos trabalhadores a um tipo de agricultura e à importação de produtos, sementes e insumos.

A Via Campesina foi formada a partir de uma reunião de movimentos de agricultores das Américas, Europa e Ásia, em 1993 e passaram a reivindicar que a OMC ficasse fora das questões que envolviam a agricultura.

Mas o foco não se limitou à questões agrárias. No ano 2000 a Via Campesina se uniu a outras organizações⁴⁷ formando o *Internacional*

⁴⁷ World Forum of Fishers People (WFFP), World Forum of Fish Harvesters & Fish Workers (WFF), World Alliance Mobile Indigenous People (WAMIP), Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Catholique

*Plannning Committee for Food Sovereignty*⁴⁸. Em 1996 organiza-se um Fórum sobre a Soberania Alimentar, que se repetirá, em 2006 ganhando forças.

As pautas das reivindicações e dos debates hoje abrange várias temáticas: preservação da biodiversidade natural e das sementes crioulas, condições de trabalho feminino no campo, acesso à terra, acolhida aos imigrantes camponeses, abastecimento de mercados locais, propriedade intelectual, educação ambiental e agrária, defesa de culturas locais, e de povos tradicionais, sustentabilidade através de direitos e tratados internacionais.⁴⁹

A sustentabilidade já era uma pauta que vinha sendo discutida internacionalmente através de Comissões, Encontros Internacionais e Congressos: Nos anos 70 são criados órgãos como o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) em 1972 e o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental) em 1975.

Em 1972 A Declaração de Estocolmo⁵⁰ é um marco de fundamental importância para todos esses movimentos que se formaram desde os anos 50. Ela retoma e ressalta os direitos fundamentais do ser humano, ao mesmo tempo em que chama à responsabilidade esse mesmo ser humano a se atentar à sua relação com a natureza, na preservação do meio ambiente como uma necessidade vital. Em seu artigo primeiro ressalta que:

“O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente” (ESTOCOLMO, 1972)

(MIJARC), The International Union of Food, Agricultural, Hotel, Restaurant, Catering, Tobacco and Allied Workers' Associations – (IUF), URGENCI, International Indian Treaty Council (IITC), Habitat International Coalition (HIC), World March of Womens and International Federation of Rural Adult Catholic Movements (FIMARC). Disponível em <http://www.foodsovereignty.org/fr/a-propos-de-nous/>. Último acesso em 15/05/2018

⁴⁸ Comitê Internacional de Planejamento para a Soberania Alimentar

⁴⁹ Disponível em: <https://viacampesina.org/es/>

⁵⁰ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>

Ressaltando essa relação intrínseca que o ser humano construiu com o seu meio e que deve ser revista. Na mesma declaração, no artigo sexto faz-se uma reflexão para os passos futuros:

“Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar.” (IDEM)

Destes eventos destaca-se para o Brasil a Eco-92 (BRASIL, 2013) quando coloca-se a necessidade da participação da sociedade na construção da Agenda 21 e o debate ambiental de atividades sustentáveis é introduzido mais fortemente nas escolas. Porém a sensibilização ambiental foi incluída sem enfatizar a necessária sensibilização das questões sociais que a acompanham.

No Brasil, desde 2012 a educação ambiental está normatizada com um capítulo a ela dedicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Neste capítulo definem-se os marcos histórico conceituais além de orientações de abordagem dessa temática na Educação que se coloca referida como

“Um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”. (BRASIL, 2012. P. 543)

Segundo o documento norteador, a tradição naturalista que marcou o surgimento da educação ambiental foi superada pelo que aponta como as relações sócioambientais de interação permanentes

“a visão sócio-ambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece

como um agente que pertence a teia de relações da vida social, natural, cultural e interação com ela.” (IBIDEM)

Ainda assim, a diretriz indica mas não estabelece as outras e não menos importantes relações que o ser humano estabelece com seu meio, que envolve também questões como: trabalho, políticas públicas, mercado internacional, etnias, relações de poder, dentre outras. Essas questões estão interligadas com nosso presente e também com a história.

Acredito que seja de fundamental importância contemplar essas questões no ensino de História: retomar a historicidade dessas temáticas, valorizar o conhecimento tradicional através retomada de práticas emancipadoras, incentivar pesquisas e a busca de informações procurando perceber a atuação dos movimentos sociais, relacionar o conhecimento com a liberdade de escolhas, perceber a importância histórica e política das atuações individuais e coletivas do sujeito histórico, estimular a formação de uma consciência sócio-histórico-cultural e alimentar através do aprofundamento de estudos, e fomento de debates democráticos e saberes práticos permitindo o empoderamento do cidadão para o exercício pleno de sua cidadania.

As evidências deixadas pelos nossos antepassados, as fontes históricas em sua maioria, nos levam a indagações e nos fazem perceber às especificidades do meio que os cerca e seu modo de se relacionar com ele. Essas fontes são ricos materiais de reflexão para nós no presente, sobretudo em sala de aula. Elementos que nos remetem a pensar a vida de nossos antepassados, sua sobrevivência, suas atividades, sua cultura e religiosidades, suas identidades e suas transformações ao longo do tempo. Nos permite fazer comparações, perceber especificidades e pensar temporalmente, ou seja pensar historicamente. Nos permite também perceber na prática o viés emancipador do conhecimento. Isso se aprende através de percepções, estimuladas no ambiente escolar mas também fora dele.

CAPÍTULO II - A HORTA E O MEIO AMBIENTE: DE FORA PARA DENTRO DAS ESCOLAS

Este capítulo se dedica a analisar, de forma breve, a trajetória da ascensão do debate em torno da temática ambiental e suas repercussões. Esta discussão ganha a atenção da sociedade e de órgãos governamentais através dos movimentos sociais e é introduzida nas escolas, nas últimas décadas, através do cumprimento de diretrizes de acordos internacionais e de políticas públicas. A historiografia se insere e participa desses debates principalmente através da história ambiental, que repercute, mais tarde no ensino de história.

Para evidenciar esse processo, busco um pouco da história dos movimentos ambientalistas, documentos como acordos internacionais, programas governamentais e leis que foram marcos importantes e que contribuíram para que esse debate social e ambiental ganhasse espaço de discussão e se assumisse em práticas, dentro e fora das escolas, com o intuito de gerar mudanças nas gerações vindouras. Uma dessas práticas é a horta escolar.

A horta é uma atividade que tem crescido e vêm se multiplicando, enquanto experiência didática nas escolas, no Brasil, principalmente depois da década de 80, mas sobretudo nos últimos 20 anos. A experiência das hortas escolares se difunde com o intuito de se introduzir a educação ambiental e práticas alimentares mais saudáveis.

Se olharmos rapidamente para o microcosmo da nossa região, a Grande Florianópolis, nesses últimos anos, muitas prefeituras como a de Florianópolis, Antônio Carlos e de Palhoça, por exemplo, lançaram programas oficiais⁵¹, de implantação de horta em suas escolas municipais. Mas como e por que a horta cresceu como atividade didática nas escolas?

Embora possamos dizer que haviam hortas nas escolas jesuíticas do século XVI aqui no Brasil (ANCHIETA, 1988), os objetivos destas diferiam das que passaram a ser praticadas nas escolas na atualidade.

Essas ações educativas práticas de horta não surgiram sem um contexto anterior e tampouco sem uma conjuntura favorável a esta prática. Elas são práticas didáticas resultantes de um processo de discussão e de construção de um novo olhar e de novas ações, não somente sobre o Meio Ambiente mas também e principalmente sobre a Educação e sociedade.

⁵¹ Programa Horta Viva nas escolas de Florianópolis, de 2001 e PROHEP Programa Horta Escolar na Palhoça em 2013

Os movimentos em defesa do meio ambiente que, por sua vez, também possuem um histórico a lembrar, foram os principais responsáveis pela mudança do foco de atenção das sociedades industriais: de progresso desenvolvimentista a qualquer custo a um possível desenvolvimento ecologicamente sustentável. Até que ponto sustentável?

Tais debates surgiram a partir de movimentos sociais e políticos, que gradativamente adentraram as escolas. Mas em que momento o meio ambiente e a horta vieram para o interior dos livros e das escolas? Qual relação com o momento vivido pela sociedade e que vem sendo construído historicamente.

2.1 UM NOVO (MAS ANTIGO) OLHAR SOBRE O MEIO AMBIENTE

O movimento político internacional, articulado em defesa do meio ambiente é um fenômeno que ganhou força no século XX, principalmente após a década de 70 (MARQUES, 2015), e marcadamente após a Conferência de Estocolmo (1971)⁵². Tal aumento, da mobilização de setores da sociedade, foi motivado principalmente por percepções das consequências reais da degradação ambiental que vinha ocorrendo desde a Revolução Industrial, e vem se acelerando em escala global nas últimas décadas.

Isso não significa que o meio ambiente não tenha sido degradado ou negligenciado antes da Era Industrial. Em todos os tempos históricos conviveram a preservação e a depredação. O processo de degradação ambiental se acelerou muito nos últimos séculos, mas sempre aconteceu com maior ou menor intensidade.

Como foi visto no capítulo anterior, o homem interfere no meio ambiente desde os tempos remotos. Mas ao contrário de algumas civilizações colonizadoras e predatórias, em várias partes do mundo, muitos povos tradicionais sempre procuraram conviver de forma mais equilibrada em relação ao meio ambiente, devido principalmente a práticas culturais ancestrais de preservação das espécies ou por considerarem em suas religiosidades, esses locais e o meio como

⁵² Realizada em junho de 1972 na capital da Suécia, foi a primeira grande reunião de chefes de estado organizada pela ONU para tratar das questões relacionadas à degradação do meio ambiente Estocolmo.http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc

sagrados. Podemos citar como exemplo as “florestas sagradas” dos Mijikenda, no Quênia ou o Bosque Sagrado de Osun-Osogbo na Nigéria.

Mesmo nas Américas, a crença da sacralidade da terra (Brayner, 2013) é presente para os muitos povos indígenas do território brasileiro: há a questão da sacralidade do meio, tanto local (território e terra que pisam) como a do planeta como um todo e seus seres vivos.

Tomo como exemplo próximo da nossa história e realidade, os povos Guarani. Para este povo (e não somente para eles), a Terra e a terra (enquanto planeta e território respectivamente), são sagrados. Segundo suas crenças, toda vida na Terra depende de Nhanderuete, divindade que os faz chegar à Terra Sem Males. Terra esta que é considerada como um local sagrado destinado à viver. Também creem em Nhamandu, que cuida de tudo o que está na terra e debaixo dela. Segundo relatos de membros desse povo,

“Todo o litoral de Santa Catarina foi na verdade um lugar que os Guarani Karijó tinham como um santuário dos deuses (...)onde a paz e a abundância de alimentos faziam do nosso povo o mais feliz de todos”. (ANTUNES et al, 2011, p.17)

Tais bases conceituais, filosóficas e religiosas ficam claras em alguns documentos, como relatos ou cartas como essa, acima citada, e também em diálogos com membros⁵³ dessa etnia que podemos hoje ter acesso. Lembrando que para alguns povos da América, não há documentos escritos pelo fato de terem sido exterminados por povos colonizadores ou por serem povos de tradição oral.

Mesmo em outros territórios como a América do Norte, a sacralidade ancestral presente no âmbito do território e do conjunto do meio vegetal, animal e mineral que cerca os humanos, são comuns. Reproduzo aqui um excerto de carta, onde o chefe Seattle, líder dos Suquamish e Duwamish (povos originários da América do Norte) escreve para o presidente dos Estados Unidos, no século XIX. Na ocasião, o grupo colonizador tinha interesse em comprar o território ocupado pelas tribos chefiadas por este cacique. No trecho abaixo reproduzido podemos perceber claramente os princípios dos nativos que norteiam a relação cultural deles com seu meio e a diferença entre as concepções e as dos colonizadores:

⁵³ Informações confirmadas em conversa com Joana Evangelista Mongelo, Guarani Kaiowá, mestre em Educação Indígena pela UFSC.

“(…)Como pode-se comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal idéia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo. Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exaurí-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos. Suas cidades são um tormento para os olhos do homem vermelho, mas talvez seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que nada compreende(…)”⁵⁴

O período histórico da carta pressupõe uma colonização inglesa já consolidada na América do Norte. O ponto de vista do cacique parte de seu olhar sobre as experiências já vivenciadas com os grupos colonizadores que incluem séculos de disputas violentas pela ocupação territorial que é vista como mais uma propriedade ou um produto comerciável, rentável e produtivo a ser conquistada, adquirida.

O conteúdo da carta de 1855 do "Chefe Seattle" representa e expressa as diversas visões sobre a terra e o meio ambiente que são comuns a muitos povos originários da América, do Norte e do Sul: consideram que deve haver uma harmonia entre o homem e seu meio. Acreditam na importância da preservação do meio para com as gerações passadas e também para as gerações futuras, reafirmando a importante relação de interdependência entre os humanos e os outros seres vivos e seu meio natural.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/seattle1.htm> último acesso em 13/08/2018

Por justamente prevalecer esse caráter sagrado, interdependente e não exploratório, a preservação e o manejo sustentável do meio ambiente já era uma prática cultural ancestral que o movimento ambientalista tenta retomar com a lógica europeia. Diferentemente de uma visão essencialmente utilitária ou de apropriação para uso privado e exploratório do meio como se expressava para os grupos colonizadores.

Mas explorar não é atividade com características exclusivamente danosas para o meio ambiente. Dentre os efeitos benéficos da exploração da natureza, foi o avanço da ciência na Antiguidade e nos demais períodos históricos. O conhecimento construiu-se também pela “exploração” no sentido de “intervir para conhecer”, formando o conjunto do conhecimento científico da humanidade.

Desta forma, um certo tipo de ciência - e aqui falamos da ciência dos povos europeus - se impôs sobre outras ciências, outros saberes científicos e empíricos estabelecendo parâmetros (“seus” parâmetros) do que passou a ser considerado como “avanço”. As novas formas de saber foram impostas a partir de uma cultura dominante, tentando estabelecer legitimidade à mesma. O mesmo se deu com a ciência positivista séculos depois: seus métodos, procedimentos e conhecimentos se impuseram como única forma de “verdadeira” ciência. Conforme Queiroz (2003)

“Para se apresentar como um método legítimo de obtenção de conhecimentos, a ciência impôs a concepção ideológica positivista que, quando instituída nos séculos XVII e XVIII expressa uma concepção revolucionária na medida em que contrapunha aos princípios teológicos e metafísicos os fatos e a razão como fundamentos da verdade. Segundo essa concepção a procura pela verdade seria produzida através de uma atitude neutra e imparcial diante do objeto do conhecimento.”

A problemática é que, esse tipo de ciência positivista foi imposta juntamente com a cultura e o modo de viver dos povos dominadores e exploradores, e os demais saberes e modos de viver foram marginalizados e desacreditados. O movimento ambientalista se forma entre esses “territórios”: no seio da cultura colonizadora, resgatando a relação com o meio ambiente dos colonizados.

Outra questão foi o “local” concebido para que civilização “avançada” se desenvolvesse. Desde a antiguidade o homem grego definiu e expressou seus padrões que caracterizariam o “avanço

civilizatório”. (CAROLA, 2010 p. 182) E colonizando os demais territórios, colonizava-se também as culturas e as ideias. O espaço onde se idealizou como ideal para o progresso foi o espaço urbano e a cultura que neste espaço se criou foi considerada como o “*locus*” do homem civilizado. Os povos dominadores elegeram não somente um local distante da natureza, mas uma posição diante dela: a de dominação em todos os sentidos.

As conseqüências desta mentalidade são conhecidas. Como visto no capítulo anterior, até o século XVII os desmatamentos na Europa foram causados principalmente pela exploração agrícola e/ou pela urbanização, seja ela colonizadora ou não. Ainda na Europa dos séculos XVI a XVII campos e montanhas que estivessem em seu estado natural, ou seja, não lavrados, eram símbolos vivos do que merecia ser condenado (CROSBY, 2011).

Mas somente em fins do século XVII, o interesse pela natureza se aguça. A botânica passa a ser passatempo para a classe média e os herbários particulares multiplicaram nas sociedades europeias, sobretudo inglesas. Um século mais tarde nota-se que forças religiosas também influenciaram nessa nova maneira de se relacionar com os outros seres vivos. A ideia de que todos os seres vivos eram divinos reforçou o sentimento de preservação e o equilíbrio ecológico. Os sacrifícios, principalmente aqueles praticados por outras religiões não cristãs, também passaram a ser mal vistos. (THOMAS, 1988. p. 302).

Ao mesmo tempo em que esse olhar europeu se sensibilizava com o meio ambiente, as novas relações de exploração de trabalho, de terras e ocupação territorial, demandada pela indústria e que se impuseram também no além-mar, anunciava uma Era marcada por degradações. A incompatibilidade do capitalismo industrial com a preservação do meio ambiente não passou despercebida. (MARQUES, 2015). Avançando sobre o meio ambiente, o capitalismo se mostrava, desde o início, insustentável do ponto de vista político, econômico, social e também ambiental. Não era somente os animais e as plantas que estavam ameaçadas, mas principalmente a humanidade, como já era apontado na carta do chef Seattle.

Apesar de todas as evidências desde o século XIX, o movimento mundial de atenção sobre o meio ambiente é uma das características de meados século XX, período do pós II guerra, e acentua-se ainda mais neste século XXI.

Foram necessárias duas guerras e os conseguintes períodos de fome, escassez alimentar e penúria, além das repercussões da destruição ambiental, - que se evidenciou com o avanço das armas químicas e

nucleares - para que alguns grupos começassem a se manifestar politicamente em defesa do meio ambiente. Não quero dizer aqui, que não houve posicionamentos anteriores da parte de outros grupos, ou mesmo, de populações nativas sobre o que os problemas que se anunciavam. Entretanto suas vozes não foram escutadas. As denúncias desses povos foram, durante séculos, inaudíveis tanto quanto esses povos foram invisíveis aos olhos da civilização que se impôs nas Américas.

Foram os movimentos ambientalistas que despontaram séculos depois, nos Estados Unidos e mesmo Europa que, de uma pequena forma, se identificou e tentou representar parte da voz desses povos na luta em defesa do território, da natureza e do meio ambiente. Alguns desses movimentos tiveram grande importância na história.

2.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MARCOS AMBIENTAIS: AVANÇOS TAMBÉM PARA OS DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Desde a criação da ONU, no período pós-segunda guerra, muitos eventos se posicionaram como marcos históricos internacionais para a construção de novos paradigmas em relação à questão do meio ambiente. Vale aqui um pequeno histórico desses acontecimentos. Há 70 anos, em 1948, na ocasião da Conferência Internacional de Fontainebleau, foi criada a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN)⁵⁵ que cresceu como uma rede de organizações e de países para a proteção ambiental. Em 1951 essa mesma organização publicou o “Estudo da Proteção da Natureza no Mundo”, que chamou a atenção para assuntos da preservação e degradação ambiental e suas consequências. Tal documento marca um início da organização e registro de ações positivas em relação às questões do meio ambiente que começavam a ser acordadas e legalizadas.

A literatura sobre o ambientalismo ressalta que houve um segundo momento de ruptura importante em 1962 devido a publicação do livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson. Tal obra despertou reflexões e discussões sobre a consequência do uso dos agrotóxicos e a mortandade de aves e provocou mudanças no uso e do DDT (diclorodifeniltricloroetano) nos Estados Unidos. Pela primeira vez o debate ganha repercussão popular ganhando atenção da sociedade, gerando alterações nas leis do país.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.iucn.org/fr> último acesso em 01/09/2018

Tiveram importância também os movimentos de contracultura das décadas de 60 e 70 que, ao criticarem a hegemonia norte americana e o sistema capitalista faziam, ao mesmo tempo, forte apelo às questões ambientais e apontavam a relação de insustentabilidade entre expansão do capitalismo e preservação do meio ambiente e igualdade de condições dos cidadãos. Muitos grupos ativistas se manifestaram chamando atenção da sociedade para as questões ambientais e geraram reações como a criação de organizações em defesa da natureza e do meio ambiente. O movimento ganha repercussão entre os mais diversos setores da sociedade.

Em 1968, um grupo cria o chamado Clube de Roma que, em 1972, lança um relatório que, posteriormente é lançado como livro: “Os limites do crescimento”⁵⁶. Neste primeiro relatório, o grupo chama a atenção sobre as formas de utilização dos recursos naturais e alerta sobre o esgotamento dos mesmos na relação das necessidades de consumo criada pelo crescimento demográfico.

Em 1971 é criado o Greenpeace⁵⁷ a partir de um pequeno grupo de ativistas que, usando um barco pesqueiro, tinha por missão impedir testes nucleares dos Estados Unidos na região do Alasca. Apesar de sua primeira missão não ter tido sucesso, o grupo cresceu mundialmente em seu ativismo e hoje atua em mais de 40 países na defesa da natureza e do meio ambiente.

Muitos outros movimentos se organizam e o debate sobre o tema se torna mundial. Luiz Marques destaca que “nos últimos 40 anos a comunidade científica em peso vêm advertindo que, os desequilíbrios ambientais como um todo, (...) decorrem preponderantemente da ação do homem sobre o meio ambiente” (MARQUES, 2015 p. 14) Apesar das advertências, muito pouco foi feito concretamente.

A ONU foi a principal organizadora de setores governamentais para a criação de diálogos e discussões internacionais entre os países, com a finalidade de traçar ações práticas institucionais em relação ao debate ambiental. Em 1972, na ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, foi produzida a “Declaração de Estocolmo”⁵⁸, um marco para o movimento ambiental. O documento

⁵⁶ Disponível em: <https://www.clubofrome.org/report/the-limits-to-growth/>

⁵⁷ Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/quem-somos/nossa-historia/>

⁵⁸

Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc

em:
e

acorda direitos e deveres para todos os países, e evidencia, em alguns de seus artigos, a relação intrínseca e inseparável da questão ambiental com os direitos humanos de bem estar dos povos:

“A proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos.” (ESTOCOLMO, 1972)

Como foi percebido desde os primórdios da Era Industrial, existe uma relação desigual de acesso ao meio ambiente saudável, principalmente por parte dos trabalhadores urbanos menos favorecidos economicamente. A relação entre a crescimento econômico, direito ao bem estar da população e meio ambiente começam a se desenhar e explicitar a desigualdade de acesso aos direitos.

No artigo sexto, a declaração alerta claramente sobre a necessidade de informação e conhecimento o sobre as causas e as consequências de nossos atos e chama a uma tomada de consciência de forma global:

“Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar.” (IDEM)

Além de artigos que orientam as ações sobre a preservação do meio ambiente, a Declaração de Estocolmo é também um marco documental em relação aos direitos humanos. Reafirma a necessidade de se combater todas as formas de opressão e desigualdades de direitos. Uma noção de direito que se amplia para não somente direito à vida, à liberdade e à igualdade mas direito à qualidade de vida, de acesso aos recursos naturais preservados para esta e para as próximas gerações. Fundamentada em princípios, a declaração aponta os direitos fundamentais:

“Princípio 1 - O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de

condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras. A este respeito, as políticas que promovem ou perpetuam o apartheid, a segregação racial, a discriminação, a opressão colonial e outras formas de opressão e de dominação estrangeira são condenadas e devem ser eliminadas.”

E também os direitos aos recursos naturais:

“Princípio 2 Os recursos naturais da terra incluídos o ar, a água, a terra, a flora e a fauna e especialmente amostras representativas dos ecossistemas naturais devem ser preservados em benefício das gerações presentes e futuras, mediante uma cuidadosa planificação ou ordenamento”

Os princípios já deixam claro a necessidade de se legislar sobre preservação tanto de direitos humanos quanto de recursos naturais, que também faz parte do gozo dos direitos humanos visando seu bem-estar e a garantia das gerações futuras.

Ainda nesta mesma declaração, 19º princípio orienta que sejam feitas ações afirmativas na esfera educacional com apoio das tecnologias e dos meios de comunicação de massa com o intuito de se formar uma geração mais informada e consciente dos aspectos ambientais e suas relações com a dignidade da vida humana.

“É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-

lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos.” (IDEM)

Esses documentos têm como objetivos principais mobilizar setores governamentais dos países signatários, para que sejam colocadas em prática, ações políticas focais como alocar recursos, criar leis e viabilizar medidas para cumprimento dos compromissos. Ficou claro, neste documento, a relação entre meio ambiente e igualdade de direitos. Também se evidenciou a necessidade de se articularem ações urgentes.

Tais documentos e ações geraram ainda novos desdobramentos. Ainda nos anos 70 são criados órgãos como o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) em 1972 e o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental) em 1975, atendendo a 96ª recomendação da Conferência de Estocolmo que dizia que era necessário que todos os países:

“Adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que abarque todos os níveis de ensino e que seja dirigido ao público em geral, especialmente ao cidadão que vive nas áreas rurais e urbanas, ao jovem e ao adulto indistintamente, para lhes ensinar medidas que dentro de suas possibilidades, possam assumir para ordenar e controlar seu meio ambiente.” (IDEM)

Ambos programas fizeram constituir eventos importantes como o “Seminário Internacional de Educação Ambiental” em 1975, em Belgrado e a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental” em Tbilisi, na Geórgia (URSS) em 1977. É neste cenário que começam a se delinear os princípios da Educação Ambiental e suas ações.

Desse encontro iniciam-se importantes sistematizações para elaboração de princípios norteadores de ações com o objetivo de criar e propagar a educação ambiental nos países. O documento a propõe sob o ponto de vista da integração e da responsabilidade:

“Um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos

biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente; O propósito fundamental da educação ambiental é também mostrar, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países podem ter consequências de alcance internacional.” (TBILISI, 1977)

Havia uma clara necessidade de se colocar o debate dentro da esfera educacional. A Educação passa a ser o principal articulador responsável por difundir e ajudar a colocar em prática os compromissos assumidos, a fim de formar as novas gerações dentro desta perspectiva ambiental e ecológica. Os principais objetivos da educação ambiental se colocam como: ações educativas que favoreçam o conhecimento do meio ambiente aliado ao comportamento comprometido com a causa ambiental. Além disso, também levar ao conhecimento as interrelações do sistema de desenvolvimento do mundo moderno com o meio e suas consequências.

O documento da Conferência de Tblisi recomenda dentre outras, o fomento à pesquisas, à formação, produção de material didático, a divulgação pelos meios de comunicação e a promoção, por meio de ações concretas, de melhoria do entorno e do meio ambiente local. As preocupações ambientais passam então a adentrar efetivamente o âmbito educacional e demandar práticas reais e concretas.

As conferências e os congressos internacionais da década de 90 e da primeira década do século XXI avançam e ampliam as discussões definindo novas diretrizes para ações e para a educação ambiental. Destes eventos destaca-se, a assinatura pelo Brasil do Protocolo de Kyoto mas sobretudo a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92 (BRASIL, 2013) onde coloca-se a necessidade da participação ativa da sociedade na construção de um mundo mais sustentável. Dos resultados deste encontro estão a comissão da Carta da Terra e a primeira tentativa de elaboração da mesma que ficou conhecida como Agenda 21.

Também foi ratificado o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global⁵⁹”.

O debate se expande e se aprofunda ainda mais. Tal documento é dividido em princípios e responsabilidades, plano de ação, sistema de coordenação, monitoramento e avaliação, grupos de ação, e recursos. São norteadores para compor o sistema educacional. Nos princípios e responsabilidades, o Tratado estabelece que as organizações signatárias se propõem a 5 itens:

“(…)1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio 92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações. 2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio 92. (...)4. Trabalhar os princípios deste tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação. 5. Incentivar a produção de conhecimento, políticos, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias.” (BRASIL, 1992)

Começa a ser traçado de forma mais objetiva e determinada, ações de planejamento e proposições de atividades tangíveis que visem a educação ambiental de fato. Estas propostas são introduzidas mais fortemente nas escolas e era necessário contar com apoio institucional.

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NOVOS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DO MEIO AMBIENTE

Depois de 21 anos de regime ditatorial, a educação brasileira dos anos 80 e 90 também vivia um processo transformações e profundas

⁵⁹

Disponível

em:

<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73> último acesso em 17/08/2018

reflexões sobre os rumos e as bases sobre as quais a Educação iria se posicionar.

Nas Ciências Humanas também travava-se uma luta pelo reconhecimento e separação das disciplinas de História e Geografia, (substituídas por Estudos Sociais durante a ditadura de 64). O conceito de interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008) passa a ser elaborado e discutido por inúmeros autores, que defendem o diálogo das disciplinas aplicado ao processo de ensino-aprendizagem.

Esse debate sobre educação ambiental não fica à margem dos documentos oficiais produzidos na Educação. Na década de 90 se elabora um dos mais importantes documentos que marcam os parâmetros a serem incorporados na Educação que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), baseada na nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Do conjunto dessa obra, o 9º volume é dedicado ao “meio ambiente e saúde”, iniciando uma ampla discussão sobre temas ambientais, dentre outros, a serem trabalhados, seja por disciplinas específicas, seja por todas as disciplinas de forma interdisciplinar. O documento segue de uma certa forma, os acordos firmados internacionalmente pelo Brasil e lançam maneiras de se trabalhar, que eles denominam criar “atitudes” como mostra o trecho:

“É necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola” (BRASIL, 1998, PCN Vol. 9 p. 25)

Em outro momento chamam atenção em relação à importância do conhecimento do professor no sentido de contribuir para a leitura da realidade. Além disso se recomenda atenção crítica à veiculação de informações pelas mídias:

“É importante que o professor trabalhe com o objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítica diante da realidade, de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa. Para tanto, o professor precisa conhecer o assunto e, em geral, buscar junto com seus alunos mais informações em publicações ou com especialistas.” (BRASIL, 1998, idem)

Orientam que o trabalho seja desenvolvido de forma que o educando consiga se perceber enquanto partícipe do todo, percebendo sua realidade e as relações dela com o mundo podendo agir sobre esta realidade:

“O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações.” (IDEM)

E também o movimento contrário, perceber a questão ambiental como intrínseca do seu cotidiano e as relações de ambas as realidades

“A perspectiva ambiental oferece instrumentos para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Muitas das questões políticas, econômicas e sociais são permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental. Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela.” (BRASIL, 1998, Vol. 9 p. 35)

A realidade do cotidiano começa a entrar na sala de aula, bem como estratégias de “situações”. A mediação do professor se torna essencial nesse processo de aprendizado. A percepção e a reflexão sobre os valores éticos e responsáveis, solidários e conscientes que podem ser problematizados no processo de aprendizagem formal.

“Uma tarefa importante para o professor, associada ao tema Meio Ambiente, é a de favorecer ao aluno o reconhecimento de fatores que produzam real bem-estar; ajudá-lo a

desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo a respeitar o ambiente e as pessoas de sua comunidade.” (IDEM p. 36)

Os PCNs representaram um avanço nas discussões ambientais, éticas e de direitos humanos, e introduziu esse debate importante nas escolas de forma gradativa.

Para além dos marcos legais e das legislações posteriores também é importante ressaltar o papel fundamental dos grupos ativistas em defesa do meio ambiente e as ONGs na luta pela ecologia, que contribuíram para ampliar as discussões e promover avanços de iniciativas em defesa da sustentabilidade. Os ambientalistas foram importantes atores dos avanços da Educação Ambiental e também da História ambiental.

2.4 MEIO AMBIENTE, SAÚDE, DIREITOS HUMANOS E ALIMENTAÇÃO: NOVAS PROBLEMÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil dos anos 80, pós ditadura, as novas discussões sobre Educação e as propostas curriculares para o ensino de história passaram a ser objetos de debates. As discussões que se travavam, centraram-se principalmente no reconhecimento da história como disciplina autônoma, e suas especificidades metodológicas, separada da Geografia (que foi o caso da criação das Ciências Sociais nas escolas) como também no avanço das pesquisas em ciências humanas que já despontava em outros países (FONSECA, 2011). Esse movimento começou a se formar em resposta aos tempos de supressão da História como disciplina escolar durante a vigência do golpe militar de 64.

Durante o período militar, o ensino de história foi vinculado aos princípios norteadores da disciplina (então recém incluída) Educação Moral e Cívica (EMC). Sabemos que durante a ditadura, o ato de ensinar os conteúdos de história, dentro da disciplina de “Estudos Sociais”, EMC ou OSPB, estava voltado para a formação cívica do aluno, atendendo aos interesses do Estado militar da época, numa tentativa de ajustar os jovens à disciplina requerida de obediência sem contestação de formas, métodos e conteúdos.

Além do conteúdo selecionado, a maneira de ensinar e aprender também respondiam aos mesmos interesses. Era ensinado que a correta aquisição de conhecimento vinha da leitura das narrativas construídas

sobre os fatos tidos como “verdades”. Ou seja, um “bom estudante” na época, sabia a matéria (conteúdo) “decorada”. Reproduzia as narrativas que lhes eram apresentadas de forma idêntica à original. Exercícios de interpretação se limitavam a descobrir no texto o “onde”, o “quem”, o “quando” e o “como”. Os “porquês” não eram interessantes e, quando aconteciam, já tinham suas respostas prontas segundo as interpretações “oficiais”. Os conteúdos que integravam a disciplina assim chamada de estudos sociais eram generalizados. O interesse não era “refletir sobre a história construída pelos homens”, mas estudar os fatos sob uma ótica claramente restrita. (FONSECA, 2011 p.23).

Outra problema decorrente das modificações que ocorreram durante o período da ditadura militar, foi a criação das licenciaturas curtas cujo objetivo era de formar rapidamente mão de obra para a educação e atender as demandas do mercado. Acelerou-se dessa maneira a formação de profissionais abrindo mão da qualidade de formação num claro movimento de precarização e a desvalorização do trabalho docente abrindo profundos vãos na educação e na formação das gerações. Essa ação foi peça chave para dismantelar o ensino de história. Na prática isso diminuiu a carga horária de história, geografia e ciências sociais visto que eram esses professores que ministravam o conteúdo das duas disciplinas obrigatórias que era EMC e OSPB.

O professor de história, antes possuidor da cadeira de sua disciplina e criador-responsável pelo material didático e pelo ensino, passa a ser um “técnico” com formação reduzida, trabalho direcionado e conteúdo restrito e pulverizado. Como bem observa Selva Guimarães Fonseca (2011), esse conjunto medidas fazia parte de um projeto nacional de educação, onde o professor em geral, mas principalmente o professor de história deveria “educar” e ensinar segundo os interesses do Estado vigente:

“Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este domina um conjunto de saberes, e a educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo investido de autoridade acadêmica e institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da política educacional da ditadura militar chocam-se com o princípio da autonomia do professor, e o Estado passa a investir

deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação.” p. 19

A autora aponta ainda as nefastas consequências desse processo que perdura o período militar e que reverberam até hoje:

“As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é bastante limitada. “ (FONSECA, 2011 p. 20)

Os conteúdos que integravam a disciplina assim chamada de estudos sociais eram generalizados. O interesse não era “refletir sobre a história construída pelos homens”, mas estudar os fatos sob uma ótica claramente restrita. Tais cursos descaracterizaram as ciências humanas como “campo de saberes autônomos” de suas especificidades epistemológicas e metodológicas. (FONSECA, 2011 p.23)

“A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, eurocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional numa seqüência cronológica causal” (IDEM, p. 90)

Para a nova proposta de ensino de história pós ditadura, esse quadro desenhado da escola brasileira não poderia prosseguir, pois estaria se perpetuando o que tentava ser combatido desde então. A disciplina de História no Brasil passou a discutir o que ensinar e como ensinar, além de abrir o debate sobre as condições docentes que haviam se degradado e, que se perderam durante as décadas de 60 e 70. (BITTENCOURT, 2006). A discussão sobre a renovação historiográfica do Brasil tem influências europeias.

Na historiografia, principalmente na Europa, neste mesmo período, expandia-se a denominada “nova História”: uma historiografia ligada à *École des Annales* que segundo Burke(1992), “se define mais ao que ela se opõe”. Segundo autor, esta nova historiografia “se opõe ao paradigma tradicional de a história ser essencialmente política”. Observa que “está mais preocupada com a análise das estruturas (...) ao invés da história dos acontecimentos.” Se interessa mais pela “história vista de baixo” e também pela “variedade das evidências” (BURKE, 1992 p. 10-

14). É uma mudança de olhar muito importante que revolucionou não somente a forma de escrever a história como a forma de perceber a história, de ler o mundo, sob outros pontos de vista, que ficaram ocultos durante séculos.

Esta nova história não reproduz mais a história contada pelos fatos “como eles realmente aconteceram” (BURKE, 1992 P15), porque já se conseguia identificar e diferenciar as narrativas da história e os donos das vozes do passado. Cada historiador consegue ler e escrever a história sob sua própria ótica, também carregada de histórias, convenções, crenças e outras estruturas subjetivas. Segundo Burke,

“o relativismo cultural se aplica tanto à própria escrita da história quanto a seus chamados objetos.(...) O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço.” (IBIDEM)

Percebe-se a escrita e a interpretação da história como algo muito mais complexo e profundo do que simplesmente uma narrativa cronológica linear de fatos e feitos políticos realizados por dirigentes das sociedades, cujos “verdades” são supostamente neutras. Ao contrário, a “base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída” (BURKE, 1992 P11)

Os historiadores e professores brasileiros que lutavam por mudanças abraçaram estas outras formas de interpretação e estudos da história. Não se tratava mais de reproduzir uma historiografia linear, essencialmente política, evidenciando feitos militares ou de outros governantes como príncipes e presidentes, apoiada somente em documentos escritos, sem a pluralidade de pontos de vistas. O que interessava naquele momento era o outro lado que não havia ainda sido foi mostrado.

Na historiografia brasileira, uma multidão de trabalhadores rurais, operários, artistas de periferias havia ficado de fora dos temas da história, fora dos livros de história. São vozes que foram, ocultadas e silenciadas pelos livros, pela sociedade e pela mídia de grande alcance. Havia trabalho a ser feito.

Os historiadores e professores de história estavam diante de uma sociedade capitalista consumista e tecnológica, com um histórico de 20 anos de ditadura militar, que tinha os meios de comunicação como difusores de temas históricos numa clara disputa pelas narrativas do passado. Havia um claro e grande desafio: o de “ler” não somente esta

nova sociedade como propor um novo ensino de história cujos objetos e métodos se adequassem a esta nova historiografia no espaço escolar. Além disso haviam as vozes dos movimentos sociais e dos ambientalistas que ecoavam cada vez mais forte.

Todo o movimento mundial sobre o meio ambiente, sustentabilidade e os novos paradigmas das discussões das últimas décadas não permaneceram circundando exteriormente a disciplina de História. Ele acentuou o interesse dos historiadores no tema. A discussão sobre o meio ambiente não ficou alheia às análises historiográficas. Ao contrário, ela se incorporou pouco a pouco juntamente com as novas dimensões que se desenhavam para a renovação na educação que se pretendia.

Desde os *Annales* esses novos temas ambientais já incluídos na historiografia, foram, aos poucos, também incluídos no ensino de história.

Até os anos 80 ainda prevalecia, tanto na historiografia mas principalmente no ensino de história no Brasil, as análises econômicas e políticas, muitas vezes impostas pelos governos do período. As mudanças na sociedade também movimentaram mudanças no ensino. Como bem observa a autora Selva Guimarães Fonseca:

“As mudanças operadas no ensino de História nas últimas décadas do século XX ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma mais ampla, bem como aquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares e na indústria cultural.” (FONSECA, 2011 P. 15)

Segundo a autora Circe Bittencourt (2003), as mudanças no movimento social ecológico e ambiental fomentaram mudanças no seio da própria historiografia e conseqüentemente no ensino de História:

“as lutas e movimentos de grupos ambientalistas ou ecológicos dos anos 60 e 70, notadamente, passaram a despertar o interesse de cientistas sociais, incluindo os historiadores. Nesse contexto, sob o impacto das redefinições da história social articulada à política e à cultura, surgiu, nos países onde tais mobilizações sociais mais se evidenciaram em relação aos temas do meio ambiente, a preocupação com esta problemática em uma perspectiva histórica. Os historiadores, ao se aproximarem e se

preocuparem com as lutas e conflitos vividos no tempo presente, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social. Surge assim, a história ambiental”

Não podemos nos esquecer que esses movimentos de atenção à essa problemática ambiental é consequência da implantação de uma sociedade capitalista industrial ou seja um sistema “pautado por uma racionalidade que privilegia os ganhos econômicos e se baseia em arsenais de ponta produzidos pela ciência e tecnologia” (CAROLA, 2009. p.175), em outras palavras, os homens, através da ciência e da tecnologia, superexploraram o meio ambiente visando produção, comércio e lucro e neste processo ignoraram outros saberes, ciências e modos de vida.

Essa “ciência” - ocidental, que nós conhecemos - contribuiu, por um lado, para a própria desestruturação da natureza. Haja vista os avanços da transgenia das lavouras nas últimas décadas, em nome da erradicação da fome no mundo e cujo objetivo está longe de ser atingido. Por outro lado, a contribuição da História, enquanto ciência, para a crise colocada, foi justamente a abertura de um novo campo de pesquisas, como a história ambiental. Neste ramo da história se estuda - juntamente com as formações naturais - as formas de apropriação do ambiente natural, as tecnologias decorrentes dessa necessidade e a relação dos indivíduos com a natureza, incluindo mitos, representações, valores éticos e culturais. É a contrapartida, da ciência, especialmente das ciências humanas, com o intuito de poder melhor entender os problemas e as necessidades do presente por sua construção histórica.

A história ambiental se “utiliza de uma grande variedade de fontes”: obras da literatura, filosofia, dados estatísticos, legislação, relatórios governamentais, e estabelecem diálogos com as Ciências Naturais e a Sociologia, a Etnografia, a Antropologia, além de fazer estudos a campo que incluem análise e observação de paisagens, fauna, flora, relacionando o mundo urbano com o rural. (CAROLA, 2009. p. 176-177)

A História Ambiental contribui para a Educação Ambiental e para a Educação como um todo, porque resgata o elo entre a humanidade e a natureza e busca contribuições interdisciplinares, que como salienta Edgar Morin (1996), nos permite enxergar os elos “invisíveis” entre as disciplinas.

No campo da História Ambiental, avanços significativos já foram feitos como aponta Circe Bittencourt (2008, p.15) ao analisar a

contribuição de alguns autores como: Donald Worster, Le Roy Ladurie, Keith Thomas, Warren Dean, Alain Corbain, dentre outros, que se dedicaram a estudar a relação da Humanidade com a Natureza, cada qual em sua especificidade histórica. E ressalta que:

“A história ambiental foi se constituindo basicamente em torno de um objetivo comum: investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos foram afetados pelo meio ambiente e de maneira recíproca, como o meio ambiente foi afetado pelos homens. De forma simplificada os historiadores esclarecem que a história ambiental trata do papel e do lugar natureza na vida do homem” (BITTENCOURT, 2008, p.15 appud WORSTER 1992).

Podemos perceber a importância da história ambiental para o avanço das discussões sobre esse campo do conhecimento: as relações entre a humanidade e a natureza, mudanças e permanências, bem como as múltiplas implicações que as relações assumem ao longo dos períodos históricos.

No Brasil, avanços na Educação aconteceram a partir dos anos 90. No Brasil, em 27 de abril de 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Tal política está em consonância aos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário e portanto esperava-se minimamente as realizações de tais ações concretas e documentos elaborando políticas públicas nesse sentido.

Do ano de 2005 até 2015, o Brasil assume um compromisso com a Unesco pela “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” cujo intuito foi de fixar metas de ações práticas de sustentabilidade no âmbito político, social, educativo até 2015 objetivando melhorar a qualidade de vida e o respeito ao meio ambiente,

Nesse sentido, Educação Ambiental era estratégia de ação indispensável para promover a educação para a sustentabilidade e sua prática, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.

Desde 2012, a Educação Ambiental está normatizada com um capítulo a ela dedicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Neste capítulo definem-se os marcos histórico conceituais além de orientações de abordagem dessa temática na educação que se coloca referida como

“um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”. (BRASIL 2012, p. 535)

Segundo o próprio documento, a tradição naturalista, de protecionismo “exacerbado” que marcou o surgimento da educação ambiental, foi superada pelo que aponta como as relações socioambientais de interação permanente:

“a visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence a teia de relações da vida social, natural, cultural e interage com ela.” (IBIDEM)

As interações acima citadas sempre existiram, mas é importante que sejam percebidas de forma consciente e crítica. A educação ambiental pode contribuir para a sensibilização e conscientização a partir do momento que puder vivenciar experiências reais. É mais difícil e menos eficaz perceber o meio ambiente natural se não experimentá-lo ou vivenciá-lo. A natureza possui muito mais do que informações lógicas descritivas. Ela possui cor, temperatura, texturas, aromas. Um planta, por exemplo, não será igual a outra, mesmo sendo da mesma espécie. Ela não está estática como em uma fotografia. Ela se desenvolve de maneiras diferentes, pode sofrer adaptações, recebe maior ou menor quantidade de luminosidade, de umidade ou de nutrientes. Acredito ser muito mais eficaz ensinar sobre a natureza estando em meio a natureza, podendo olhar, sentir, tocar, cheirar do que estando sob quatro paredes em uma sala de aula. Era necessário mudar também a sala de aula.

2.5 AS HORTAS ESCOLARES COMO EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ARTICULANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS

As hortas escolares, enquanto propostas educativas, tentam de alguma forma aproximar os educandos do meio urbano com a realidade do campo. E por sua natureza, a horta demanda ações concretas: mexer com a terra, tocá-la, conhecendo-a e reconhecendo-a quando boa ou quando necessita de nutrientes; tocar e plantar as sementes, reconhecendo-as, conhecendo suas necessidades para germinação; sentir e reconhecer a estação que se encontra, o tempo climático e localizar a fonte d'água mais próxima. Também perceber também a incidência solar, a umidade e a temperatura externa bem como os animais e insetos que circundam os alimentos. Vivenciamos hoje escolas predominantemente de concreto. A presença de ambientes naturais não são uma constante nas escolas urbanas públicas. Um pequeno microcosmo natural representado pela iniciativa da horta escolar pode aproximar os estudantes desse contato com a natureza. A intenção não é reproduzir um ambiente natural, mas incentivar o olhar, sensibilizar, iniciar experimentações prazerosas de aromas, cores e sabores.

Algumas iniciativas didáticas com educação ambiental envolvendo hortas foram descritos em relatos de experiências, como veremos adiante. Ainda não dispomos de um estudo sistematizado sobre estas experiências ou sobre a história das hortas escolares, mas as buscas sobre artigos que versam sobre este assunto são datados das últimas duas décadas. A maioria dessas intervenções não se encontram em periódicos ou outros registros acadêmicos, mas constam em blogs, em páginas web das próprias escolas, nas redes sociais ou em jornais de grande circulação. Também pode ser conferido no site do MEC vários relatos de experiências didáticas com hortas nas escolas.

As iniciativas das hortas nas escolas partem de lugares e disciplinas diversas, mas o que têm em comum é que todas as iniciativas de hortas objetivam, em sua maioria, duas frentes de ação: de uma parte, a promoção da educação ambiental; de outra parte, a formação de hábitos alimentares mais saudáveis. E ambas as frentes têm justificativas. Mas seus objetivos e resultados não se limitam a esses dois pontos, como veremos adiante.

Segundo estudos, no Brasil existe um perfil de hábitos alimentares que foram sendo criados pelas indústrias de alimentos, principalmente depois da década de 50, e se caracterizam marcadamente pelo excesso de produtos industrializados e processados, em detrimento

do consumo dos produtos naturais e regionais. (BLEIL, 1998) A pesquisa aponta que:

“Feijão, a farinha de mandioca, o arroz e a farinha de milho, os alimentos mais tradicionais na dieta do brasileiro, têm tido uma redução em seu consumo. Os novos produtos alimentares, criados pela indústria, tem conquistado um público crescente, principalmente nos grandes centros onde também o *fast-food* é uma realidade para milhões de brasileiros” (BLEIL, 1998 p. 3)

Os brasileiros, de uma forma geral, aderiram paulatinamente a novos hábitos alimentares durante as últimas décadas, e vários fatores contribuíram para tal realidade.

“Percebe-se que a eleição dos alimentos satisfaz às necessidades do corpo mas também, em grande medida, às necessidades da sociedade. A cultura estabelece o que é comestível, ou seja, a cultura ensina e leva a gostar de todo tipo de comida, dos mais variados sabores desde a pimenta ao tamarindo. Os gostos são construídos de acordo com o que a cultura estabelece como aceitável” (IBIDEM)

A escolha de alimentos pelo indivíduo leva em conta uma série de fatores: hábitos familiares, culturais, sociais, religiosos, necessidades corporais, disponibilidade no mercado, possibilidades financeiras de aquisição, mas também e principalmente o mercado de alimentos.

A produção, a distribuição e a oferta de alimentos são atividades de setores que se encontram intrinsecamente ligados à alimentação e saúde, que por sua vez está intrinsecamente ligada com a educação alimentar recebida e formada ao longo dos anos.

Nesse ponto a escola entra como um espaço importante para a discussão da temática e sobretudo para cumprir o papel de contribuir para a informação e para a formação do estudante. A alimentação e a saúde estão ligadas, em sua raiz, à vínculos familiares ancestrais, étnicos e culturais. Entretanto a continuidade desses hábitos alimentares históricos também dependem de fatores externos que influenciam, senão mesmo modificam, as identidades culturais alimentares através de políticas mercadológicas de distribuição.

A política de produção, distribuição e venda restringem a toda a diversidade das espécies alimentares para o consumo humano a somente

5% espécies. (KINUPP; LORENZI, 2015, p. 19). O regime alimentar atual é controlado pelas grandes corporações no sistema globalizado de produção e distribuição (POULAIN, 2012), o que faz com que nossa saúde e alimentação seja ditada sob a forma do mercado, a partir de uma política capitalista e extremamente excludente da diversidade.

Este controle tem consequências nefastas também do ponto de vista nutricional, cultural e social, uma vez que são as minorias e os menos favorecidos que ficam mais sujeitos à disponibilidade de alimentos no mercado local.

O mercado pressiona o campo, que passa a produzir os alimentos sob demanda. A oferta no mercado se restringe ao que se é produzido no campo e as possibilidades de distribuição. O consumo se restringe ainda mais pela disponibilidade financeira e também pelos hábitos e gostos pessoais. O resultado é uma alimentação “monótona” e pobre em diversidade de sabores e nutrientes.

Não podemos pensar em educação ou até mesmo em reeducação alimentar e saúde sem analisar criticamente as políticas públicas e o mercado nesse setor. O Brasil tem um histórico problema de subalimentação da população, principalmente entre setores de baixa renda. A fome foi objeto de preocupação e discussão a partir dos anos 60, principalmente depois da publicação do mapeamento da fome feito por Josué de Castro (1952) em seu livro: a Geografia da Fome. Depois Nos anos 80, com a campanha do Betinho, o tema chegou aos lares urbanos sensibilizando a opinião pública e mobilizando as pessoas em atenção e ajuda para aquela parte da realidade brasileira.

Mas a carência alimentar não é um problema exclusivo das populações de baixa renda. Enquanto uma parte da população pobre passa fome por falta de acesso, parte da população rica é mal alimentada pelo excesso de comida que não alimenta. Segundo estudos, a má alimentação envolve grupos de todas as classes sociais por motivos distintos.

“Percebe-se que a fome hoje é resultante não só da pouca disponibilidade alimentar para os grupos de baixa renda, mas também da redução da qualidade dos alimentos, excessivamente industrializados. Isto evidencia-se na anemia e na obesidade como grandes problemas de saúde pública, atingindo a todos os estratos sociais.”(BLEIL, 1998, p.1)

Fica claro que as políticas que envolvem as atividades industriais, de comércio e distribuição influenciam diretamente o desenvolvimento e a saúde de uma população. O que está disponível é o que se consome. Consome-se o que é produzido. Isso envolve também o setor produtivo e de comércio internacional. Podemos dizer que a importação de produtos alimentícios e produção interna de alimentos também influenciam nos quesitos acima.

Não podemos ignorar que o acesso à terra e os conhecimentos das possibilidades de cultivo e criação de gêneros alimentícios também influenciam diretamente nas possibilidades de comércio e distribuição. E que as condições de trabalho desses produtores de alimentos, sejam camponeses ou operários influenciam na produção e igualmente no consumo de itens alimentares. Por fim, a cadeia de interrelações se estende e se amplia se analisarmos a fundo todos os setores que a alimentação movimenta.

A garantia de alimentação é uma preocupação antiga mas entrou recentemente como uma prioridade nas políticas públicas no Brasil. Basta lembrar que o direito à alimentação foi incluído na Constituição como direito fundamental na última década. E que foi nas últimas décadas que a alimentação passou a ser objeto de programas sociais. Quando abordamos estes temas em sala de aula, é importante salientar que foram direitos conquistados, mas que ainda não são garantidos a todos.

Também é importante salientar que a saúde, enquanto prioridade das políticas públicas, sempre foi uma das maiores bandeiras que se é levantada nos discursos de disputas eleitorais, entretanto nossa história mostra que há muito o que se fazer em relação à alimentação adequada como prioridade básica para a promoção da saúde ao alcance de todos.

Das ações mais recentes temos a Política Nacional de Alimentação e Nutrição⁶⁰ (PNAN) que foi aprovada no ano de 1999 e que faz parte do conjunto de políticas públicas que, segundo o texto base, propõe “respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação”. Através de discussões em seminários essa política concretizada em documentos e ações foi sendo revista e atualizada e, em 2011, foi lançada em forma de diretrizes, estabelecendo orientações que:

60

Disponível

em:

<http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/plan>

“Deve-se investir em instrumentos e estratégias de comunicação e educação em saúde que apoiem os profissionais de saúde em seu papel de socialização do conhecimento e da informação sobre alimentação e nutrição e de apoio aos indivíduos e coletividades na decisão por práticas promotoras da saúde.” (BRASIL, 2011, p, 23)

A realidade alimentar e da saúde necessitava de soluções. Fica clara a importância da difusão das informações para a população e atribuição desse objetivos aos profissionais para se efetivar tais metas. Não somente leis e projetos mas ações reais que pudessem concretizar os objetivos iniciais, que era a alimentação adequada. Neste sentido os profissionais da saúde passaram a trabalhar em consonância com as escolas orientando o consumo de alimentos.

Como mostra o documento,

“A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é estabelecida no Brasil como a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (IDEM, p. 24)

Além do direito à alimentação, o documento traz o conceito de soberania alimentar, ou seja, o direito de escolha de seu próprio sistema alimentar em consonância com as necessidades de cada grupo ou país e com o que considera relevante culturalmente, ecologicamente, economicamente ou politicamente. Essa discussão vem de encontro aos anseios de muitos grupos e movimentos sociais que se fortaleceram nas últimas décadas e que defendem a soberania alimentar como um conjunto de ações positivas englobando setores como o os agricultores familiares, ambientalistas bem grupos de defesa do comércio justo. Também divide os anseios e corrobora as orientações manifestadas pelos documentos e relatórios da FAO/ONU, da qual o Brasil faz parte.

É evidente a relação entre uma reivindicação e outra e a relação de grupos de movimentos sociais e suas pautas: alimentação, política agrária e políticas públicas. Não se combate a fome e a desnutrição com indústria e comércio. Como afirma o documento,

“A Soberania Alimentar se refere ao direito dos povos de decidir seu próprio sistema alimentar e de produzir alimentos saudáveis e culturalmente adequados, acessíveis, de forma sustentável e ecológica, colocando aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentares, acima das exigências de mercado.” (IBIDEM)

O documento também sugere que se promovam ações articuladas de diversos setores institucionais com a sociedade. Se posiciona favorável à:

“Promoção da alimentação adequada e saudável em ambientes institucionais (...) articulação com as redes de educação e sócio-assistencial para a promoção da educação alimentar e nutricional; (...) articulação com a vigilância sanitária para a regulação da qualidade dos alimentos processados e o apoio à produção de alimentos advindos da agricultura familiar, dos assentamentos da reforma agrária e de comunidades tradicionais, integradas à dinâmica da produção de alimentos do país”.(IDEM, p.54)

Percebemos que não se pode efetivar ações positivas no que tange à questão da alimentação e nutrição se não houver promover políticas públicas que articulem as ações aos objetivos e metas. É necessário, nestes casos, ir além das unidades de saúde e trabalhar com outros setores e também com práticas que incluam a interação de espaços comunitários como escolas, creches, associações, entre outros.

Essa atuação em conjunto une saberes diversos que contribuem para uma visão holística, ou seja, por inteiro, sob vários aspectos. A Educação passou a ser então um dos palcos de ações. As escolas passaram a estar no centro das articulações.

Em 2007 foi lançado o Programa Educando com a Horta Escolar, (PEHE), cujos objetivos eram de “intervir na cultura alimentar e nutricional dos escolares em idade entre 7 e 14 anos”, introduzindo alimentação saudável e ao mesmo tempo contribuir para a educação ambiental, para a melhoria da saúde e da qualidade de vida, tanto dos educandos como da comunidade.

O conjunto do material didático do Projeto Educando com a Horta Escolar, realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a

Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) compõem 5 volumes divididos em 4 cadernos temáticos: Caderno 1: A horta escolar dinamizando o currículo da escola; Caderno 2: Orientações para implantação e implementação da horta escolar; Caderno 3: Alimentação e nutrição – caminhos para uma vida saudável; Caderno 4 – volume I e II: Aprendendo com a Horta. O conjunto da obra é bem completo na sua proposição e visa tanto incentivar a prática da horta na escola como dar suporte às iniciativas desta natureza nas escolas. Como veremos adiante, este material vai ser utilizado e citado se desdobrando em várias experiências com hortas nas escolas.

Para o conjunto da obra, a horta escolar é vista como uma prática pedagógica geradora de mudanças, tanto nos hábitos alimentares, quanto na forma de ensinar. O documento do projeto Educando com a Horta Escolar nos chama atenção sobre a urgência da abordagem destas questões - alimentares e de consumo - visto o momento de crise histórica da industrialização e globalização, e coloca a educação como uma grande protagonista para as mudanças necessárias:

“Diante da crise que se amplia em nosso planeta, - sobretudo provocada pelo impacto das sociedades industriais, sustentadas pela busca incessante do lucro -, a educação, por atuar significativamente na formação dos cidadãos, é convocada a participar de forma ativa, oportunizando ao educando a formação de uma consciência crítica ambiental e alimentar, que lhe permita compreender e intervir na sua realidade, visando à melhoria da qualidade de sua vida e da sua comunidade.” (BRASIL, 2007, p. 17)

No caderno 1, são explicados os objetivos da proposição e se aposta nas transformações que podem ser promovidas com a prática da horta. Segundo o projeto:

“por meio da promoção da ação escolar e de uma educação integral dos educandos, é possível gerar mudanças na cultura da comunidade no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e à qualidade de vida de todos, sobretudo, tendo a horta escolar como o eixo gerador de tais mudanças” (BRASIL, 2007/PEHE, caderno 1 p. 9)

Em outro momento corrobora a ideia de que a horta pode ser uma prática para introdução e incentivo à alimentação saudável:

“é possível promover a educação integral de crianças e jovens de escolas e comunidades do seu entorno, por meio das hortas escolares incorporando a alimentação nutritiva, saudável e ambientalmente sustentável como eixo gerador da prática pedagógica” (IDEM)

A ideia contida no caderno 1 é que seja oportunizada, nas escolas, a possibilidade de aprender a plantar, cuidar, colher, decidir o que fazer com o que plantou, produzir alimentos de forma adequada, saudável e segura e que esses aprendizados se transformem em ensinamentos para os familiares, ampliando a melhoria alimentar para a comunidade, possibilitando gerar mudanças na área educacional, alimentar e ambiental. Em outras palavras, fica implícito que, a prática da horta escolar como atividade didática, pode repercutir positivamente, promovendo mudanças fora da escola, nas famílias e nas comunidades que se inserem.

Um projeto piloto foi realizado a partir da ideia de formação do PEHE. Segundo consta, as primeiras experiências com este projeto Horta na Escola, foram realizadas nos anos 2005 e 2006 nos estados da Bahia, Goiás e Rio Grande do Sul, nos municípios Saubara, Santo Antônio do Descoberto e Bagé respectivamente. Posteriormente, em 2008, o projeto foi ampliado para mais municípios nesses mesmos estados: Bom Jesus da Lapa, Carinhanha, Macaúbas Serra do Ramalho, Camaçari, Entre Rios Inhambupe, Mata de São João, Santo Amaro, Itacaré, Piripá, Vitória da Conquista (BA) e Valparaíso de Goiás e Formosa (GO).

Como descrito no documento, além do trabalho pedagógico de criação e manutenção das hortas nas escolas, o projeto contou com um grande diferencial que foi o apoio em forma de políticas públicas. Essas ações financiadas possibilitaram uma formação especial de professores e de nutricionistas, além de encontros de coordenadores municipais do projeto bem como parcerias na área da saúde. Foi feito o diagnóstico nutricional dos estudantes, a partir da coleta de sangue, por exemplo, que foi realizado no município de Entre Rios.

No caderno 3 sobre alimentação e nutrição, são feitas reflexões sobre as mudanças na cultura alimentar que vem acontecendo nas últimas décadas, em especial com as duas últimas gerações. Entram em análise os possíveis fatores que contribuíram para um quadro que

conduz a uma crescente ingestão de alimentos industrializados, formando um hábito:

“Associados à força da TV, há, ainda, três fatores que contribuem grandemente para as mudanças nos hábitos alimentares por parte das crianças: a falta de tempo dos pais, que acabam incentivando o consumo de alimentos industrializados, a provável falta de conhecimento dos pais sobre alimentação saudável e a influência do grupo social” (BRASIL, 2011/ PEHE p.14)

Apesar dos fatores externos, a escola ainda preserva uma resistência à cultura mercadológica, por entender que ela é excludente. O espaço escolar e sobretudo o campo educacional, mais uma vez são concebidos como um ambiente de formação do ser humano de forma integral. Não se trata mais de uma educação que se ocupe de transmitir conteúdos para conhecimento puramente intelectual, mas de proporcionar experiências para se possa vivenciar e aprender esses “conteúdos” afim de compreender o mundo que nos cerca, seus fenômenos e nossa história com este mundo. Não se trata mais somente de cultivar somente o intelecto, mas sobretudo de desenvolver o corpo, a mente e o espírito, num processo de aprendizagem, conscientização e educação crítica, do sujeito para a sociedade. Concordo com a visão de educação contida no projeto:

“Nosso papel, como educadores, é fomentar essa discussão com nossas turmas e permitir que os educandos se tornem mais qualificados para enfrentar e questionar as novas regras que a sociedade do consumo tenta nos impor”. (IDEM cad. 3. p.16)

Tal concepção aproxima-se das ideias de Paulo Freire (FREIRE, 2001 P.37) quando propõe uma educação crítica e questionadora. Segundo o autor o educando, ao tomar consciência crítica de sua realidade, tem a possibilidade de, concretamente, emergir no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida, se conhecer, refletir criticamente e sobretudo de agir sobre sua realidade. A nossa realidade da deficiência alimentar tem causas, tem história. Há de se historicizar, de se fazer um debate e sobretudo propor ações para intervir nesta realidade. Segundo o documento,

“No ano de 1993, houve uma intensificação do debate sobre alimentação em nosso país, que deu

origem a diversos documentos como o "Mapa da Fome", pelo Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA); a elaboração do Plano de Combate à Fome e à Miséria; e, ainda, a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e a realização da I Conferência Nacional de Segurança Alimentar (I CNSA), em 1999. O produto desse debate foi aprovado no âmbito do Ministério da Saúde, e deu origem à Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que incluiu o DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada – como seu princípio norteador.” (BRASIL, 2011, p.19)

A informação aponta que o debate é necessário e começou a ser inserido nas pautas dos projetos e políticas públicas há poucos anos.

Ainda neste caderno estão inseridas as questões nutricionais dos alimentos e os grupos às quais pertencem, além de abordar doenças decorrentes da má nutrição, como problemas cardiovasculares, bócio, diabetes, obesidade, hipertensão, desnutrição, bulimia, anorexia e anemia. Tais informações são importantes para os professores que adotam o material do programa, pois ele concentra muitas discussões que surgem ao abordarmos a alimentação como tema da nossa aula.

Esse projeto (PEHE) também incentivou novas experiências com hortas nas escolas. Não há um grande número de publicações acadêmicas sobre o assunto “hortas escolares”. Estas experiências nas escolas são um fenômeno recente, concentrando-se nos últimos 20 anos e portanto suas análises e resultados se fazem pouco presentes nos anais e revistas.

Dentre as publicações encontradas, há relatos de experiências e pesquisas qualitativas que resultaram em dissertações das quais algumas cito aqui.

A primeira é uma dissertação de mestrado de Gustavo K. Linhares Brandão, intitulada “Horta Escolar como Espaço Didático para Educação em Ciências”, de 2012, da Universidade Federal do Ceará, que situa as hortas escolares como iniciativas pedagógicas transformadoras a partir das ideias de Paulo Freire. Segundo o pesquisador, por meio de iniciativas como estas, apostava-se, a partir da leitura de Educadores, a partir da década de 90, na melhoria não somente no ensino de Ciências, como na educação escolar como um todo.

O estudo abordou experiência de hortas escolares em duas escolas sendo que uma delas era contemplada com o programa Mais Educação, ou seja, com ampliação da jornada escolar para o contraturno, o que facilitava o comprometimento com os trabalhos que envolviam a horta.

Esta experiência contou com estagiário de agronomia e professores doutores da Universidade Federal do Ceará (p.57). Também contou com a participação professores de diversas disciplinas (Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso), o que promoveu a integração de conteúdos com a prática da horta integrando a aprendizagem. O foco principal é o ensino de Ciências e os conteúdos contemplados são muitos. No que tange à História, a professora abordou aspectos da Revolução Agrícola do Neolítico, evolução e aperfeiçoamento dos instrumentos agrícolas de cultivo e o mapa da expansão agrícola pelo mundo e a origem de alguns alimentos. A horta também foi eixo de aprendizagem de ensino religioso. Em uma das falas reproduzidas, a professora relata:

“Mostrei aos alunos como a terra era cuidada em várias tradições religiosas e de como a terra era considerada sagrada, pois é ela que nos dá o sustento que mantém a vida” (BRANDÃO, 2012, p.60)

No projeto, os objetivos sempre apontam que a prática da horta pode contribuir para a “alimentação saudável” e a “conscientização”.

“Por meio da horta é possível propiciar conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas produzir, descobrir, selecionar e consumir os alimentos de forma adequada, saudável e segura e assim conscientizá-las quanto a práticas alimentares mais saudáveis, fortalecer culturas alimentares das diversas regiões do país e discutir a possibilidade do aproveitamento integral dos alimentos”. (IDEM, p. 38)

Um resumo de relato de experiência realizada por Sabrina Sgarbi Tibolla e Gilson Ribeiro Nactigall, (do departamento de agropecuária do curso técnico no IFC de Videira) em Rio das Antas intitulado “Educando com a horta escolar pedagógica”. O objetivo deste trabalho, segundo os autores, foi a elaboração de uma horta pedagógica com a finalidade de criar hábitos alimentares saudáveis e promover a conscientização ambiental. A intenção foi criar um espaço, ou melhor

dizendo, uma área verde produtiva com “plantas utilizadas como alimentos e condimentos”. Local esse onde os alunos pudessem aprender a cultivar e se sentissem responsáveis pelos cuidados com a manutenção das espécies. A intenção apontada era que o estudante pudesse vivenciar práticas ecológicas construísse seu próprio conhecimento e pudesse aplicá-lo nos ambientes de família ou da comunidade. Os professores se apoiaram nos cadernos do PEHE:

“As atividades realizadas com os alunos em sala foram baseadas nos cadernos que compõem um conjunto do material didático do projeto TCP/BRA/3003 “A Horta Escolar como Eixo Gerador de Dinâmicas Comunitárias, Educação Ambiental e Alimentação Saudável e Sustentável”, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério de Educação (MEC).”(TIBOLLA; NACTIGALL, p.159)

A metodologia envolvia aplicação, na horta, do aprendizado visto em sala. As atividades desenvolvidas foram baseadas nas atividades propostas nos cadernos acima citados. Foi uma experiência realizada com cerca de 80 alunos. Plantaram “três variedades de alface, beterraba, rabanete, pepino, temperos e plantas medicinais” (p.3). No relato, os alunos recebiam a instrução em sala e praticavam na horta.

“Na horta foi colocado em prática as orientações e conhecimentos que os alunos receberam em sala, onde eles puderam manusear as mudas, conhecer as ferramentas utilizadas para a elaboração dos canteiros, e por fim fazer o plantio das mudas.” (IDEM, p.160)

De uma certa forma, a horta foi o local de “aplicação” do conhecimento que foi adquirido em sala. Apesar de inicialmente não ser concebida como *locus* mesmo de aprendizagem real, é na horta, ou seja, na prática fora da sala de aula que a construção do conhecimento pode também se consolidar.

Sem especificar a aplicação da metodologia, o relato é um indício das tentativas de se incluir a prática da horta como instrumento de conscientização.

Outras publicações de experiência com horta foram feitas em locais distintos: Em Cuiabá e em Florianópolis.

A primeira em Cuiabá, em 2013. Foi realizado um programa municipal de hortas escolares, também incentivado pelo PEHE, que contemplou a EMEB- Prof Joana Dark da Silva, em Cuiabá. Neste projeto, são incluídos alguns elementos novos como um “fluxograma” onde é listado uma lista de conteúdos de disciplinas como História, Geografia, Ciências, Línguas Estrangeiras, Tecnologia Educacional, Letramento e Matemática que poderiam ser contempladas com o projeto da prática da horta. No caso específico, a História e a Geografia são colocadas em um campo comum, tendo como conteúdos: “Cultura Regional; Gastronomia Regional; Estudo dos direitos fundamentais; Políticas e Ocupação; Correntes Migratórias; Tipos de Solos; Economia e Mercado; Extensão Rural”. Mais uma vez, a horta é concebida como estratégia didática para sensibilização e educação alimentar e ambiental, além de promover o aprendizado interdisciplinar.

“É possível ter a horta escolar como elemento que irá nortear o desenvolvimento de todo o projeto educativo, desenhando uma rede de saberes interdisciplinares, que podem ser trabalhados a partir dela” (p.8)

Neste projeto, são assinaladas conclusões vão além das mudanças de hábitos alimentares e educação ambiental. A horta assume um papel social também, uma vez que é incluída nas atividades do projeto de educação no contraturno.

“O trabalho com a horta escolar tem colaborado na melhoria não só da aprendizagem dos alunos, mas também, como mais uma alternativa na tentativa de minimizar os problemas sociais que o bairro encara, ou seja, uma saída para manter as crianças mais tempo afastadas das ruas, da internet, da televisão, dos jogos eletrônicos.” (p. 9)

É importante notar que a prática da horta é uma experiência de aprendizado que contribui para perpetuar saberes tradicionais. Saberes estes que foram imprescindíveis na sobrevivência da humanidade durante milênios e, que hoje, voltam a se colocar como necessários no combate à má alimentação e suas decorrentes doenças, e à dependência de produtos industrializados. Estes conhecimentos potenciais que a prática da horta proporciona podem contribuir não somente para melhorar os hábitos alimentares, como para proporcionar alternativas de

alimentação que podem rumar, senão à autonomia, ao menos à maior liberdade de escolhas do indivíduo.

A experiência de Florianópolis intitulado “Projeto Horta Viva” foi registrada durante um estágio de conclusão de graduação do curso de agronomia em 2006 por Fernanda Morgado.

Neste relato, há dados estatísticos sobre a participação de escolas à esse projeto: 76% das escolas de Educação Infantil participam do projeto e somente 54% de escolas do ensino fundamental participam com hortas. A pesquisa inclui somente as escolas que participam do projeto Projeto Horta Viva, ou seja, “a pesquisa foi realizada nas 66 unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (MORGADO, 2006, p.13)

É evidente que a implantação e manutenção da horta escolar exige conhecimentos. Este pré requisito pode ser atendido não de forma única personificada em uma pessoa, mas de forma plural, comunitária, com a participação de várias pessoas, cada qual possuidora de seu conhecimento, incluindo os estudantes.

Neste projeto Horta Viva, alguns profissionais receberam capacitação como: horticultura, adubação orgânica, conservação e manejo do solo e tratamento de resíduos sólidos. Também recebiam do projeto mudas, sementes e outros materiais. Esses momentos foram de fundamental importância. Segundo observação,

“Nesses encontros o Projeto adota duas estratégias de fundamental importância: convidar mais de um profissional por unidade educativa e garantir que esses profissionais sejam de diferentes áreas (diretores, professores, merendeiras, auxiliares de ensino, auxiliares de sala, auxiliares de serviço gerais e auxiliar operacional”. (MORGADO, 2006, p.19)

A capacitação e o apoio institucional proporciona, aos profissionais que atuam na educação, os conhecimentos necessários para o trabalho na horta, bem como o suporte material, pessoal e financeiro. Também é um momento de troca experiências e apoio às ideias de atividades propostas.

O apoio de profissionais de várias áreas contribui para que os trabalhos com o projeto desenvolvam-se de forma mais completa. É necessário participação de vários setores para que a experiência didática seja abrangente e eficiente. São muitas as atividades que podem ser

desenvolvidas com hortas. No caso deste projeto, as principais atividades, relacionados com educação ambiental e alimentar, foram:

“conhecimento, cultivo e consumo de diversas plantas (hortaliças, medicinais, ornamentais, condimentares, cereais, grãos e raízes); confecção de materiais educativos (livros de receita, cartazes, pinturas e textos coletivos); atividades lúdicas (criação de personagens e apresentação de teatros); reciclagem de resíduos sólidos (compostagem, coleta seletiva e oficinas de reciclagem artística); oficinas culinárias (utilização dos alimentos colhidos na horta); mutirões com a comunidade escolar para a manutenção do ambiente da horta; visitas a centrais de distribuição de produtos agrícolas”. (MORGADO, 2006, p. 19)

O trabalho analisa o projeto como um todo, mas dá uma atenção especial ao trabalho desenvolvido na creche Chico Mendes (Educação Infantil), onde aconteceu o estágio.

Uma outra experiência de horta escolar foi no campo da Geografia. A dissertação “Horta Escolar como Projeto Pedagógico na Educação Geográfica” de Juliana Bertoloto é um relato sobre as possibilidades de aprendizados de temas e conceitos geográficos a partir de atividades com um canteiro agroflorestal. Se trata de oficinas realizadas na escola pública Simão José Hess, em 2014.

Nesta pesquisa-ação, a pesquisadora escolhe uma escola da rede de Florianópolis que já possuía dois projetos de andamento: Espaço Coletivo Bicho Urbano (PIBID/Geografia) e Mais Educação. O trabalho se desenvolveu com uma turma do sexto ano do ensino fundamental.

O projeto foi dividido em 10 momentos de oficinas. Cada momento contava com duas aulas sendo a primeira teoria e a segunda prática na horta. Segundo a pesquisadora, aconteceram encontros semanais para melhor entrosamento e manutenção dos canteiros. Foram abordados conceitos de “agrofloresta”, “rochas” e “tipos e formação de solo”, “compostagem”, “agricultura convencional”, aprendizados práticos de plantio, conceito de “rural” e “urbano”, “aclimatação de plantas”, “biomas” com espécies da Mata Atlântica, cobertura do solo, “erosão e lixiviação”, introdução ao assunto de “agrotóxicos”, “agroecologia”, observação da “vida na horta” (plantas indicadoras, insetos, minhocas) e meio ambiente.

Nas considerações percebe-se que não somente o conteúdo foi trabalhado, mas sobretudo uma aprendizagem de vida, de troca de experiências e de formas de ensino e aprendizagem dentro da educação formal. Os relatos escritos dos estudantes deixam claro o sucesso das experiências no que tange a sensibilização e aos vínculos afetivos com a experiência. Isso talvez possa servir muito mais de aprendizado do que propriamente as definições dos conceitos trabalhados, embora os conceitos possam ser trabalhados também de forma interativa, concretamente na relação sujeito-objeto. O professor tem a função de propor que essa relação se estreite de forma clara e crítica.

Por estas razões e muitas outras mais, que a prática da horta escolar pode se relacionar muito bem com o ensino de História. É a ressignificação de uma prática ancestral. Uma reapropriação do conhecimento construído pela humanidade durante milênios. É a proposta de se refletir sobre a terra, sobre os alimentos, sobre as populações e suas relações com a terra e seus alimentos no tempo. Sobre as mudanças e as permanências dessas relações no tempo e no espaço.

2.6 HORTA, ALIMENTAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMATIZAÇÕES PERTINENTES

Ensinar história nos tempos atuais é um grande desafio. O professor que leciona história hoje se encontra diante de uma realidade em permanente e rápidas transformações. Sentimos o tempo mais fugaz, embora o dia continue tendo 24 horas e os movimentos planetários translacionais, que determinam o tempo na Terra, não tenham se alterado. O que mudou foi a rapidez com que conseguimos ver as mudanças que acontecem em nossas vidas.

Os estudantes (e também a sociedade como um todo) estão diante de todo tipo de informação e conseqüentemente (ou inconseqüentemente) estão expostos a uma enxurrada de (des)informações trazidas pelo acesso fácil a internet e outros meios de comunicação de massa, recebida de forma acrítica e que se fazem presentes em todos os lugares. Sabemos de “tudo” o que acontece em “todo lugar” num piscar de tela. E respondemos a “tudo” com a mesma fugacidade que a virtualidade nos permite. E esquecemos do que nos é essencial: a vida, que segue sempre em seu tempo natural.

Em minhas experiências como docente, me deparo hoje com estudantes com excesso de informações e imagens trazidas pelas mídias, de forma incompleta, muitas vezes deslocadas de seu contexto histórico e de conteúdo muitas vezes manipulado ou falso. E como ensinar

história com esta realidade? Anseio por estudos que nos esclareçam a melhor maneira embora acredite que não haja somente uma maneira. Por hora trabalho com a profundidade das questões históricas conforme me foi ensinado pelos mestres mas, sobretudo, conforme aprendi com minha experiência diária enquanto docente e que acredito ser possível e valoroso. Como bem coloca a historiadora:

“Discutir o ensino de história hoje é pensar os processos formativos que se desenvolveram nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades.” (FONSECA, 2011 P. 15)

Pensando nestas questões propus a prática da horta como uma vivência didática para articular estudos temáticos acerca da alimentação tanto no tempo histórico como no tempo presente.

A historiografia há muito já vem incluindo a alimentação como objetos de pesquisas em suas análises. Em um artigo, Carlos Santos (2005) faz um apanhado analítico das obras da história da alimentação. Para ele, “O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social” (SANTOS, 2005. p.13)

O autor destaca desde os primeiros estudos antropológicos e sociológicos como a “A fisiologia do gosto, de Brillat-Savarin”, desde 1825 e uma obra de Adam Maurizio, em 1932, intitulada “História da alimentação vegetal da pré-história aos nossos dias”. (SANTOS, 2005. p.13). De lá pra cá temos uma ascensão do interesse pela alimentação, seja ela pelo viés gastronômico, seja por outro ângulo de abordagem. Havia um vasto campo para pesquisas antropológicas, sociológicas e historiográficas. O autor observa que:

“Há, hoje, uma obsessão pela história da mesa, fazendo com que a gastronomia saia da cozinha e passe a ser objeto de estudo com a devida atenção ao imaginário, ao simbólico, às representações e às diversas formas de sociabilidade ativa. Neste sentido, a questão da alimentação deve se situar no centro das atenções dos historiadores e de reflexões sobre a evolução da sociedade, pois a História é a disciplina que oferece um suporte fundamental e projeta perspectivas.” (SANTOS, 2005. p.13)

Nós, historiadores, podemos nos perguntar constantemente: como acontecem essas mudanças e por quê? De que maneira essas transformações influenciaram nossas vidas, quais as consequências e que considerações podem ser feitas?

Na historiografia, o autor também destaca, como marco referencial, os *Annales* (sobretudo, a segunda geração) e as obras de Fernand Braudel onde ele observa que foi “por meio dos conceitos de cultura material, que a História da Alimentação ganhou fisionomia definitiva no campo da pesquisa histórica” (SANTOS, 2005, p.13)

A disciplina de história na educação básica tem suas características, objetivos e especificidades. Citando Pereira e Seffner (2008, p. 114): “A pesquisa histórica, a história ensinada na academia e o ensino de história na escola básica possuem tempos e modos de produção e transmissão bastante singulares e próprios, portanto, distintos”, mas ao meu ver relacionam-se de forma dialógica.

Embora exista esse diálogo cada vez maior, ainda é muito comum a história ser apresentada de modo eurocêntrico, dividida cronologicamente em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, organizada de modo cronológico e focada principalmente nos acontecimentos políticos e ciclos econômicos. Não quero dizer que esses conhecimentos não sejam importantes, mas que esta abordagem não deixe implícito uma sucessão de causas e consequências “inevitáveis”, colaborando de certa forma para um certo sentimento de fatalismo ou impotência diante das narrativas, como se a história fosse algo distante de nós. Nesse sentido, a história ensinada vem tentando ampliar suas discussões, conteúdos e práticas às novas pesquisas da Educação e da História, no sentido de aproximar a história do estudante. A intenção da proposta “horta e história” é incentivar o protagonismo e contribuir para essa percepção de sujeito histórico, aproximando o “fazer história” de forma consciente e crítica dos gestos do cotidiano.

CAPÍTULO III - HORTA E HISTÓRIA: CAMINHOS E DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o desenvolvimento da experiência didática do projeto Horta e História que aconteceu na EJA em São José, em 2017. O que impulsionou primeiramente as ações do projeto foram as apostas nas possibilidades e novas perspectivas possíveis, tanto para o ensino de história como para a educação.

As experiências aqui descritas e as análises deste projeto piloto vivenciado com os estudantes têm como ponto de apoio minhas anotações feitas durante e após as aulas, bem como minhas memórias dos assuntos e diálogos. Também contei com registros fotográficos feitos por mim e por alunos a meu pedido, as impressões e os trabalhos escritos dos alunos e alguns breves vídeos feitos por mim com os alunos. Inclui-se aqui também os resultados de sondagens e excertos de trabalhos de pesquisa dos estudantes envolvidos acrescida de minhas observações e breves considerações sobre os resultados parciais do projeto.

Estes resultados podem ser fontes para novos estudos pois abrem um campo de possibilidades de análises sobre educação e aprendizagem, que não pretendo abordar de forma conclusiva neste trabalho.

Enquanto professora e no exercício da docência, busco orientar meus estudantes em direção aos caminhos que eu acredito que apontam para uma experiência de aprendizado significativa. Caminhos estes que se enveredam na maioria das vezes pelo turbilhão das aulas limitadas a uma dezena de minutos e que tentam buscar uma harmonia dentro da realidade educacional que oscila entre o planejamento, as condições materiais e humanas, a individualidade de cada um dos envolvidos e por fim o trabalho pedagógico realizado.

Não são caminhos lineares tampouco livres de percalços. A experiência profissional e os anos de erros e acertos nos fazem trilhar com mais determinação, acreditando, inadvertidamente, pisar em terreno “seguro” ou capaz de suportar ou antever eventuais surpresas e contrariedades que são inerentes na educação. Mas a cada trecho percorrido, sempre a mesma certeza: de que não somos nós que ensinamos. A vivência ensina. Somos aprendizes querendo ensinar. E querendo ensinar, aprendemos.

A atuação docente refletida nos confirma que cada experiência é única. Não se repete. Ciente desse grandioso desafio, a maior contribuição que um docente pode oferecer a outro docente são: as ideias para novas criações; ferramentas práticas que possam ser

adaptadas aos desafios que se apresentam ao professor naquele momento; e sobretudo propostas - a partir de reflexões sobre uma experiência - de novas possibilidades e novos caminhos que despontam a cada ano.

Não há um único modo de ensinar nem de aprender. O que existe são possibilidades, vontades, conjunturas, determinações, objetivos e uma grande dose de utopia, idealismo e esperança. Há direções e há principalmente o legado de grandes mestres que podem nos orientar, inspirar a percorrer caminhos do nosso melhor jeito.

Minha intenção com este capítulo não é apresentar uma metodologia pronta, tampouco uma experiência a ser repetida. Mas apresentar este caminho que foi seguido a partir de uma proposta metodológica aberta a novas possibilidades e experiências. Quero aqui, compartilhar minha experiência, minhas impressões e apresentar resultados que remetem a novas reflexões e reformulações e novas experiências didáticas de forma que este trabalho realizado seja um ponto de partida para reflexões para o ensino da história.

Para além das intenções e possibilidades metodológicas, sabemos da condição de trabalho do professor. Temos muita vontade e entusiasmo. Temos uma carga de trabalho intelectual e física muito grande. Temos um tempo com os alunos muito pequeno e cada nova política e reforma educacional imposta por não educadores, são mais passos para trás, atrasando nosso avanço. Além das condições materiais precárias e o locais de trabalho pouco adequados, temos um sistema educacional que não comporta as necessidades de aprendizagens das crianças e jovens que hoje estão em idade escolar. A Educação, ao meu ver, tem que ser ampliada em acesso, em estrutura, em reflexões, em participação democrática, em valorização profissional. Apesar do profissionalismo, competência, formação e vontade por parte dos professores, esbarramos em impossibilidades que nos fogem à alçada: me refiro à realidade de salas superlotadas, às condições de desigualdades sociais e culturais dos alunos, às condições de contratação e direitos dos professores ACTs, às escassas horas aulas, à baixa remuneração e conseqüentemente ao prejuízo educacional que se acumula afetando gerações.

O projeto proposto tinha por objetivo trabalhar uma forma de percepção crítica da realidade vivida pelos alunos e ao mesmo tempo em que buscava criar formas de participação e aprendizado prático e consciente.

Para conseguir uma abordagem coerente, era necessário criar um cronograma em que as temáticas se interligassem com o trabalho da horta.

Adotei então o “ciclo da natureza”, ou seja, tentei adaptar minhas atividades ao tempo e às necessidades da horta. De uma certa maneira, os ciclos de reflexões, de práticas e de estudos partiram de uma tentativa de conciliação entre a prática da horta e aos estudos referentes aos temas presentes no quadro temático e conceitual.

3.1 ETAPAS DA HORTA NA ESCOLA CEMIA

As etapas com a horta foram divididas em ciclos. Cada ciclo são momentos onde se inicia e se finaliza determinadas atividades. As atividades são: práticas na horta, aulas dialogadas, momentos de reflexão e escrita e apresentações orais. Para isso conciliei a carga horária das aulas de história com as horas complementares da EJA.

Ciclos de trabalhos:

1. Primeiro ciclo: escolha dos espaços e diálogos iniciais
2. Segundo ciclo: a terra, compostagem, produção de húmus
3. Terceiro ciclo: sementes, germinação
4. Quarto ciclo: plantio: decidindo e plantando na prática
5. Quinto ciclo: cuidados, manutenção e observação
6. Sexto ciclo: aprendizado e reflexão sobre a prática
7. Sétimo ciclo: degustação e diálogos: novas aprendizagens
8. Oitavo ciclo: replantio e nova colheita
9. Nono ciclo: reflexões, narrativas e expressões
10. Encerramento e degustação: memórias e sabores

Dentro deste cronograma básico de uma horta (preparação, plantio e colheita), há o período de crescimento e desenvolvimento das plantas. Durante estes momentos, pude desenvolver outras atividades fora do espaço da horta e avaliar os métodos de ação.

3.1.1 Primeiro ciclo: escolha dos espaços e diálogos iniciais Abril e Maio/2017: escolha dos espaços

Durante esses dois meses aconteceram as movimentações iniciais para que o trabalho acontecesse. O projeto foi apresentado para a

coordenação e para a direção, em março de 2017. Havia a necessidade de se pensar o local ideal para a horta e para as atividades relacionadas.

A unidade educacional participante - Escola Municipal Maria Iracema de Andrade, conhecida como CEMIA ou “Barreirão” - é uma escola de grande porte, conta com mais de mil e quatrocentos alunos e uma área superior a 3 mil m². A escola conta com o prédio principal (que abriga as salas de aula com pátios, refeitório, auditórios e quadras) e um grande terreno ao lado cuja metade é usada como estacionamento (veja as imagens 1 e 2 em seguida).

Neste terreno já havia um projeto municipal de revitalização onde iam ser construídas quadras de areia, parque infantil e área verde. Porém o projeto estava parado há meses devido ao descumprimento dos prazos de contrato da licitação.

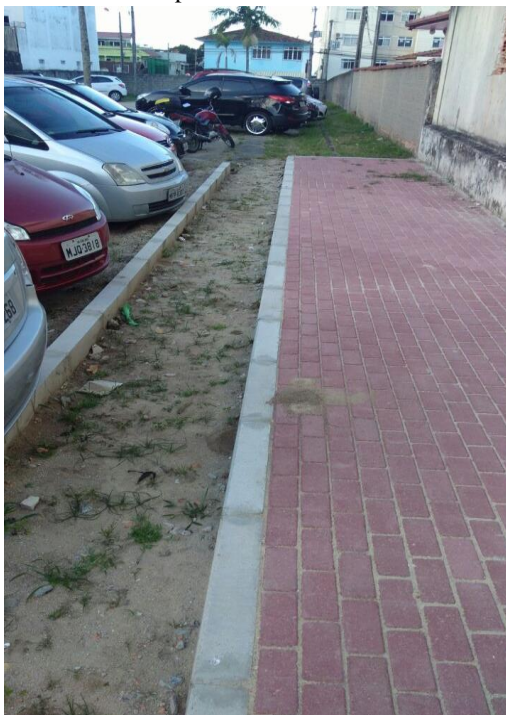
Por esse motivo ficou acordado que a horta não deveria ocupar um espaço central, mas um espaço lateral para que não interferisse nas obras.

Imagem 3 - Pátio CEMIA vista para os fundos



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Imagem 4 - Pátio CEMIA vista para a frente



Fonte: Acervo da autora, 2017.

As duas primeiras fotografias, por mim tiradas no local, que mostra o espaço ocioso ao qual me refiro. Na segunda imagem consegue ver o muro à direita onde a horta iria ficar. Ela ocuparia toda a lateral junto ao muro, (depois do calçamento), em frente aos carros. Ao invés disso, a composteira ficou naquele espaço)

Porém, era um espaço grande e que demandaria mais trabalho no que tange a limpeza e preparação do terreno, além de maiores complicações com a irrigação e o acesso à horta devido aos automóveis. (Imagem 1 - vista para os fundos do terreno da escola. Imagem 2 - vista para a frente do estacionamento)

Optamos então por um horta menor, em um terreno mais fácil de se limpar e irrigar, próximo ao refeitório e mais próximo a uma torneira, fonte de irrigação. (vista a partir do refeitório)

Imagem 5 - Local da horta vista do refeitório



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Escolhido o local, o projeto da horta, foi apresentado oralmente para os demais professores. Em conversa na reunião pedagógica do planejamento coletivo das horas complementares, pude apresentar para a equipe diretiva a abrangência da proposta e a articulação metodológica interdisciplinar possível. Todos se mostraram favoráveis, em especial o professor de Geografia e a professora de Ciências que se interessaram pela proposta e vislumbraram um bom eixo articulador para desenvolver suas atividades individuais. Combinamos caminharmos na mesma direção, articulando atividades ligadas ao tema.

A proposta foi apresentada aos estudantes como uma atividade interdisciplinar de História, de Ciências e de Geografia para o cumprimento das 100h/complementares. Não era obrigatório o aluno aderir a esta proposta visto que outros professores, de outras disciplinas, também propuseram projetos para as horas complementares obrigatórias⁶¹.

Ainda no planejamento, a equipe diretiva e nós, professores, pensamos em iniciar as atividades com uma palestra aberta a todos os alunos e introduzir o assunto sobre “hortas”. Esta atividade seria direcionada principalmente para a turma 87 (oitavo ano EJA) e 97 (nono

⁶¹ Como já dito, os alunos da EJA de São José não têm aulas curriculares às sextas-feiras, devendo participar de atividades propostas pela escola, como eventos culturais ou de ações articuladas aos projeto da escola. O projeto horta seria uma destas atividades que eles poderiam escolher.

ano EJA). Havia entre nós, como aluna da turma 97, a mãe do Engenheiro Marcos José de Abreu, mais conhecido como Marquito, vereador de Florianópolis. Marquito foi participante dos projetos comunitários agroecológicos e sustentáveis de reciclagem e hortas promovidas pela CEPAGRO no bairro Monte Cristo. A equipe diretiva convidou, então, Marquito, para a palestra, que aceitou prontamente marcando a abertura das atividades do projeto.

09 de Maio de 2017 - Diálogos iniciais – Palestra com Marquito

Temas abordados: hortas urbanas, compostagem, agricultura familiar, agronegócio, bancada ruralista, políticas públicas, revolução verde, latifúndios, monoculturas, agrotóxicos, agroecologia.

A palestra aconteceu no auditório e se transformou em um amplo diálogo entre Marquito e os estudantes. O palestrante trouxe slides e vídeos do projeto “Revolução dos Baldinhos” e sobre a experiência da horta comunitária do bairro Chico Mendes.

Abaixo, vemos os registros fotográficos deste dia.

Figura 6 - Palestra Marquito



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 7 - Palestra Marquito, vista do auditório



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Descrevo aqui um pouco sobre o conteúdo e a dinâmica da palestra a partir de minhas anotações, pois julgo importante deixar claro as estratégias e os temas abordados.

Ele iniciou falando sobre o projeto “Revolução dos Baldinhos” e contou que a questão inicial que motivou o projeto era o destino correto do lixo no bairro Chico Mendes - uma comunidade sensível de Florianópolis. A ideia do projeto citado era estimular os moradores a separar seus resíduos orgânicos para que não houvesse mais o problema do lixo nas ruas. Para tal recebiam orientações sobre a separação e também baldinhos onde seriam depositados os resíduos orgânicos que os integrantes do projeto juntamente com voluntários passavam para recolher no bairro. Entretanto, o que era um projeto de educação e coleta seletiva se transformou em um projeto maior, com a adesão dos moradores da comunidade.

Ao explicar o projeto “Revolução dos Baldinhos” e seus desdobramentos, foram abordadas várias questões. Foi conversado sobre o sistema de coleta de “lixo” hoje nas cidades - seus custos e impactos, tanto dos aterros quanto das indústrias de reciclagem- ; a importância da separação do lixo e as possibilidades de reaproveitamento de material

orgânico produzido na cidade através das compostagens. Em seguida falou sobre as várias iniciativas de hortas urbanas e comunitárias que estão acontecendo em várias partes do Brasil, inclusive em Florianópolis⁶², contribuindo com a melhoria na alimentação das pessoas e consequentemente com a melhoria na nutrição. Esclareceu que “nas hortas urbanas, a comunidade se encontra, conversa, participa da manutenção, planta e colhe produtos orgânicos, sem veneno, que eles mesmos plantaram”.

Como foi visto no capítulo anterior, os resultados de estudos sobre as experiências com hortas apontam que este tipo de atividade comunitária tem contribuído para melhorar a alimentação também ajuda a melhorar a saúde além de servir como uma ocupação, terapia e aquisição de conhecimento.

Marquito também comentou sobre a “Revolução Verde”. Contou sobre o histórico desse movimento e a relação com a questão da fome como justificativa para a industrialização no campo naquele período, para a utilização dos OGMs e para o uso dos agrotóxicos. Falou também da questão agrária e do acesso à terra: os latifúndios históricos e a concentração de propriedades nas mãos de poucos e a comparou com agricultura familiar e a realidade de Santa Catarina. Comentou que os alimentos provenientes da agroecologia e da agricultura familiar são aqueles que consumimos todos os dias e as *commodities*, produzidas nos latifúndios, são alimentos exportados que empregam pouca mão de obra e geram lucro de exportação para os proprietários. Também comentou sobre o problema da política agrária e a presença da bancada ruralista no congresso agindo na manutenção dos privilégios dos grandes proprietários. Esclareceu que há uma desigualdade nos benefícios das leis e subsídios aos agricultores no Brasil e que os beneficiários são os que menos precisam.

De forma simples, didática e dialogada, o palestrante alertou sobre o modelo de agricultura implantado após a Revolução Verde e de como esse modelo é prejudicial ao meio ambiente, aos pequenos agricultores familiares e para nós, consumidores:

“Esse modelo só veio a reforçar o modelo histórico aqui implantado pela colonização que se caracteriza por ser latifúndios, monocultores, agroexportador, antes baseado na mão de obra escrava e hoje baseado em maquinários, sementes de laboratório e agrotóxicos”. (Marquito)

⁶² Horta da Pacuca, Horta Chico Mendes.

Houve intensa participação e interesse dos estudantes, que fizeram muitas perguntas e se posicionaram comentando, opinando e também relatando experiências pessoais, sobre parentes agricultores. O estudante “Eve”⁶³ contou suas experiências de trabalho, nos “Sacolões”, feiras livres e no CEASA São José e observou que no CEASA quase não tem produtos orgânicos. Lu e Mo relataram que deixaram suas propriedades e família em outros estados (Norte e Nordeste) e migraram para o sul para trabalhar como assalariado e deixaram pra trás a “comida boa de casa” e a “terra plantada”. Eve perguntou por que os orgânicos são mais caros? Então Marquito explicou sobre as diferenças entre o pequeno agricultor familiar e o grande proprietário de terra na obtenção dos subsídios e facilidades de empréstimos. Falou que para o pequeno agricultor é mais difícil conseguir crédito e o subsídio é menor. Já os grandes produtores e proprietários têm facilidades de crédito. Os orgânicos competem com os não orgânicos no mercado mas o agricultor orgânico tem mais despesas pois tem que “proteger” sua lavoura dos transgênicos e dos pesticidas aplicadas nas lavouras vizinhas. Também explicou que os centros distribuidores como o CEASA recebem produtos de todos os lugares e isso tem um custo e um impacto ambiental. Que o ideal seria consumir produtos de agricultores da própria região (diminuindo os impactos e custos com transporte e mão de obra), valorizando a produção local, que são princípios da agroecologia.

Em um dado momento Marquito pergunta a todos “quem tem alguém da família ligado à atividade de agricultura?” Levantaram a mão uma quantidade significativa de estudante. Eu diria que mais da metade do contingente estudantil presente tem ou teve alguém da família ligado às atividades de agricultura. Ou seja, de alguma forma a realidade do agricultor não era totalmente estranha à maioria dos presentes. A agricultura fazia parte da história e das memórias de muitos.

⁶³ As identidades dos estudantes foram preservadas. Estes são nomes fictícios.

Imagem 8 - Palestra Marquito, vista auditório



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Imagem 9 - Palestra Marquito, vista do palco



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A palestra teve um resultado positivo pois vários assuntos foram abordados e houve participação e interesse por parte dos alunos. Este diálogo participativo também serviu para que os alunos se conhecessem uns aos outros.

Não é raro, em uma sala de aula, convivermos um ano letivo (ou até mais) sem nunca saber um pouco da vida e da história daquele que nos acompanha nas jornadas escolares. Estes momentos de diálogos e de troca são ricos porque oportuniza uma maior aproximação entre os alunos e de suas histórias de vida, importante para compreensão do outro.

Muitos estudantes vieram conversar com o vereador depois da palestra, estreitando relações. Neste bate-papo ele respondeu perguntas e indicou a leitura do livro “Primavera Silenciosa”. O fato de o vereador Marquito ser de uma família de agricultores e de sua mãe estar na escola pública cursando a EJA, encantou os alunos. A própria história de vida dele, filho de agricultores que cursou universidade, fez vários projetos na CEPAGRO, e foi eleito vereador, contribuiu para criar um ambiente de empatia, curiosidade e admiração.

Esta atividade durou das 19h às 21h15. A atividade da palestra abriu um leque de possibilidades de debates para dar continuidade nas aulas.

Material/fonte utilizada para esta atividade: Palestrante: Eng. Marcos José de Abreu (Marquito) e Vídeos utilizados: canal YouTube “CEPAGRO”

3.1.2 Segundo ciclo: a terra, compostagem e produção de húmus

12/05 - **Aula sobre compostagem: Teoria e diálogos.** Temas: política de resíduos sólidos, sustentabilidade, consumo, indústria e consumo, compostagem, lixo, terra e solo.

Na aula seguinte, fomos para o laboratório de mídias para retomar e discutir sobre o assunto da palestra mas principalmente para aprender sobre compostagem. Preparei uma apresentação de slides sobre compostagem a fim de discutir sobre a questão dos resíduos sólidos, dos “lixos”, dos resíduos recicláveis e orgânicos e do aterros.

O material didático utilizado para esta atividade foi elaborado por mim. Foi baseado na oficina “Saber na Prática” oferecida pela CEPAGRO, da qual havia participado no início do ano. Desta maneira, pude aprender, na prática, a fazer composteira termofílica e, na ocasião, pude fotografar e sistematizar as informações necessárias para poder orientar os educandos.

Também busquei dados informativos nos sites das autarquias e empresas que realizam a coleta das cidades de Florianópolis e São José a fim de lançar dados para estimular o debate.

Iniciei a aula relembrando pontos interessantes da palestra como a Revolução dos Baldinhos e as possibilidades da reciclagem, pedindo sempre para que eles lembrassem pontos comigo.

Ao iniciar a apresentação dos slides, lançava perguntas para incentivar a participação oral e reflexões. Acredito que lançar perguntas leva a pensamentos e reflexões que às vezes não paramos para pensar. São às vezes indagações simples, sobre gestos automáticos que não refletimos à respeito. São elas: O que é lixo? Vocês sabem a diferença entre lixo e resíduo? O que são resíduos orgânicos? O que são resíduos recicláveis? Como se dá a separação de resíduos na casa de vocês? Como você observa e caracteriza a coleta do seu bairro? Quanto cada um produz de lixo diariamente? Temos mais resíduos orgânicos ou não orgânicos? Pra onde vai nosso descarte? Quanto você acha que custa seu lixo? As perguntas facilitam o diálogo e a participação nas aulas. Com o diálogo construímos as aulas com os alunos.

Então comecei a sequência de slides apresentando dados como conceitos sobre resíduos e compostagem. Ressaltei algumas informações sobre os aterros: impactos e custos.

Utilizei uma notícia do site G1 que dizia o valor gasto pela cidade de São Paulo por mês para recolher o lixo (52 milhões mensais). Em seguida utilizei informações do site da AMBIENTAL e da COMCAP (empresas responsáveis pela coleta em São José e Florianópolis respectivamente) para mostrar que o “lixo” dos moradores de São José viajava até Joinville ou Itajaí e lá era depositado nos aterros. Aquilo que ia para o aterro não poderia ser aproveitado pois seria descartado. Começamos a pensar juntos sobre os desperdícios (de alimentos, de material para embalagens, de combustível para o transporte) que aumentam conforme o estímulo ao consumismo e que nos leva a adquirir coisas desnecessárias gerando mais descarte, mais transporte e mais impacto.

Argumentei sobre a importância da reciclagem para o aproveitamento tanto das matérias primas de materiais recicláveis (que deixam de ser extraídas do solo), quanto de nutrientes que existem no nosso descarte orgânico, pois se estes descartes vão para o lixo comum, serão despejados no aterro e nada será reaproveitado além de gerar gastos.

Também refletimos juntos sobre nossa sociedade de consumo: quantos produtos compramos e não precisamos, que vêm de longe, da

China? Quanto consumimos de pilhas para os produtos eletrônicos? Como se dá esse descarte? Quais são os problemas com o descarte deste material como baterias e celulares antigos, lixo espacial das telecomunicações.

A ideia era refletir junto, repensar alguns hábitos cotidianos, que são construídos e repetidos de forma inconsciente e confrontar informações e dados sobre as consequências e os impactos destes, sobre a sociedade e sobre o meio ambiente.

As fotografias abaixo fazem parte do material que foi exibido aos estudantes. Os slides mostravam a construção de uma composteira termofílica: Etapa inicial, compondo a “cama” e os galhos; etapa 3 com terra e material orgânico; etapa 4 misturando os “secos e os molhados”; etapa final com a leira coberta.

Figura 10 - Etapa 1 da composteira da CEPAGRO. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 11 - Etapa 3 da composteira da CEPAGRO. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 12 - Etapa 4 da composteira da CEPAGRO. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 13 - Etapa 5 da composteira da CEPAGRO. Leira coberta. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Ao término da aula, os estudantes receberam uma folha de papel que explicava as etapas da compostagem (Guia de compostagem, em anexo) e também uma sondagem para preencher sobre hábitos alimentares e de compras de alimentos (em anexo).

Os resultados da sondagem não foram discutidos com os alunos. Pedi apenas que observassem quanto gastam com alimentos industrializados no supermercado e quanto gastam com alimentos “in natura”. Para mim serviu sobretudo para que eu conhecesse melhor os hábitos alimentares dos estudantes.

Expliquei que o próximo momento seria de construção da leira (composteira termofílica) no espaço da escola, por eles. Para esta aula prática de compostagem, cada aluno ficou responsável por trazer um pouco de seu próprio material orgânico (resíduos de casa, como cascas de frutas, de ovos, saquinhos de chá, etc) separado durante a semana.

A intenção era estimular a separação do lixo entre os estudantes, fazê-los observar o consumo e ao mesmo tempo aprender na prática a reutilizar material orgânico, contribuindo para a construção coletiva da

primeira composteira da escola, cujo produto, terra adubada, seria utilizada na horta.

Material didático desta atividade: apresentação de slides (montagem própria a partir de fotos da oficina e sites já mencionados), Guia de compostagem, feito pela CEPAGRO, e sites de consulta para composição das informações dos slides.

Todo esse material pode ser encontrado nos sites indicados e também no site www.horta-e-história.webnode.com, produto deste trabalho.

16/5 - Oficina prática de compostagem

Começamos a atividade no local da composteira, no horário normal de entrada, às 18:50. Para essa realização, os alunos deveriam ter separado o material orgânico e trazido uma parte para a escola para colocar na composteira como participação.]

De 26 alunos presentes no dia, somente 3 alunos, da turma 97, trouxeram. Do oitavo ano somente dois dos 19 alunos presentes trouxeram algum material para a confecção da composteira. A maioria alegou ter esquecido no dia ou ter vindo direto do trabalho o que impossibilitou trazer o material solicitado.

Alguns alunos, porém, foram até o refeitório da escola pedir para a funcionária, que lhes dessem resíduos orgânicos da preparação da janta. Com isso colaboraram na atividade.

Figura 14 - Primeira composteira dos alunos das turmas 87 e 97



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Vemos nas imagens a primeira e a terceira etapa da composteira.

A folhagem, os galhos e a terra, necessários à montagem eu mesma recolhi em terrenos vazios no entorno e trouxe. Também trouxe o biofertilizante fornecido pelo funcionário do Jardim Botânico de Florianópolis (onde abrigam várias composteiras e onde foi realizado a oficina pela CEPAGRO). Trouxe para mostrar um dos produtos da compostagem benéficos às plantas.

Apesar dos “tropeços” normais em atividades escolares - e aqui me refiro ao fato de nem todos os estudantes terem trazido os resíduos - contamos com a participação efetiva de pelo menos 15 alunos na montagem da composteira. Estes estudantes se organizaram e colocavam os materiais, montando eles mesmos a composteira. Os demais observavam atentos, outros filmavam. Não houve estudante alheio ao que acontecia. Eu observava as etapas sendo concluídas, incentivava a participação e ajudava quando se fazia necessária a minha intervenção. Assumi o papel de observadora e mediadora. As conversas e comentários aconteciam espontaneamente o que ajudou a criar um ambiente de descontração no entorno da composteira.

Na montagem desta composteira pudemos observar e conversar sobre os resíduos. Cascas de ovos e de banana são resíduos comuns de muitos. Observar os resíduos é, de certa forma, observar a alimentação e os hábitos. No caso da composteira, separamos resíduos orgânicos, mas podemos observar que nosso “lixo” fala muito sobre nós e nossos hábitos.

Mas como posso relacionar esta atividade com a história? De muitas formas. Os estudantes, eu e professor de Geografia estávamos junto à composteira, diante de um monte de resíduos orgânicos vindos das residências (ao menos de algumas delas). Aqueles resíduos “testemunhavam” alguma atividade ou até mesmo parte da alimentação.

Então paramos um pouco e perguntei se conheciam ou se já tinham ouvido falar nos “sambaquis”. Logo, alguns já lembraram do bairro de Florianópolis. Outros disseram que já tinham “ouvido falar”. Quando descrevi a aparência externa de um sambaqui e citei a cidade de Laguna, alguns já identificaram: - “Ah, já vi!”. Comecei a falar, então, sobre os povos sambaquieiros e seus monumentos de conchas - os “sambaquis” - encontrados em pontos do litoral. Aquelas conchas, segundo estudos, são os resíduos da alimentação destes povos coletores, que viviam antes da colonização. Estas conchas também eram usadas em ritos funerários. Falei que aqueles sambaquis são sítios arqueológicos que testemunham parte da nossa história, testemunham a presença de povos naqueles locais, em determinado período da história,

com aqueles hábitos e que hoje não encontramos mais. Então, se hoje sabemos sobre esses povos é porque soubemos “ler” e interpretar esses vestígios que foram encontrados, estudados e preservados. Este é um trabalho de vários profissionais entre eles o de arqueólogos e historiadores. É necessário preservar para conhecer e conhecer para querer preservar.

Comentei que a história também pode ser escrita a partir de objetos e outros “vestígios” deixados pelos humanos que ali viveram. “Esses resíduos são fontes de informações. E que a “história pode ser escrita se soubermos ler esses vestígios”.

A atividade durou duas aulas. Infelizmente o tempo sempre é escasso para discussões e análises mais longas e aprofundadas. Na EJA o tempo é ainda mais reduzido. São somente duas aulas por semana de história e o ano letivo é semestral. Minha intenção nesta aula foi incentivar a compostagem como método de produção de terra fértil a partir de resíduos orgânicos caseiros.

Esta atividade prática, de certa forma, empodera os estudantes, dentro de sua realidade urbana, a produzir terra fértil, sem gastar muito, para poder iniciar sua horta caseira ou comunitária e consumir alimentos saudáveis produzidos por eles mesmos.

Também busquei introduzir formas de pensar e fazer analogias. Como podemos “ler” nossa sociedade, no tempo, através do que chamamos de lixo? Como podemos comparar nossos hábitos e os hábitos dos povos antigos. Como podemos reaproveitar ou repensar esse “lixo” gerado por nós?

A aula e suas reflexões podem se ampliar para outras abordagens: Utilizar, por exemplo, informações sobre as tumbas no Egito. Através dos vestígios de alimentos deixados na câmara funerária junto ao corpo de um faraó, poderíamos supor o que ele comia ou gostava. Muito provável que se tratasse de alimentos cultivados em terras egípcias (considerações do capítulo I). Podemos fazer um paralelo entre esta análise arqueológica, com outras fontes históricas deixadas pelos egípcios como os escritos ou os desenhos de campos cultivados ou de representações de refeições. Pode-se perguntar: estes os alimentos encontrados nas urnas funerárias eram os mesmos para os súditos ou para escravos? Será que os alimentos que iam para a tumba eram os mesmos consumidos em vida? Como era a cultura alimentar deles? E se alguém fosse no nosso cemitério ou no nosso lixão hoje, como “leria” nossa sociedade?

Além destas temáticas históricas, são múltiplas as possibilidades de abordagem a partir da temática “resíduos sólidos, lixo e

composteira”. Muitas vezes a “roda-viva” do cotidiano não nos faz parar para observar nosso hábitos e de como estes hábitos podem ter mudado e por quê? Podemos observar nosso lixo e refletir sobre nosso consumo, e também nossa saúde. O professor pode fazer um paralelo do consumo e resíduos com outros povos e estabelecer comparações tanto no presente como na história. Também pode lançar mão da historiografia como a dos autores Flandrin e Montanari (1996) que escreve sobre vários povos e civilizações e vários períodos e trabalhar com textos em sala de aula sobre o consumo alimentar a partir de resíduos e de fontes arqueológicas.

A composteira também nos faz pensar sobre a nossa relação com o solo, pois estamos “produzindo terra fértil” a partir de resíduos que não queremos mais e que são úteis ao solo. Se analisarmos a microbiologia da terra atuando nas transformações dos restos de alimentos em adubo - o caminho de volta dos nutrientes- podemos pensar na importância de se ter um solo livre de toxinas para que essa microbiologia atue e rico em elementos para as plantas. Para que a planta possa crescer e se desenvolver corretamente é necessário certa quantidade de água e luz solar e um bom solo, rico em nutrientes, pois o solo de onde as plantas retiram seus alimentos. Assim como a planta se nutre do solo, nós nutrimos as plantas e estas, bem como os seres vivos por sua vez, nutrem o solo no momento da decomposição. É o ciclo da vida: as trocas de elementos entre nós, as plantas e a terra. Uma boa possibilidade para práticas interdisciplinares.

Podemos nos perguntar como se dá essa troca de nutrientes entre o solo e a planta e da planta com os seres humanos? E no caso de uma monocultura permanente, como fica o solo? Sabemos que a monocultura empobrece o solo, mas de que maneira e por quê? O que acontece quando temos toxinas no solo, como contaminação por agrotóxicos ou mesmo pilhas?

Também podemos lançar a pergunta: por que alguns povos enterram seus mortos e outros não? Por que, para uns povos, a terra é sagrada e para outros não? Como é a relação dos nossos povos com o solo, com a terra?

Múltiplas as possibilidades se apresentam e podem ser ampliadas se o trabalho acontecer em parcerias com professores licenciados em outras disciplinas como Biologia, Ciências, Química, Geografia. Cada professor, com seu saber e sua metodologia pode contribuir para a ampliação do conhecimento a partir desta atividade.

Desta maneira, o estudante pode perceber que as áreas do conhecimento estão interligadas e que os assuntos de conhecimento se relacionam com sua realidade, diretamente.

3.1.3 Terceiro ciclo: germinação e sementes

06/06 - **Experiência da germinação**- Temas: sementes, sementes crioulas, OGMs, transgenia, agricultura familiar, agronegócio, biopirataria e patrimônio natural genético.

A atividade “germinação” foi pensada, de início para que os estudantes pesquisassem a maneira de germinar a planta por eles escolhida e a observassem em seu desenvolvimento inicial. A semente poderia ser preferencialmente, proveniente de algum alimento que tivesse sido consumido.

Para esta atividade, pedi que cada aluno ficasse responsável por fazer germinar uma semente ou uma planta qualquer que quisesse compor a horta. Mas por quê a experiência de germinar na aula de História? De início, a intenção era iniciar uma observação sobre o potencial de alimentos que contém cada semente. É da natureza que as sementes germinem e produzam alimentos. Entretanto, hoje em dia convivemos com uma realidade em que algumas sementes não germinam. E por que? Assistimos atônitos invasão dos OGMs e dos transgênicos que desfiguram este poder natural das sementes. Não se trata mais de experiências para combater a fome. Trata-se de corporações que controlam vários setores: químico, farmacêutico, agrícola e de biotecnologia.

Ao mesmo tempo temos movimentos de resistências que atuam contra a utilização deste tipo de “pacote de biotecnologia”, que ocasiona dependência dos agricultores: dependência de sementes de laboratório, de insumos, financeira e de mercado. Além disso, há incontáveis impactos desastrosos para o meio ambiente (SHIVA, 2003) como contaminação do solo e da água, contaminação cruzada e empobrecimento da biodiversidade.

A semente seria o ponto de partida para a explanação e um posterior debate sobre as diferenças entre sementes crioulas, das OGMs e transgênicos. Abordar a partir daí o conceito e a importância do que chamamos de patrimônio genético e os casos de biopirataria na história. Abordar também os movimentos sociais e ambientalistas e suas atuações importantes na história.

De modo interdisciplinar, poderia também conversar sobre a saúde do solo, e os impactos da poluição ambiental, dos pesticidas e dos

OGMs na natureza e sobre as práticas tradicionais de plantio. As sementes germinadas ou mudas poderiam dar início ao primeiro plantio na horta no segundo semestre.

De certa forma, a germinação para mim faz parte de uma de minhas memórias afetivas. Lembro-me, quando criança, minha professora fez com que cada aluno levasse para casa um grão de feijão deitado em um algodão úmido dentro de um copinho de plástico. Gotejando água dia sim e dia não, me encantei ao observar o feijão brotando. Mesmo adulta ainda me encanto com o desabrochar da vida a partir da semente. Quando ensinamos algo significativo, estamos de certa forma marcando suas memórias. Minha intenção era sensibilizar estes estudantes em relação à natureza e ao poder de vida e de alimento. Também o protagonismo de fazer brotar alimento.

Eu quis que estes estudantes, já adultos, mesmo já tendo passado pela experiência do feijão, voltassem a observar (ou observassem pela primeira vez) um grão, ou uma semente germinar. É uma experiência didática simples, mas ao mesmo tempo, muito marcante.

Para participar junto com os estudantes eu resolvi fazer brotar, durante o recesso escolar, cebola, abóbora e alho (como são mostradas nas imagens abaixo), alimentos que consumo bastante. Fotografei para mostrar a germinação em casa e para iniciar a discussão sobre as temáticas acima citadas.

Figura 15 - Experiência de germinação da cebola feita pela professora. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 16 - Experiência de germinação da abóbora feita pela professora. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 17 - Experiência de germinação do alho feita pela professora. Material didático



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Com o final do semestre próximo e o fechamento de notas para a finalização de um semestre da EJA, foi necessário aguardar o início do próximo semestre, planejando as ações de continuidade, deixando o tempo da germinação acontecer. Conforme o projeto avançava, fui orientada a focar em uma só turma. Escolhi a turma 97 por ser participativa e por conhecê-los desde 2016 quando lecionava para o oitavo ano na EJA. Porém, este ciclo foi interrompido.

Por conta de um acordo firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de São José e a Secretaria Estadual de Educação, o ensino médio não seria mais responsabilidade do município. Isso na prática fez com nós, professores contratados pelo município, não mais lecionássemos para as turmas do primeiro ano do ensino médio, o que resultou para mim, na “perda” da turma 97 que, no meio do ano finalizou o ciclo fundamental e passou para o primeiro ano do Ensino Médio. A turma 97, que era minha turma escolhida, passou a ter aulas, a partir de agosto, na mesma escola, porém com os professores contratados pelo Estado. Por este motivo, a atividade de germinação não foi concluída como planejada.

Abro parênteses para uma breve colocação. Temos aqui, exemplificado neste ocorrido, uma clara falta de diálogo entre os órgãos que “decidem” pela educação e os profissionais que trabalham na educação e pela educação. Esta mudança arbitrária no meio do ano letivo afetou negativamente a todos: alunos e professores. São ações que afetam sobre o direito à educação de qualidade, afetam a EJA e a inclusão de estudantes na volta à vida escolar. Planejamentos foram descartados, projetos foram abortados, prejudicando o aprendizado dos alunos e a vida profissional de muitos professores, principalmente os ACTs, que perdem contratos. Aqui cabe uma longa discussão sobre a educação brasileira, seus objetivos, a política à qual está atrelada e seus rumos. Caberia discutir sobre a (des)valorização do profissional docente. Sentimos a carga que nos é colocada nos ombros por sermos os profissionais da base educacional de cada cidadão, mas não vemos, não sentimos e não tocamos a valorização do nosso trabalho e da nossa dedicação.

De volta às aulas e sem a turma 97, resolvi continuar o trabalho com a turma 98, que era a 87 do semestre anterior. Abrimos, a pedido da coordenação, a oportunidade para a turma 88 (uma nova turma ingressante) participar das ações da horta.

Como a turma 98 havia participado da composteira e das outras atividades, decidi manter o cronograma sem a turma 97 e seguir com a 98 sem a etapa da germinação pois não haveria tempo para tal.

3.1.4 Quarto ciclo: Plantio – decidindo, preparando e plantando na prática

15 de agosto 2017 - Decidindo e preparando o plantio

Após as férias, retomei as atividades do projeto horta com a turma 98. Decidimos em conjunto quais ervas cada um iria trazer. Perguntei quais plantas gostariam que compusessem a nossa horta. Coloquei no quadro as plantas que os estudantes iam falando. Falaram principalmente as hortaliças mais comuns da alimentação como alface, couve, salsinha e cebolinha. Sugeri também algumas espécies. Estávamos saindo do inverno e pensei que seria bom abordar o campo dos chás que nossas ancestrais preparavam para a cura dos males, das ervas medicinais e também das PANCs. Então escrevi o nome das plantas no quadro sugeridas pelos alunos e por mim e pedi que escolhessem.

Cada um, segundo seu interesse, ficou responsável por trazer de 2 a 5 mudas de duas espécies diferentes que constavam no quadro. Separamos a turma em grupos de trabalho, cada um escolheu uma atividade: Grupo 1 - Identificação e confecção de placas para a horta; Grupo 2 – reativar a composteira; Grupo 3 - preparação do solo. Combinamos que todos participariam da atividade do plantio. Finda a organização, marcamos para a próxima aula o dia de trazer as mudas e se preparar para colocar a mão na horta.

Dia 25 de agosto - Aula prática - plantio e nova compostagem

Nesse dia combinamos de chegar por volta das 17h, um pouco antes do horário normal da EJA por causa da luminosidade natural. Foi o dia de preparar o canteiro e plantar. Foi uma atividade inserida nas horas complementares.

Nem todas as mudas planejadas que havíamos planejado plantar apareceram neste dia. E apareceram muitas outras mudas de temperos, legumes e verduras. Os alunos foram chegando aos poucos, cada um dentro de suas possibilidades de chegar mais cedo.

Abaixo, o registro fotográfico feito por mim neste dia. Participei orientando, incentivando e registrando.

Figura 18 - Primeiro plantio – primeiros a chegar



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 19 - Primeiro plantio –preparando o solo



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 20 - Primeiro plantio – colocando terra adubada



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Neste dia muitos alunos participaram. O horário de chegada foi flexibilizado, o que inviabilizou a divisão planejada por grupos. Conforme chegavam, colocavam suas mudas junto com as outras e se juntavam na preparação do solo. Neste dia contamos com a ajuda do sr. Adriano, funcionário da escola, que retirou terra do fundo do terreno várias vezes e trouxe para a horta com o carrinho de mão. É um trabalho pesado e neste começo de atividade, estávamos em poucas mulheres. Mais tarde, alguns alunos trouxeram terra adubada e húmus de minhoca, que foi colocado no canteiro

Arrumado o canteiro, foi plantado: ANIS (*Illicium verum Hook*), ARRUDA (*Ruta Graveolens L*), ALFACE (*Lactuca Sativa L*) lisa e crespa ALMEIRÃO(*Cichorium intybus intybus*), ALHO(*Allium Sativum L*), ALFAVACA(*Ocimum Basilicum L*), BABOSA (*Aloe Vera*) BETERRABA(*Beta vulgaris L*), BOLDO-DO-CHILE (*Peumus boldos Molina*), CARQUEJA (*Bacchariis trimera (Lees.)DC*), COUVE MANTEIGA (*Brassica oleracea var. acphala*), COUVE-FLOR (*Brassica oleracea L. var.botrytis L*), CHICÓRIA(*Cichorium intybus L.*), CEBOLINHA(*Allium Fistulosum L*), COENTRO (*Coriandrum Sativum L*), CEBOLA(*Allium cepa L*), CENOURA(*Daucus carota*), CAPIM-LIMÃO (*Cymbopogon citratus*), ERVA-DOCE (*Pimpinella*

anisum), MALVA-CHEIROSA (*Pelargonium Graveolens L'Hér*), ORÉGANO (*Origanum vulgare*), TOMILHO (*Thymus vulgaris L.*), CAVALINHA (*Equisetum arvense L.*), LOSNA (*Artemisia absinthium L.*), ERVA-CIDREIRA (*Melissa Officinalis L.*), HORTELÃ (*Mentha x piperita L.*), LAVANDA (*Lavandula Stoechas L.*), MENTA (*Mentha arvensis*), MALVA ROSA (*Geranium erodifolium L.*), SÁLVIA (*Salvia officinalis L.*), MORANGO (*Fragaria vesca L.*), PIMENTA (*Capsicum*), TOMATE (*Solanum lycopersicum*), MANJERICÃO (*Ocimum americanum*), MOSTARDA (*Brassica nigra (L.) K.Koch*), SALSA (*Petro selinum crispum (MILL.) Fuss*), RÚCULA (*Eruca vesicaria ssp sativa*) e REPOLHO (*Brassica oleracea var. capitata L.*). Na primeira imagem o canteiro de hortaliças, na segunda imagem o canteiro de ervas medicinais

Figura 21 - Primeiro plantio – hortaliças Figura 22 - Primeiro plantio – ervas medicinais



Fonte: Acervo da autora, 2017.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 23 - Primeiro plantio – tomate



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 24 - Primeiro plantio –
canteiro terminado

Fonte: Acervo da autora, 2017.

Foi um dia de bastante atividade. A diretora da EJA do CEMIA se juntou a nós com satisfação. Também nesse dia reativamos a composteira, “alimentando-a” com novo material orgânico.

Figura 25 - Primeiro plantio – segunda compostagem, turma 98



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 26 - Primeiro plantio - segunda compostagem, turma 98



Fonte: Acervo Prof. Murilo Silveira, 2017.

Desta vez os alunos trouxeram bastante resíduo orgânico de casa. A composteira aumentou muito e tivemos que improvisar um suporte lateral, com os tijolos da obra, que estavam ociosos no terreno.

Esta atividade foi bastante cansativa mas também muito prazerosa e durou das 17h até às 20h05, horário da janta servida aos alunos pela escola. Cheguei a comentar com os alunos, já cansados para imaginar como seria o trabalho no campo, todo dia na lavoura.

Acima, imagens da reativação da composteira.

Em seguida vemos o registro do final dos trabalhos, no refeitório

Figura 27 - Primeiro plantio – foto final dos trabalhos com a diretora



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 28 - Primeiro plantio – foto final dos trabalhos com a professora



Fonte: Acervo Janaina Ricci, 2017.

3.1.5 Quinto ciclo: cuidados, manutenção e observação

Após o primeiro plantio, todos os dias, a aluna Roa, que trabalhava na escola no “serviços gerais”, irrigava a horta pela manhã. O crescimento das plantas deve-se em grande parte aos cuidados diários desta aluna. Em uma horta coletiva, esse é um dos cuidados que tem que ter: a responsabilidade da manutenção da água e cuidados com as plantas.

3.1.6 Sexto ciclo: Reflexões sobre a horta – construindo conhecimentos

Dia 5 setembro 2017 - Iniciei a aula conversando sobre o dia do plantio. Foi um momento de diálogo. Perguntei se conheciam as mudas que lá estavam. Nenhum aluno conhecia todas as plantas que foram plantadas. Perguntei se sabiam o que continha e como utilizar algumas das espécies que plantaram: princípios ativos, benefícios dentre outros. Roe disse que tomava chá de camomila e erva-doce pra dormir. Lu disse que gostava de alface à noite porque dava sono. Assim foram comentando a utilização em chás das plantas mais conhecidas: Capim-limão, erva-cidreira e camomila em chás; alface, repolho, salsa, cebolinha e tomate em saladas.

Então convidei-os a conhecer melhor cada erva que estávamos cultivando. Pedi que cada um fizesse uma pesquisa sobre uma determinada planta, de preferência a planta que havia trazido para a nossa horta. Na pesquisa deveria constar: Nome comum, nome científico, origem, princípio ativo, como utilizar (quais partes e de que maneira), benefícios e seus usos costumeiros. A pesquisa deveria trazer imagens (desenhada, impressa ou mesmo a própria planta seca).

Fiz uma breve aula expositiva sobre o conhecimento que a humanidade construiu em sua relação com seu meio durante os milênios e a construção do conhecimento ancestral sobre a utilização das plantas (conteúdo presente no capítulo I). Também sobre o momento da história em que esse conhecimento passou a ser escrito e sistematizado. (THOMAS, 1988) Falei a respeito dos herbários (o que são, como começaram), e comentei sobre a história do Padre Raulino Reitz, sua experiência com a flora de Santa Catarina e seu herbário.

Falei um pouco sobre a relação dos povos originários com plantas medicinais na história no Brasil. Comentei sobre algumas etnias indígenas (em especial os Guarani Mbya) e sobre o conhecimento que eles têm sobre as plantas e sobre a natureza.

Sobre os povos originários, sabe-se que em algumas aldeias, o “*pagé*”, líder espiritual é aquele que recebe este conhecimento ancestral sobre as plantas e tem a responsabilidade pela cura corporal e espiritual. Alhures, outros povos também desenvolveram seus conhecimentos. Citei algumas aldeias próximas os povos indianos e a medicina ayurvédica que tem relação intrínseca com a alimentação e até hoje é praticada.

Expliquei que no período da colonização, o desenvolvimento das boticas jesuíticas contou com o auxílio precioso do conhecimento nativo indígena sobre a flora brasileira (BENTO, 2014).

Para que se aprofundassem em seu conhecimento e observassem melhor uma planta, pedi que, se possível, fizessem uma exsiccata e trouxessem juntamente com a sua pesquisa.

Senti a necessidade, neste momento do projeto, de disponibilizar material de apoio e ajudar com, ao menos, parte das pesquisas dos alunos. Comecei neste momento a montar uma plataforma com vídeos, sites e alguns materiais em PDF para pesquisa. Utilizei o Google Sala de Aula como ferramenta⁶⁴. Utilizei como uma biblioteca virtual ou uma plataforma de apoio didático. Na imagem abaixo temos a página principal da sala de aula virtual e os materiais sobre plantas medicinais.

Figura 29 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – apresentação



Fonte: Acervo da autora, 2017

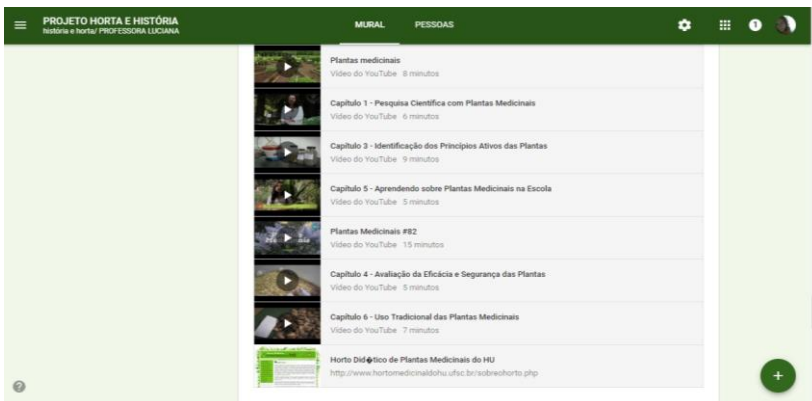
⁶⁴ Link para o Google sala de aula: “Horta e História”, <https://classroom.google.com/c/NjU5NjU0NTQ0Fpa> Se trata de uma sala de aula virtual, elaborada pela autora e restrita aos participantes/estudantes convidados pelo professor(a).

Figura 30 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 1



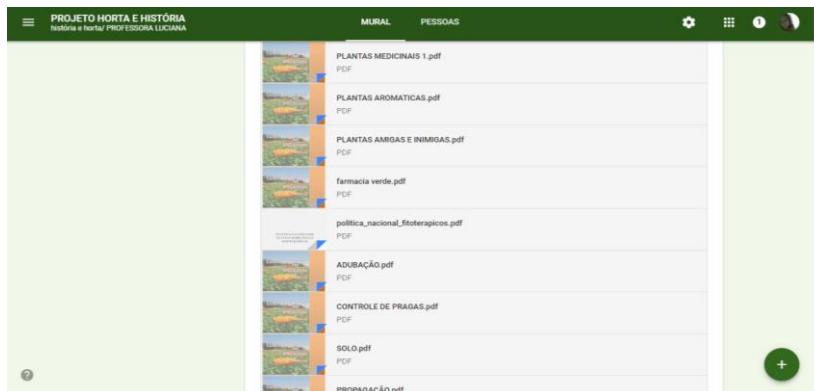
Fonte: Acervo da autora, 2017

Figura 31 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 2



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 32 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – plantas medicinais 4



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Os trabalhos dos alunos juntamente com algumas excisatas foram chegando aos poucos durante todo o mês de setembro o que inviabilizou uma data para o debate ou uma roda de conversa sobre os resultados das pesquisas. No mês de setembro, me dediquei a replanejar e avaliar o processo até aqui. Percebi que para fomentar mais debates, os alunos precisavam de mais informações para analisar.

Ao mesmo tempo busquei outras fontes que pudessem servir de material de apoio para as pesquisas e a formação do conhecimento dos alunos. Busquei compor a plataforma com vídeos, músicas, documentários e textos, tentando seguir a divisão dos eixos temáticos.

Fiz também um questionário simples para sondar os hábitos dos alunos no que tange ao consumo de hortaliças e ervas medicinais, a fim de melhor conhecê-los.

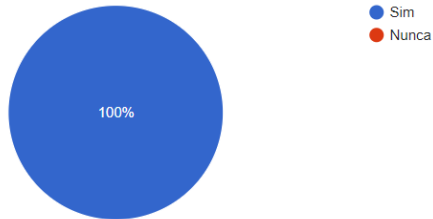
Para que pudessem acessar corretamente o Google Sala de Aula, dediquei uma aula para coletar todos os endereços eletrônicos dos alunos (e-mails) e ensinar a acessar e a usar a plataforma virtual com material de apoio. Fiz isso usando datashow.

Aproveitei o momento que estávamos no laboratório de informática e pedi que respondessem ao questionário sobre os hábitos de consumo ou outras formas de utilização de chás ou plantas. Disponibilizei o link nos computadores da escola e eles foram respondendo e enviando as respostas. Muitos não conseguiram ou não enviaram a resposta. Recebi somente 8 respostas. Outros não quiseram fazer no momento e disseram que fariam em casa. Abaixo o gráfico das respostas que obtive.

Gráfico 1 -Consumo de chás

SOBRE CHÁS : Você bebe chás?

8 respostas

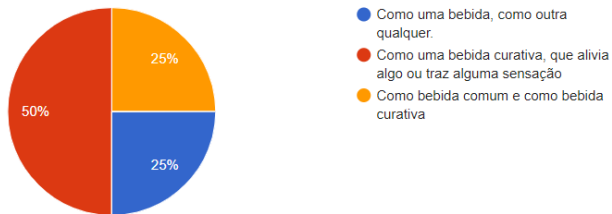


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 2 - Consumo de chás 2

Se sim na anterior: Porque ingere chás?

8 respostas

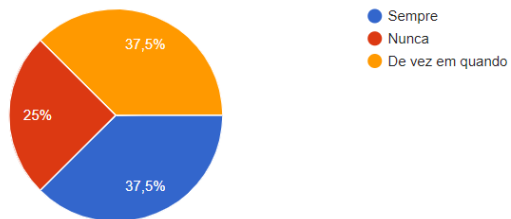


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 3 - Consumo de hortaliças 1

Você consome hortaliças?

8 respostas

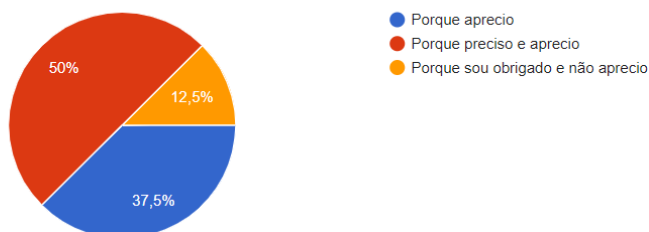


Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 4 - Consumo de hortaliças 2

Se afirmativo: Por que consome?

8 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Figura 33 - Questionário 1 - chás

Escreva os chás que costuma ingerir. Escreva ao lado os males contra os quais você utiliza o chá.

7 respostas

Capim cidrao, canela, gengibre, chá inglês

Chá de boldo - dor no estômago

boldo; dor de estomago

Hortelan

camomila, hortela, cidreira

Cha verde

Cha verde

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Figura 34 - Questionário 2 - hortaliças

Escreva quais hortaliças costuma consumir.

8 respostas

Nenhum

Repolho, brócolos, couve, alface, rúcula,

Alface, cenoura, beterraba, couve, tomate, batata, abóbora e berinjela.

alface, tomate

verduras em geral (sopa)

Couve. Brocolis e espinafre

todas

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Figura 35 - Questionário 3 – cosmética e outros

| |
|--|
| Você se utiliza de plantas para outros fins? (cosmética, produtos, etc.) |
| Escreva |
| 6 respostas |
| Não |
| nao |
| cosmética . (sabonetes) maracujá, açai e ervas |
| So para se alimenta |
| Sim alecrim atc... |
| Sim alecrim etc |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Notamos nesta pequena amostra que há pouco conhecimento sobre os usos das plantas e sobretudo pouca variedade na utilização, seja na alimentação, seja de outra forma. Dos alunos que responderam ao questionário, somente 25% não consomem hortaliças. No gráfico seguinte os que declararam não consumidores acabaram por responder. Dos que consomem hortaliças, 12,5% não apreciam. Podemos notar que somente um pequeno universo de hortaliças foram citadas.

Nota-se que não há variedade no consumo de ervas medicinais ou hortaliças. As ervas citadas para cosméticos, acredito que façam referência a empresas de cosméticos que declaram no marketing trabalhar com produtos naturais.

As respostas deste questionário reforçaram minha intenção de (re)introduzir para os alunos o conhecimento sobre as plantas incluindo as PANCs. Também sobre as variedades das plantas regionais e seu valor histórico, como patrimônio alimentar cultural e genético, como por exemplo as frutas nativas ervas e árvores. Esse é um conhecimento ancestral que sofreu um processo de apropriação-expropriação. Minha intenção é que esse conhecimento construído através dos milênios volte de forma crítica e consciente para o âmbito popular.

A escassez de respostas também me fez refletir sobre o acesso à internet e suas formas de utilização no universo estudantil. A questão do acesso e do uso das tecnologias pelos alunos na EJA é bem complexa. Grande parte dos alunos, por serem adultos, frequentam as redes sociais mas não utilizam o e-mail. Alguns nem associam a necessidade de criação de um endereço eletrônico para a criação de um perfil em qualquer rede social. Outros ainda não sabem como utilizar ou não utilizam o ‘gmail’ e portanto não conseguiram acessar a plataforma. Concluindo: A maioria dos alunos, principalmente entre os de maior

faixa etária, não sabe utilizar os aplicativos do Google, ou não possui acesso à internet em casa, que não seja a partir do celular. A maioria utiliza somente conexão 3G que limita o uso de dados segundo o pacote pago.

Por estas barreiras identificadas, somente 7 alunos acessaram a plataforma de apoio do Google Sala de Aula, embora estivesse disponível a todos durante alguns meses.

No mês de setembro, as turmas 88 e 98 fizeram outras atividades com as horas complementares com os outros professores, que estavam trabalhando a questão alimentar, cada qual em sua disciplina.

No dia 14/09, a professora Fernanda de Ciências exibiu para as turmas 98 e 88 o documentário “Muito Além do Peso”. No dia 15/09 a escola organizou uma palestra com as nutricionistas Roberta e Ana, convidadas pela coordenação da EJA. Cada atividade foi organizada segundo o horário do professor. Meu horário nesta escola era às terças-feiras, então não pude estar presente nestas duas atividades organizadas dentro da linha do projeto das horas complementares.

3.1.7 Sétimo ciclo: Degustação, diálogos e novas aprendizagens

Dia 10/10 - Primeira colheita, degustação de chás e saladas e reflexões. Temas: ervas medicinais, PANCs, hábitos alimentares, saúde, latifúndio e escravidão, agrotóxicos, alimentos orgânicos e agroecologia, saberes tradicionais.

Algumas hortaliças já haviam crescido. Neste dia combinamos de realizar a primeira colheita para degustação de chás e saladas. Apenas alguns alunos participaram desta primeira colheita. De um modo geral os alunos da EJA chegam aos poucos para as aulas.

Precisávamos colher logo de início da noite para podermos pedir a preparação dos chás e das saladas com antecedência. Foram colhidas: alface lisa e crespa, almeirão, rúcula, chicória e mostarda. Também hortelã e erva-cidreira de onde foram preparados os chás para degustação.

Imagens da primeira colheita, à direita e abaixo. O sol já havia se retirado e a colheita das folhas foi feita com ajuda da luz do celular.

Figura 36 - Primeira colheita de chás e saladas 1



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 37 - Primeira colheita de chás e saladas 2



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 38 - Primeira colheita de chás e saladas 3



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 39 - Primeira colheita de chás e saladas 4



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Logo após a colheita ficamos no refeitório e iniciamos um diálogo sobre o que cada um sabia sobre essas ervas. Cada um falou um pouco sobre as ervas mais conhecidas. Que “hortelã é bom para a digestão” e “erva cidreira é calmante”.

Eu colhi da horta algumas folhas (orégano, hortelã, malva cheirosa, erva-cidreira, manjerição e tomilho) para uma pequena dinâmica com os estudantes. Distribuí estas amostras entre os alunos para que eles cheirassem e tentassem adivinhar de qual planta se tratava. A hortelã foi a erva que mais teve acertos. A maioria não conseguiu identificar as outras folhas pelo aroma.

Quando chegaram as jarras de chá, pedi que sentissem o aroma de cada um. Disponibilizei o açúcar na mesa, porém aconselhei não misturá-lo com o chá. Poucos alunos colocaram açúcar no chá. A maioria experimentou os chás sem açúcar. Talvez por este motivo, alguns (mais jovens) não apreciaram, como consta nos relatos.

Degustamos chá de hortelã e de erva- cidreira colhidos da horta. Aproveitei a oportunidade para falar um pouco da história do açúcar. Foi uma aula dialogada visto que este assunto não era estranho ao conhecimento dos alunos da EJA. Falamos sobre os engenhos e latifúndios escravistas dos séculos de colonização e as consequências deste tipo de sociedade. Eles comentavam muito sobre os filmes que assistiram como “12 anos de escravidão” e algumas novelas. Também comentei sobre o comércio do açúcar e outros produtos procurados na

Europa no século XVI, como as especiarias. Debatesmos então sobre as problemáticas do açúcar: sua origem, implantação na sociedade brasileira e consequências sociais que esse tipo de exploração gerou.

Como estávamos discutindo sobre o período colonial, trouxe o assunto novamente dos povos nativos e seus saberes sobre as ervas medicinais. Fiz uma breve exposição sobre o conhecimento que foi, em parte, perdido através das gerações, por causa da violenta imposição da sociedade europeia cristã na América. Colonizou-se não só o território mas também as formas de reconhecimento dos saberes o que fez que e o conhecimento se concentrasse em determinados grupos sociais, principalmente na elite letrada.

Neste momento apresentei aos alunos o livro sobre as PANCs (KINUPP; LORENZI 2015) e começamos a falar sobre o universo de plantas e frutos que não conhecemos. As PANCs já foram utilizadas outrora, mas hoje, as verduras e os legumes que são consumidos, são aqueles que são encontrados nos sacolões e mercados. Conhecer (ou reconhecer) a diversidade das plantas, que podem nos servir de alimento, é parte do processo de retomar para si o conhecimento sobre nós mesmos e sobre nosso meio e com isso atuar no processo de autonomia e consciência alimentar. Abaixo as fotos sobre esta aula no refeitório

Figura 40 - Aula no refeitório – degustação diálogos e dinâmica



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Eles gostaram e se interessaram pelo livro. Folheavam enquanto comentavam. Fizem perguntas sobre algumas plantas que eu havia marcado no livro como a Capuchinha (*Tropaeolum majus* L. p. 688), o Butiá (*Butia odorata* p. 139), o Hibisco-colibri (*Malvavicus arboreus* Cav p.484), a Ora-pro-nobis (*Pereskia aculeata* p. 273), e a Cana-dobrejo (*Canna glauca* L. p. 284). Marquei estas plantas porque, por um lado são plantas comuns, que encontramos em terrenos e em jardins, mas nem sempre são conhecidas na região. Por outro lado, são comestíveis e têm valor nutricional. Os alunos comentaram sobre as receitas do livro e começaram a se lembrar das receitas de suas avós, principalmente com os Butiás e as Capuchinhas.

A funcionária da merenda “Mana” nos trouxe a salada das hortaliças que colhemos. Perguntei se conheciam as folhas que compunham a salada. Muitos não conheciam o almeirão. Procurei a mostarda para que os estudantes provassem, mas Mana havia jogado na lixeira achando que era “mato”. Então jantamos salada da horta juntamente com a merenda.

Neste momento refleti que Mana deveria fazer parte do nosso grupo de descobertas e discussão.

Depois da refeição, pedi que cada um escrevesse um pouco sobre o que aprendeu com as conversas, com as pesquisas, com o material fornecido e com a horta. O tema foi: “da horta o que colhi” no sentido do aprendizado. Expliquei que eles deveriam fazer um esforço de memória e tentar colocar no papel o que havia aprendido, ou seja, quais foram os “frutos” de aprendizado que haviam “colhido”?

Selecionei aqui algumas frases que constavam nos textos entregues. A maioria entregou em forma de ítems, como uma “lista” de aprendizados:

“Conheci muitas hortaliças e chás que nunca tinha visto antes. Em grupo é melhor” (Zel);

“Aprendi que tinha outra forma de criar horta usando resto de alimentos” (Anpa);

“Que basta tirar um tempo do nosso dia para poder termos alimentos mais saudáveis(...)para esses remédios naturais não morrerem, temos que passar para nossos filhos e netos a importância das plantas” (Sin)

“Que esse milho comprado depois de ser colhido não pode ser replantado. Tem que comprar” (PaCe);

“Eu não conhecia almeirão” (Kau)

“Foi gratificante conhecer sobre a alfazema” (Roa);

“Que a folha da batata é anti inflamatória, da gengiva” (Mu)

“Que dá pra fazer geléia de flor de hibisco...”
Muitas pessoas passam necessidade e fome por não ter este conhecimento sobre a natureza”(Li);

“Que a losna é boa pro estômago e pro fígado” (Gab);

“Colhi uma planta pela primeira vez” (Ro);

“Tomei chá pela primeira vez. Não gostei, mas valeu a experiência. Plantas tão pequenas com benefícios enormes”(Lar);

“Que o tomate tem vitamina A, B1” (Ric);

“Não aprendi nada” (Rua)

Percebi que os alunos estavam mais próximos às ervas e das hortaliças e o interesse crescia conforme nossas atividades ganhavam sentido. Marcamos para dia 17 uma nova atividade de debate sobre agricultura. Deixei material virtual disponível sobre PANCs no “Sala de Aula” Horta e História. Parte deste material também pode ser encontrado no site www.horta-e-historia.webnode.com

Figura 41 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) - PANCs

The screenshot shows a Google Classroom interface. At the top, there's a navigation bar with 'PROJETO HORTA E HISTÓRIA' and 'MURAL' selected. Below that, a post by 'Luciana Profhist' is visible, dated '5 de set de 2017'. The post title is 'Plantas alimentícias Não Convencionais PANCs'. It has 0 'ENTREGUE' and 14 'TRABALHOS ATRIBUÍDOS'. The post content includes a short paragraph and a list of four resources: a link to 'Isso são PANCs: Plantas alimentícias não convencionais | Coletivo Verde', a video 'Projeto PANCs - parte 1', a video 'Plantas Alimentícias Não Convencionais - PANCs | Bela Gil entrevista Valdeley Kinupp', and a link to 'Coletivo Catarase: Projeto PANCs: soberania alimentar e biodiversidade palpável'.

Fonte: Acervo da autora, 2017

Aproveitei os dias e fui para uma propriedade na “Acolhida na Colônia” em Santa Rosa de Lima. Lá visitei e entrevistei três agricultores⁶⁵ de produtos orgânicos. Pude tomar contato mais de perto com a agricultura orgânica e com a dinâmica desses agricultores. Também visitei a agroindústria AGRECO, que absorve os produtos dos agricultores locais, transforma e vende.

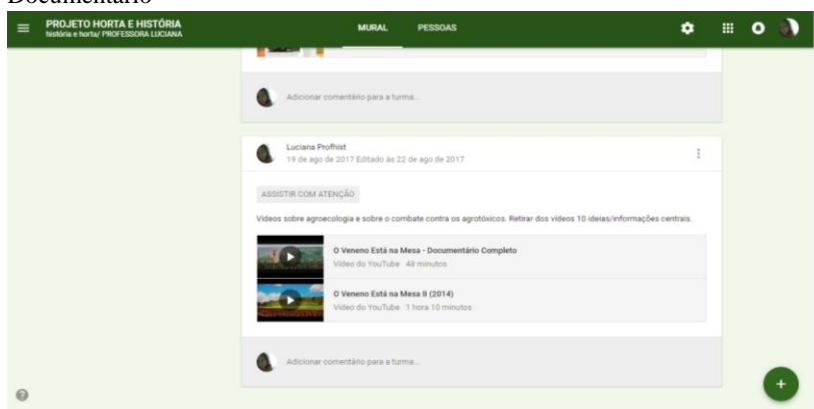
Senti necessidade de conhecer mais de perto essa realidade da qual, de certa maneira, participava. Como bem coloca Paulo Freire (1996), “educar exige pesquisa”.

Dia 17/10: EXIBIÇÃO DE FILME documentário “O veneno está na mesa” parte 1. Temas: agronegócio, agrotóxico, reforma agrária, agricultura, bancada ruralista, movimento indígena, políticas públicas, agricultura orgânica, Revolução Verde, indústria química)

Antes da exibição do filme, coloquei aos alunos a necessidade e a importância de se indagar e se posicionar em relação a qualquer material informativo com o qual tivessem contato. No caso o documentário em questão, pedi para pesquisarem: quem produziu? Quando foi realizado? Onde? Em que contexto se insere? Com quais objetivos? A quem se destina?

Falei um pouco sobre a Via Campesina e coloquei o link da página deles no quadro para acessar futuramente. Também avisei que as duas partes do documentário estariam disponíveis tanto no YouTube quanto no Google Sala de Aula.

Figura 42 - Google Sala de Aula (Sala de aula virtual Horta e História) – Documentário



Fonte: acervo da autora, 2017

⁶⁵ Valnerio Assing, casal Dauri e Adelir e Rosangela Vanderlide.

Finda primeira parte do filme (48 minutos), iniciamos um diálogo. Primeiramente perguntei o que mais os havia marcado no filme, as ideias principais e detalhes que quisessem perguntar e comentar. A dinâmica foi dividir em blocos de perguntas e discussões para não ficar confuso e para todos poderem falar e também para que suas questões fossem debatidas. Levantaram a mão e dei a palavra. Enquanto falavam, eu anotava os comentários:

“Fiquei impressionado com a quantidade de veneno que vai no pimentão. Não vou mais comer pimentão (risos)”(Em);

“Essa Kátia Abreu... essa mulher quer que a gente que é pobre come com veneno? Aposto que ela não come!”(Sin);

“Aquele agricultor morreu mesmo de veneno?”(Mo);

“Não sabia que agrotóxico passa pelo leite quando amamentamos. Será que passa pro bebê?” (Su).

“Tá. Mas não tem jeito...não dá de comprar orgânicos. É muito caro! Custa 3 reais uma alface!” (Zel)

Para entendermos melhor os comentários e das perguntas é necessário sempre conhecermos um pouco a história de vida e o contexto atual dos nossos alunos. Mo trabalhou como agricultor e veio do nordeste para trabalhar aqui. Su estava grávida de seu segundo filho.

Perguntei se alguém gostaria de comentar as questões colocadas pelos colegas, mas estavam todos me olhando, esperando minha fala. Comecei a discutir sobre a questão dos agrotóxicos, que era o assunto principal do filme. Trouxe para a aula alguns dados do relatório da ANVISA que mostrava índices do uso de agrotóxicos nos alimentos, dentre estes, os índices de uso em quantidade acima do permitido e usos de agrotóxicos proibidos, que são uma realidade no Brasil. Trouxe também dados sobre os índices de quantidade de agrotóxicos permitidos em outros países em comparação com o Brasil, fazendo do Brasil um dos países que mais permitem agrotóxicos nos alimentos. Além desses dados, podemos encontrar estudos e relatórios sobre casos de morte por agrotóxicos, o que corrobora de certa forma as informações do filme. Mas quando tudo isso começou e por quê? Qual a conjuntura daquele momento histórico?

Nesse momento, então, fiz uma breve aula expositiva sobre a ocorrência da fome no mundo sobre a Revolução Verde - que se caracteriza por ser o período de intensificação da industrialização no

campo que ocorreu na década de 60 e 70 - e a história do uso do agrotóxico no Brasil. Fui tentando fazê-los participar da aula, lembrando com eles das informações que o Marquito nos havia transmitido na palestra quando disse que o “uso do agrotóxico é recente na história”. Ele comentou que “a humanidade sobreviveu milênios sem o uso do agrotóxico”. Mas que foi dentro de um contexto mundial de fome que as mudanças que chamamos de Revolução Verde - industrialização da agricultura, pesquisas e uso dos OGMs na alimentação e o uso intensivo dos agrotóxicos - foi justificada e expandida. Mas constatamos, entretanto, que a fome continua presente. E isso é um dado da FAO, órgão da ONU que lança estudos e relatórios regularmente que podem ser facilmente acessados pela internet. Então lancei a pergunta: por que se insiste e manter algo que não cumpre o que promete? Quem é beneficiário e quem é prejudicado? Como poderia ser diferente? Deixei as perguntas para reflexão.

Para responder à aluna e fazer o comparativo entre o preço dos produtos orgânicos e os não orgânicos, passei para os alunos os informativos de uma palestra da ECOCERT, que havia participado, na semana do meio ambiente da UFSC. O palestrante demonstrou o gasto excessivo que o agricultor orgânico assume para poder vender seus produtos certificados como orgânicos. Normalmente são agricultores familiares, com pequenas propriedades que têm que investir em sistemas de proteção, como isolamento contra o agrotóxico das propriedades vizinhas bem como cumprir uma série de exigências, que faz com que encareça o produto. Para que os orgânicos deixem de ser tão caros, é necessário que o mercado consumidor não só absorva os produtos em venda, como também estimule a produção através da demanda. Lancei então um desafio: será que precisamos comprar tudo ou será que podemos obter algumas coisas de outras formas, como plantando por exemplo? Será que todos podemos plantar, produzir? Como? Conseguimos plantar e viver do que plantamos? Temos espaço? Como é o acesso à terra no nosso país? (reflexão)

A imagem ao lado mostra o crescente número de produtores orgânicos apesar dos embates e das dificuldades.

Expliquei que a questão é mais complexa pois se trata também da questão fundiária do país e a histórica concentração de terras nas mãos de poucos. Mas por que temos grandes extensões de terras nas mãos de poucas pessoas? Fiz uma retrospectiva do processo de colonização portuguesa, a divisão do território em capitânias e em seguida das sesmarias, que formou a estrutura fundiária brasileira atual, onde há uma minoria proprietária de muitos latifúndios, ou seja, a maior parte das

terras cultiváveis do Brasil. Comentei também que a concentração de terras nas mãos dos ricos se agravou a partir da lei de terras de 1850 pois só poderiam regularizar a posse da terra quem pagasse por ela ou provasse a posse anterior em documentos, o que deu início à grilagem. O sistema baseado em grandes propriedades escravistas monocultoras encontrou terreno fértil no Brasil dos grileiros de terra.

Ao analisar a lei de terras podemos perguntar: Será que a situação dos colonos europeus principalmente italianos e alemães, não estaria mais favorável do que para os posseiros que já habitavam no território, ou mesmo para famílias de escravos que estavam no Brasil há gerações? Como fica então a situação dos agricultores expulsos de suas terras ou que tiveram suas terras tomadas? E dos povos originários. Qual alimento produz um latifúndio? Para quem é destinada a produção de um latifúndio? E a pequena propriedade, o que produz? A quem se destina? Lancei as questões para reflexão e posterior debate.

Coloco aqui as possibilidades de aprofundamento nesta temática. Para lançar um debate é necessário que os estudantes possam formular argumentos a partir de fontes confiáveis de informações incluindo os conceitos. Instrumentalizá-los com conceitos a partir de uma análise de conjunturas e o histórico sobre a temática é fundamental. Neste caso o conceito de grilagem, de latifúndio, monocultura e informações sobre o modo de colonização do Brasil são essenciais.

Infelizmente, a carga horária de história é muito pequena e os debates não se aprofundam como deveriam. Em São José, na EJA o professor de história pode dispor somente de duas aulas de 45 minutos/semanais por turma. Dependendo de sua carga horária e do seu planejamento, o professor de história pode se aprofundar neste tema específico, pois é um tema que perpassa todos os períodos históricos do Brasil. Porém o professor terá de fazer renúncias com relação à outros temas visto que a carga de informação para a formação do estudante é muito grande e a carga horária de história é insuficiente. Para minhas aulas, minha escolha foi a História e a realidade do Brasil.

O documentário exibido tem como tema principal o uso dos agrotóxicos, mas os temas que podem ser abordados em aulas dialogadas vão além: monoculturas e grandes propriedades (históricos e atualidade), trabalho escravo (histórico e atual), a contracorrente do comércio de orgânicos, conflitos e luta pela posse de terra e reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a bancada ruralista e as leis de proteção aos grandes proprietários, commodities no Brasil, os agrotóxicos, lucro privado X despesa pública (histórico do café) e a saúde pública.

O docente pode utilizar vários documentos para problematizar estas questões. Desde mapas das capitânicas hereditárias, de sesmarias até leis e documentos oficiais, como estas citadas anteriormente ou mesmo as atuais como o projeto de lei conhecida como a PL do Veneno PL 6299/2016. Os temas se relacionam. A própria história da colonização do Brasil é uma história de latifúndios e conflitos pela terra. Desde a ocupação portuguesa, passando pelo período imperial, e pelos períodos republicanos e ditatoriais. É uma história de dominação oligárquica da terra, entre proprietários e não proprietários.

Por outro lado também é possível procurar contrapor depoimentos de povos indígenas, colonos ou posseiros que tiveram suas terras griladas ou tomadas, em diversos períodos históricos. Depoimentos de alunos que tenham tido esta experiência. Os conflitos nunca cessaram e estão sujeitos a maior ou menor violência segundo os governos que se elegendem.

Essas vozes que são silenciadas ou que são marginalizadas pelos veículos de comunicação, podem ganhar voz em uma aula de história, com uma visita a um assentamento. São intervenções didáticas que exigem reflexão, comparação, pesquisa e leitura de fontes históricas. Comparar e também contrapor a criação da UDR (e as origens da bancada ruralista que se encontra hoje no legislativo) com a origem e o histórico do MST e problematizar as lutas sociais no campo hoje, que aparecem frequentemente nos jornais e periódicos. Pode buscar arquivos da grande mídia e comparar as narrativas históricas.

Muitas destas possibilidades procurei inserir no site www.horta-e-historia.webnode.com para que o docente possa compor sua aula.

Dia 20/10 - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS - Foi o dia da Mostra Cultural não só da EJA como de toda a escola. No período noturno, os alunos da turma 98 expuseram suas exsiccatas feitas em casa e seus trabalhos de pesquisas sobre as plantas.

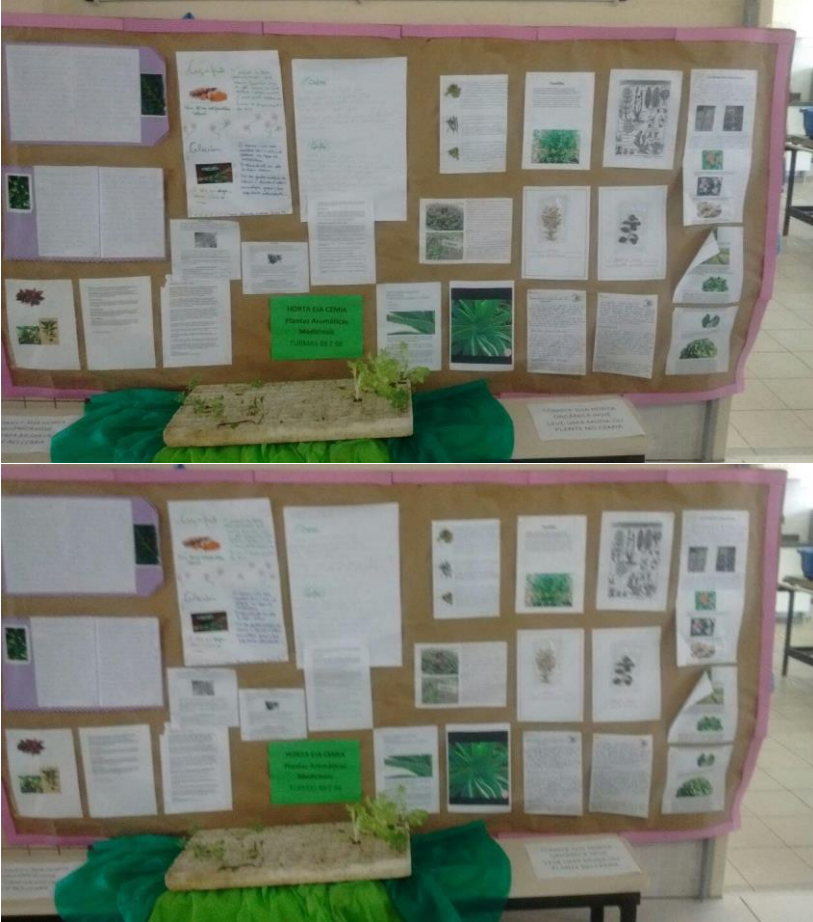
Para essa exposição preparei, uma apresentação de slides com as fotos das etapas da horta realizada na escola. Apresentei os trabalhos dos alunos e o projeto para a comunidade presente e os demais alunos presentes.

Junto com os trabalhos estavam mudas de hortaliças para incentivando-os a plantar, seja em uma horta comunitária, seja em sua própria horta.

Abaixo, as imagens do dia da exposição e os trabalhos da turma 98. Esta mostra é anual. Os trabalhos de pesquisas dos alunos que entregaram foram expostos. Alguns alunos pesquisaram mais de uma planta. Outros não entregaram.

A mostra também contou com uma apresentação do projeto no auditório onde as imagens feitas no dia do plantio foram apresentadas em forma de vídeo.

Figura 43 - Mostra Cultural – Trabalhos dos alunos e exsiccatas



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Colocamos junto à exposição dos trabalhos, mudas de hortaliças para que os visitantes pudessem levar para casa e iniciar sua pequena horta. Os visitantes e também os próprios alunos levaram as mudas de hortaliças que foram oferecidas junto à exposição.

Os trabalhos que foram entregues contemplaram as seguintes espécies:

| NOME | nome científico | Origem | composição | usos e benefício |
|-------------|-------------------------------|-----------------------|------------|------------------|
| Sálvia | não consta | não consta | não consta | consta |
| Confrei | <i>Symphytum officinale</i> | Europa | Consta | consta |
| Arruda | <i>Ruta graveolens</i> | não | Não | consta |
| Hortelã | <i>Mentha spicata</i> | Ásia | não | consta |
| Macela | não consta | não | consta | consta |
| Melhoral | não consta | não | não | consta |
| Cavalinha | <i>Filo sphenophyta</i> | não consta | não | consta |
| Babosa | <i>Aloe vera</i> | não consta | não | consta |
| Ervá-Santa | “mastruz” | México | não | consta |
| CapimCidrão | não consta | Ásia | consta | consta |
| Açafrão | não consta | Ásia | não | em parte |
| Alecrim | não consta | “Mediterrâneo” | não | em parte |
| Agrião | <i>Nasturtium officinalis</i> | não | não | consta |
| Lavanda | não consta | não | não | consta |
| Salsa | não consta | não | não | consta |
| Mostarda | não consta | Índia | consta | consta |
| Tomate | não consta | América do Sul, Andes | consta | consta |
| Chuchu | não consta | não | consta | consta |
| Guaco | não consta | América do Sul | não | consta |
| Malva | “malva silvestre” | Europa | consta | consta |
| Losna | <i>Artemisia absinthium</i> | Europa | não | consta |
| Anis | <i>Illicium verum</i> | China e Vietnã | não | consta |
| Ervá-doce | <i>Pimpinella anisum</i> | Oriente Médio | não consta | consta |
| Boldo | não consta | Não | não | em parte |

De todos os trabalhos, somente três indicaram a fonte de informação ou referência bibliográfica. Das três, duas eram retiradas da Wikipédia, e a terceira de blogs como: www.tuasaude.com e www.saudedica.com.br. Muitos não indicaram o nome científico. Somente três estudantes fizeram exsiccatas. Todos os trabalhos focaram nos usos e nos benefícios da planta pesquisada. Citações das fontes de pesquisa é uma prática importante a ser conquistada nas escolas. Como correção, comentei o trabalho diretamente com cada estudante,

elogiando e fazendo os apontamentos necessários para melhoria da pesquisa crítica.

Ainda no Mostra Cultural, convidamos a todos a conhecer o espaço da “HORTA DO CEMIA”, que, naquele momento, estava como mostra as imagens abaixo.

Figura 44 - Horta em produção



Fonte: Acervo da autora, 2017.

As possibilidades de trabalho aqui são inúmeras. O trabalho de pesquisa das exsiccatas poderia ter sido feito na escola, com as espécies da horta. Outra possibilidade seria contemplar as espécies mais consumidas pelos alunos (vegetais, verduras, frutas e ervas) também poderiam constar em trabalhos e apresentações. Também buscar junto aos familiares uma receita tradicional de família com aquela hortaliça.

As exsiccatas e as pesquisas foram a estratégia que eu encontrei de estimular uma forma de “realfabetização botânica”. O objetivo era convergir nossos olhares novamente para o meio natural que nos cerca. A partir desse olhar, estimular a aprendizagem das diferenças entre as plantas, aprender a reconhecê-las, tomar contato com o nome científico (e saber que existem várias plantas com o mesmo nome popular),

conhecer seu uso potencial e formas de utilização. É uma tentativa de retomar conhecimentos que foram construídos por nossos ancestrais, e que foram se dissipando ou foram sendo apropriados principalmente por grupos de ocidentais letrados. O ideal é que as pesquisas sejam feitas sob a orientação do professor, em sala de aula.

Com as pesquisas finalizadas, seria muito interessante que houvesse apresentações dos trabalhos e diálogos para compartilhar conhecimentos. Junto a essa conclusão, um momento de degustação desses alimentos pesquisados seria de grande aprendizado e marcaria uma vivência significativa para a construção de uma conscientização alimentar.

Dia 24/10 - EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: “Chico Mendes - o preço da Floresta” - Temas : Lutas e resistências de povos tradicionais, reservas extrativistas, unidades de conservação, povos extrativistas (seringueiros e castanheiros), manejo florestal, comércio justo, plantas medicinais, nativas e alimentares, amazônia, bioma e biodiversidade, ciclo da borracha, biopirataria, Ditadura Militar e o desenvolvimentismo, “milagre econômico” e endividamento, educação rural no Brasil, BID, sindicatos de trabalhadores rurais, movimento pastoral da terra, violência no campo, grilagem, Constituição de 1988 e demarcação de terras. O filme também mostra a expansão das fazendas de gado na Amazônia.

Figura 45 - Google Sala de Aula – documentário sobre Chico Mendes; povos tradicionais



Fonte: Acervo da autora, 2017

O filme ficou disponível no “Sala de Aula virtual Horta e História”

Antes da exibição do documentário, perguntei quem já tinha conhecimento ou já tinha ouvido falar de Chico Mendes. Uns já tinham

ouvido falar, mas não sabiam dizer mais nada a respeito. Mo e Eve foram os únicos que relacionaram o nome de Chico Mendes aos seringueiros. Então, falei que o filme era sobre a história de um seringueiro, que se tornou um grande líder e responsável por mudanças significativas para a legislação, para o meio ambiente e para muitas famílias não indígenas e indígenas e que vivem da floresta. O filme é produzido pela DiscorveryBrasil.

Findo o filme, pedi para que se sentissem à vontade para tecer os comentários que achassem pertinente. Alguns levantaram a mão e eu fui dando a palavra a cada um. “Su” disse: - “Eu acho que... podem dizer o que quiserem do Lula, mas esse homem foi importante pra nossa história.” Eve comentou que achava “incrível como Chico Mendes, uma pessoa pobre e simples, foi tão longe, lá nos Estados Unidos, falar com os importantes do banco, pra proteger a floresta. E conseguiu!”. “Ro” disse: - “E o assassino já está solto, morando com o pai na fazenda”. Su perguntou o que precisava para fundar um sindicato. Ro disse que não sabia da história dele.

Para iniciar um debate mais consistente, comecei por alternar perguntas com pequenas explicações, falando da importância das ações da vida de Chico Mendes. Então lancei perguntas: Vamos começar conversando um pouco sobre povos tradicionais. Quem são as comunidades tradicionais? Quem são os seringueiros? Como eles vivem? Falei dos povos seringueiros, dos castanheiros na Amazônia e de outros biomas como o Cerrado, onde vivem, por exemplo, as quebradeiras de coco de babaçu. Trouxe o conceito de povos tradicionais e falei que eles sempre existiram e que vivem na floresta e da floresta há muitas gerações.

Fiz uma breve retrospectiva da vida de Chico Mendes, utilizando cenas do filme e contextualizando o local, Estado do Acre, e o período que antecede o nascimento de Chico Mendes, que foi o período dos “soldados da borracha”. Usei o filme para falar da luta de Chico Mendes que culminou na criação da reserva extrativista Chico Mendes. Esse fato teve por consequência, de certo modo, a criação das outras reservas e unidades de conservação. Mas o que são Unidades de Conservação? Expliquei sobre as unidades de conservação e resaltei que tal conquista é recente na história do Brasil e representou um passo importante tanto para o meio ambiente como para a proteção dos povos tradicionais, pois, de um lado lhes garante o direito ao território destes povos junto aos diversos biomas, assegurando a continuidade de seus modos de vida, de seus conhecimentos e de suas heranças históricas. Por outro lado, essas

comunidades asseguram o respeito ao meio ambiente nestas localidades e a vivem de modo sustentável preservando a biodiversidade.

Perguntei: “Por que foi necessário criar Unidades de Conservação?” Fiz um breve histórico e remeti a algumas cenas do filme onde mostrava cenas do período da ditadura militar, quando o governo começou a adentrar a Amazônia e incentivar a ocupação e a exploração das florestas como se fossem “áreas desabitadas”. Foi o período do “Programa de Integração Nacional”, que foi responsável pelo avanço das rodovias e estradas entre a região Norte e Nordeste, migração de nordestinos à região amazônica, bem como o avanço das madeireiras, do agronegócio e das fazendas de gado na região amazônica. As pessoas que viviam da floresta, foram sendo expulsas, perdendo seus territórios que lhes garantia a sobrevivência. O mesmo acontece com os povos originários ou indígenas. Os conflitos pela ocupação e posse da terra nunca cessaram no Brasil. No filme vemos os pecuaristas avançando sobre as comunidades extrativistas, o que colocava em perigo os povos e igualmente a floresta.

Em resposta aos comentários dos alunos, ressaltei que o homem que matou Chico Mendes era proprietário de terras que foram em parte desapropriadas naquela ocasião. Ele ficou preso alguns anos e depois cumpriu pena em casa. Lembrando que muitas destas e de outras terras na região foram obtidas através da prática da grilagem. Em relação ao sindicato, expliquei como funciona e a importância dessa organização visto que os trabalhadores, apesar de serem imprescindíveis, representam a parte vulnerável das relações de trabalho, quando se vêm sozinhos ou alheios à sua própria condição. Citei como exemplos as grandes greves e as conquistas obtidas para todos os trabalhadores.

Acredito que com esse vídeo, os alunos tiveram contato com várias temáticas e mesmo alguns conceitos pela primeira vez. A história de Chico Mendes é apresentada em alguns livros didáticos de forma rápida como um líder dos seringueiros e ambientalista. Muitas vezes, os alunos não conseguem perceber a relação da luta de Chico Mendes e a importância de sua trajetória com a vida urbana escolar deles ao sul do país. Então cabe ao professor propor reflexões sobre todas essas temáticas que se entrecruzam de forma às vezes invisível aos olhos desatentos e pouco críticos. A vida de luta deste líder também é inspiradora e nos mostra que o protagonismo pode vir de todas as partes, apesar de condições materiais desfavoráveis. O “perceber-se autor/sujeito” é uma etapa de consciência que depende do entendimento da própria realidade (FREIRE, 1980), da própria história e da relação da

sua história(micro) com a realidade histórica (macro), no tempo e no espaço.

3.1.8 Oitavo ciclo: Replântio e nova colheita

Dia 31/10 - SEGUNDA COLHEITA E REPLANTIO - Começamos às 18h. As alfaces, rúculas, chicórias e almeirões foram colhidos. Retiramos duas bacias grandes de hortaliças, que foram oferecidas aos alunos para levarem pra casa e também para compor a merenda da noite.

O tempo da natureza é muito específico e muito diferente do tempo que tentamos impor à horta com nossa atividade escolar. Algumas hortaliças passaram da hora de colher, ficando com folhas queimadas. As beterrabas e a cenoura ainda estavam pequenas e algumas couves e todos os repolhos todos foram comidos por formigas e outros parasitas. Cada planta tem seu tempo de plantar e de colher. Na escola temos que nos adaptar a isso.

Abaixo, as imagens das atividade deste dia: colheita e replântio

Figura 46 - Segunda colheita – ervas



Fonte: Acervo da autora, 2017.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 48 - Segunda colheita – replantio



Fonte: Acervo da autora, 2017.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 50 - Segunda colheita foto 5



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Enquanto cuidávamos da horta, regando, colhendo e replantando aproveitei a oportunidade para falar sobre os repelentes agroecológicos como as cinzas. Também comentei das necessidades de se tratar o solo e deixá-lo fértil para que a planta fique menos vulnerável também. Na Educação, os “erros” como formas de negligência, são oportunidades de aprendizado.

Deixamos no canteiro, as plantas medicinais e aromáticas (como a melissa, erva-doce, hortelã, malva, anis, lavanda, dentre outras). Cada um poderia levar a colheita para casa caso houvesse interesse. Replantamos os canteiros de colheita com mudas de brócolis (*Brassica oleracea*), novas alfaces (*lactuca sativa*) e repolhos (*Brassica oleracea var. capitata*), melhoral (*Justicia pectoralis*) e berinjela (*Solanum melongena*) trazidos por alguns estudantes e por mim.

Figura 51 - Segunda colheita - turma 98



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 52 - Segunda colheita - erva doce



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 53 - Segunda colheita - canteiro replantado



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Trouxe para esse dia sementes que havia guardado e os alunos resolveram fazer um novo canteiro para plantar milho (*Zea mays*), melancia (*Citrullus lanatus*) e moranga (*Cucúrbita máxima*) a partir das sementes. Estavam conscientes de que esses frutos não iriam colher, mesmo assim pegaram a terra boa da composteira e abriram um novo canteiro, mais ao fundo do terreno e semearam.

Figura 54 - Segunda colheita – usando terra da composteira



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 55 - Segunda colheita – novo canteiro foto 1



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 56 - Segunda colheita – novo canteiro foto 2



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 57 - Segunda colheita – novo canteiro visão geral



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 58 - Segunda colheita – finalizando os trabalhos com canteiro semeado



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Concluímos desta maneira o nosso ciclo com a horta, pois já estávamos entrando no mês de novembro e não haveria tempo hábil para mais trabalhos na terra.

Ainda neste dia entramos em sala e distribui as temáticas de trabalhos de pesquisa segundo o interesse de cada dupla. Os alunos deveriam realizar pesquisas e expor as suas próprias conclusões em um texto elaborado por eles. Lancei temáticas e perguntas para auxiliar nas reflexões. Os materiais de apoio estariam disponíveis na “Sala de Aula virtual Horta e História”, mas também disponibilizei cópias de textos, revistas e links para os alunos que aceitaram o material.

Criei 13 temáticas diferentes de trabalhos contemplando alimentos históricos, conceitos de patrimônio, atualidades sobre alimentação e movimentos sociais. As duas últimas temáticas (14 e 15) foram incluídas a pedido de alunas que não queriam ou acharam difícil os trabalhos já propostos. Três temáticas não foram entregues.

Propus desafios que demandavam pesquisa, leitura e interpretação. O objetivo era que eles pudessem, com as perguntas, ler textos selecionados e pesquisar a respeito do assunto.

A partir da leitura, a intenção era que pudessem elaborar interpretações para apresentar oralmente para a sala. Neste momento do trabalho tive o cuidado de propor desafios que pudessem ser concluídos com sucesso por todos. Para isso elaborei formas de pesquisas diferentes, forneci material de apoio e deixei que eles escolhessem as temáticas. Elaborei temas e atividades diferenciados para os estudantes que apresentavam mais dificuldades nas realizações de leitura, interpretação e principalmente na escrita.

3.1.9 Nono ciclo: Reflexões, narrativas e expressões

DIAS 7 e 14 de novembro- APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS DE PESQUISA E DEBATES -

Aproximávamos do fim de nosso projeto. Quis propor duas semanas de apresentações orais e debates. Nestes dias, os resultados das pesquisas deveriam ser apresentados em forma de conclusões narrativas escritas (para a professora) e uma apresentação oral dos pareceres pessoais e conclusões sobre o assunto pesquisado para os demais alunos.

Os temas de pesquisas procuravam aprofundar e incentivar aquisição de novos conhecimentos e reflexões acerca do que foi discutido em relação às pesquisas.

As atividades propostas eram compostas de: um tema central, algumas perguntas para orientar o caminho da pesquisa e fazer comparar

e refletir, indicação bibliográfica ou fontes da web e orientações para a exposição oral.

| | |
|---------|--|
| Tema 1 | O PÃO - Um alimento milenar |
| Tema 2 | A MANDIOCA: Alimento indígena nos engenhos açorianos |
| Tema 3 | O QUEIJO: Patrimônio imaterial - o saber fazer tradicional |
| Tema 4 | COMUNIDADES TRADICIONAIS: Quem são e por quê merecem nossa atenção |
| Tema 5 | A NOZ DE COLA: Da colonização da África à Coca-Cola |
| Tema 6 | O CACAU: Das sementes-moeda às barras de hoje |
| Tema 7 | O AÇÚCAR: Nossas relações com o açúcar - ontem e hoje |
| Tema 8 | O MILHO: Das sementes sagradas aos transgênicos |
| Tema 9 | ALIMENTOS ORGÂNICOS: sua origem |
| Tema 10 | O M.S.T.: Suas origens e sua atuação |
| Tema 11 | SLOW FOOD: O que é e qual grupo ele representa |
| Tema 12 | OS FERMENTADOS E A CERVEJA: Origens e comensalidade |
| Tema 13 | PATRIMÔNIO NATURAL: Conceito, importância e exemplos |
| Tema 14 | PATRIMÔNIO IMATERIAL: Conceito, importância e exemplos em SC |
| Tema 15 | ERVAS MEDICINAIS: Usos na história |
| Tema 16 | ERVA MATE: História, tradição e identidade |

Tema 1: “O PÃO: um alimento milenar”.

Como fazer pão como nos tempos antigos, quando não havia lugar para comprar os ingredientes?

Orientações: Pesquise sobre o pão nos tempos antigos. Siga as orientações e tente fazer o fermento natural “levain” e anote o que você aprendeu. O que você achou da experiência?

Pesquise e reflita. De onde veio o trigo? Quais as diferenças entre um pão comum e o pão de *levain* (sabor, tempo, benefícios). O Brasil é produtor de trigo? Qual outra matéria-prima poderia ser usada para fazer pães? Quantos pães nós consumimos por semana? Você considera o pão é um alimento importante?

A proposta era que o aluno tivesse uma experiência de pesquisa e também de observação e conclusão sobre o trigo, a farinha e o fermento, no tempo e no espaço.

O desafio foi adaptado e dado ao estudante Lu, que se caracterizava por ser adulto, extremamente tímido e reservado e com

muita dificuldade de expressão tanto oral quanto escrita. Era considerado como “aluno especial” para os professores, apesar de não possuir laudo médico. Com a horta ele se motivou, participou das atividades e se tornou mais acessível ao diálogo. Procurei dar o desafio do fermento para ele e pedi que observasse e depois me contasse. Ele tentou fazer o fermento da receita e trouxe o fermento para mim em um pote de vidro. Então conversamos um pouco sobre o trigo e o fermento. Ele então falou que não podia comer pão nem farinha.

Sua dupla, o colega “PaCe” fez o trabalho de pesquisa escrito e apresentou para os colegas, tentando ler e explicar. Escreveu sobre a história do pão, o surgimento do pão na Mesopotâmia e do fermento no Egito. Destacou que foi a França que se aperfeiçoou na fabricação de pães na Idade Moderna. Seu trabalho também trouxe dados técnicos sobre a diferença entre os pães industrializados com fermento biológico industrial comum e o *levain*. Trouxe dados sobre a produção de trigo no Brasil. Não citou suas fontes de informação.

Tema 2: A MANDIOCA: do alimento indígena aos engenhos açorianos

Pesquise e reflita: como sobreviveram (em relação à alimentação) os primeiros portugueses aqui na América? O que herdamos da culinária indígena? Como você vê a alimentação dos povos nativos, comparada a nossa? Qual a importância da mandioca para Santa Catarina? Comente sobre os engenhos de farinha. Podemos dizer que o modo de se alimentar de antigamente, dos nativos por exemplo é o que hoje chamamos “*Slow Food*”?

Para este trabalho a dupla recebeu emprestado um exemplar da revista História Catarina sobre os “Santa Catarina no tempo dos Engenhos de Farinha” e cópias das páginas 90 a 101 do livro História da Alimentação no Brasil de Luís Câmara Cascudo que versa sobre a mandioca.

Como resultado a aluna “Li” trouxe um trabalho escrito sobre a importância cultural e econômica da mandioca, que emprega muitas pessoas nesta atividade. Os dados econômicos se referiam aos os produtos industrializados feitos a partir da mandioca, como polvilho, a fécula e a farinha. Também trouxe o conceito cultural de *slow food* e concluiu que a culinária indígena pode ser considerada *slow food*, pois não é industrializada e busca se utilizar dos produtos regionais e valorizar o trabalho artesanal. Dedicou uma parte a citar pratos da culinária indígena que utilizamos, tal como: tapioca, pirão, pipoca e

alguns pratos derivados com mandioca como o tacacá e outros exemplos como a pamonha, a canjica e o tucupi. Por fim seu trabalho se dedicou a descrever os primeiros momentos da colonização brasileira, sem contudo fazer reflexões alimentares e as trocas entre portugueses e indígenas. Suas fontes de pesquisa foram a revista acima citada e o site “mundoeducação.bol.uol.com.br”. Sua apresentação foi a leitura do trabalho escrito em sala.

Tema 4 – QUEIJO ARTESANAL: patrimônio imaterial - o saber fazer tradicional

Pesquise e reflita sobre a produção do queijo serrano em Santa Catarina, seu histórico e o que ele representa. Quais relações o queijo serrano estabelece com a imigração? Em que época a produção do queijo começou neste Estado? Qual a relação podemos estabelecer entre o queijo serrano e os tropeiros? Quais as consequências do tropeirismo para o Estado de Santa Catarina? Em que medida o queijo e o modo artesanal de fazer o queijo são patrimônios?

Para tal, a dupla recebeu um exemplar da revista História Catarina “Queijo Serrano: identidades, origens e simbolismo” e “Tropeirismo Patrimônio da Humanidade” e os sites para pesquisa. Os alunos acharam a pesquisa muito extensa e pediram para dividir o tema. Então dividi a temática em duas: o “queijo serrano” e o “tropeirismo” em Santa Catarina, ambos tratando da questão do patrimônio histórico.

O trabalho sobre o queijo foi feito pela dupla Eve e Em, em apresentação de slides, porém não puderam mostrar aos demais colegas por conta do não agendamento prévio da sala com projetor. Fizeram apresentação oral lendo o trabalho no celular e na folha de rascunho. O trabalho contemplou as especificidades do saber fazer como um patrimônio, uma tradição passada de geração em geração. Também fez comparações com os saberes da tradição do queijo da canastra, também considerado como patrimônio histórico e ameaçado pelo mercado tomado pela indústria. Suas fontes foram a revista acima citada e o site do “slowfood: arca do gosto”

As alunas do tema tropeirismo em Santa Catarina fizeram suas apresentações orais acrescida de um cartaz. Neste trabalho as alunas conceituaram o tropeirismo e explicaram como aconteciam as viagens dos tropeiros. Falou da importância do tropeirismo como meio de transporte de alimentos e abastecimento tanto do interior da serra como do litoral catarinense. Também falou das cidades surgidas a partir de

pousos de tropeiros. Comentou que o tropeirismo é uma prática histórica cujas memórias devem ser preservadas.

A aluna que apresentou disse que gostou muito deste tema pois seu pai era tropeiro. Em suas memórias de infância ela relata a ausência do pai e as mercadorias como carne, queijo e peixe, além das tropas de gado que ele se preparava para levar. Suas fontes de informação foram: a revista História Catarina citada, as pesquisas realizadas no site aqui citado (<https://www.portaldorancho.com.br/portal/tropeirismo-patrimonio-da-humanidade>) e as memórias de uma das alunas.

Tema 4: COMUNIDADES TRADICIONAIS: Quem são e por que merecem nossa atenção?

Pesquise sobre as comunidades tradicionais: povos ribeirinhos, povos castanheiros, povos babaçueiros, quilombolas, dendezeiros dentre outros. Reflita e responda: qual a relação desses povos com o território em que vivem? Desde quando? Que relação nós podemos estabelecer com esses povos? Que relações podemos perceber entre as demarcações de terras, de reservas, nós mesmos e os povos? Como você percebe a história e a cultura desses povos?

A dupla responsável Luc e Lar só entregaram o trabalho escrito, não apresentaram. O trabalho contemplava as definições encontradas em sites de pesquisa (<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>), o decreto de reconhecimento das comunidades tradicionais⁶⁶ e dados estatísticos sobre as populações. O trabalho é um recorte de informações de vários sites e aborda características das quebradeiras de Babaçu, Quilombolas e Ribeirinhos.

Tema 5: A NOZ DE COLA - Da colonização da África à Coca-Cola.

De que é feito a Coca-Cola hoje? Como era feita a Coca-Cola antigamente? Como foram suas primeiras utilizações? Qual a importância da noz de cola para os africanos? Onde é encontrada hoje? Como é utilizada pelos povos nativos? O que foi o neocolonialismo e quais suas consequências para a África? Qual a relação desse acontecimento com a noz de cola? Por que hoje, a Coca-Cola é uma bebida encontrada em toda parte? Qual a relação disso com a globalização?

⁶⁶ Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais> e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm

A dupla que quis ficar com esse tema, Mu e Nat era os dois mais jovens da turma. Apesar de o tema “Coca-Cola” parecer “divertido e atual” a trabalhar, acredito que esse era a pesquisa que mais demandava leitura, pesquisa e reflexões. Contudo escolheram este tema.

O trabalho se resumiu em meia página a falar da parte botânica planta, sua origem, efeitos e utilização por povos nativos e que o xarope de Cola é feito a partir desta planta. Não cita fontes.

Importante dizer que Mu era um jovem que não participava das aulas. Tinha muita dificuldade de se expressar e é muito introspectivo. Costumava sentar nos cantos e ficar alheio ao que acontecia, preferindo conversar com os colegas mais jovens. As convivências na horta foram “trazendo” esse jovem para dentro do assunto das aulas. Nas fotografias já o vemos presente e participando nas últimas atividades de colheita e plantio na horta. Ao final do semestre Mu já assistia às aulas, acompanhava os diálogos e participava das atividades.

Seu colega Nat era faltoso. Ambos apresentaram oralmente dividindo a leitura do pequeno texto feito por Mu. Considero que este pequeno texto já representou um avanço assim como a participação nas atividades e a entrega do trabalho.

Tema 6 - O CACAU: Das sementes-moeda às barras de hoje.

De onde o cacau é originário? Qual a importância desse alimentos para os povos primitivos?

Qual bebida feita pelos nativos ficou conhecida pelos espanhóis e difundida na Europa?

Como se deu as primeiras produções de barras de chocolates na Europa (pesquise sobre os mosteiros e abadias) Como é feito hoje a extração do cacau para fabricação do chocolate?

Quais as relações de trabalho que se estabelecem nos dias de hoje nas plantações de cacau?

Pesquise sobre comércio justo e solidário e prepare sua apresentação oral

A aluna Si desenvolveu esta pesquisa em vários sites e contemplou um pouco da história da bebida e da troca monetária feita na América a partir das sementes do cacau. Trouxe dados sobre a produção de cacau no Brasil e o valor nutricional do chocolate e o aproveitamento integral do fruto cacau. Por fim trouxe informações sobre a produção e venda do chocolate e as organizações internacionais europeias incluindo os sindicatos dos chocolateiros. Seu trabalho é um apêndice informativo de vários sites e também não foi apresentado oralmente.

Tema 7 O AÇÚCAR: Nossas relações com o açúcar ontem e hoje.

Pesquise o histórico da produção do açúcar no Brasil. Como era produzido o açúcar no Brasil Colônia? De onde é originária a cana-de-açúcar? Quando surgiu no Brasil? Quais relações podemos estabelecer entre o açúcar, a posse da terra, e as relações de trabalho na história? E hoje? Pesquise sobre a questão agrária no Brasil.

Mo quis ficar com este tema. Seu trabalho contemplou a parte histórica da colonização e da implantação dos engenhos de açúcar abordando em dois parágrafos o trabalho escravo. Também dedicou explicação sobre o processo de produção do açúcar e do álcool, sem contudo se expressar sobre a questão agrária e dos latifúndios monocultores e os problemas. Ao contrário, trechos copiados dos sites pesquisados, trazem que: “a mecanização desse tipo de lavoura vieram para suprir a crescente falta de mão de obra no campo” sem contudo abordar as relações e condições de trabalho no campo, no Brasil.

Tema 8: O MILHO: da semente sagrada aos transgênicos

Que importância tinha o milho nas civilizações antigas? De onde ele é originário? Que alimentos fazíamos com milho? E hoje, como consumimos milho e seus derivados? O que são milhos híbridos e o que são OGMs? Qual a diferença entre OGMs e transgênicos? Pesquise sobre os efeitos de alimentos transgênicos para a saúde humana. Você considera um direito saber se estamos ou não consumindo transgênicos? O que são sementes crioulas? Porque hoje há um movimento de troca de sementes crioulas e de conservar essas sementes? O que você sabe sobre o banco de sementes? Faça uma leitura crítica sobre isso e prepare sua apresentação oral.

As alunas Gab e Kau assumiram essa apresentação. O trabalho delas escrito não cita fontes porém todas as perguntas para reflexão foram respondidas no trabalho sem contudo fazer a relação entre as informações e um parecer pessoal. Os alimentos geneticamente modificados são apresentados como “perigosos ao meio ambiente e causadores de alergias”.

Tema 9: ALIMENTOS ORGÂNICOS - Sua origem

O que foi a Revolução Verde? Quando surgiu e quais as justificativas para tal? O que ela mudou na nossa agricultura? Quando surgiu a nomenclatura “orgânico ou bio e por quê? Qual a relação entre a revolução verde e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra? Quais

as consequências da “revolução verde” para nós? (Comente sobre a produção, a situação do agricultor, a posse da terra, a qualidade da terra e do meio ambiente) Quais relações podemos estabelecer entre a revolução verde e o movimento agricultura orgânica? Quais problemas se estabelecem entre os agricultores orgânicos e os não orgânicos?

O aluno Ro também fez o trabalho em forma de respostas às questões. Em suas respostas traz trechos copiados sobre o MST que é tido como “aqueles que não acompanharam as alterações tecnológicas”. Não cita fontes, porém percebe-se textos dos principais sites de consulta, como infoescola e wikipédia.

Tema 10 - O MST: Suas origens e atuação.

História do movimento: quando começou? o que reivindicam? O que produzem? Onde vivem? Qual a relação que podemos estabelecer entre o MST e a revolução verde? Como a mídia mostra o MST? Qual a contribuição do MST para a alimentação no Brasil?

A aluna Roa apresentou este trabalho e citou uma fonte. O trabalho assume forma de respostas às perguntas e traz dados sobre a quantidade de pessoas envolvidas no movimento. Também trouxe dados sobre os alimentos orgânicos produzidos pelas famílias assentadas. No final do trabalho há um parágrafo conclusivo pessoal sobre a visão do MST pela mídia, dizendo que a mídia não vê com bons olhos o MST.

Tema 11 - SLOW FOOD.

“É loucura dizer que pobre não tem hábito alimentar”, diz embaixador da ONU contra a fome e 'pai' do Slow Food” (Fonte: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41765221>)

Pesquise e responda: Quem pronunciou a frase em questão e em que contexto? A quem ou a qual acontecimento ele faz referência? O que é a ONU e quando surgiu? Qual sua finalidade? O que diz a FAO sobre a fome e a distribuição de alimentos? O que é segurança ou insegurança alimentar e como se posiciona o Brasil nesta questão hoje? Em que medida você acha que os programas sociais podem ajudar? O que é o slow food? Quando surgiu e por que? Como se caracteriza o movimento slow food? No contexto do tema da fome (visto anteriormente), temos uma grande campanha que aconteceu no Brasil chamada campanha do Betinho. Pesquise sobre isso. Em que época isso ocorreu? Como? Por quê? Em que movimento se desdobrou? Como estava o Brasil naquela época? Como você pode comparar as ações

contra a fome do primeiro caso e do segundo caso?
 (<http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/betinho>
<http://ibase.br/pt/betinho/>)

O aluno Mat também realizou sua pesquisa sob forma de respostas às questões. Embora eu tenha indicado sites de pesquisa, seu trabalho não cita fontes e não emite opinião própria. Também não acessou o link e portanto não conseguiu identificar o contexto da frase citada (da recente “polêmica da farinata” em São Paulo).

Tema 15: ERVAS MEDICINAIS: usos na História

Este tema foi adicionado a pedido das alunas Su e Roe. O trabalho versa sobre os efeitos do uso de plantas para cura de doenças. Fala da “crise curativa” e da reação do organismo. Também fala do agrião e seu uso medicinal. Não cita fontes

Tema 16: ERVA MATE: História, tradição e identidade

Tema também adicionado a pedido da aluna que disse que desejava se aprofundar no conhecimento da Erva-mate, porque costumava tomar no chimarrão. Seu trabalho contempla a composição química e os benefícios da erva-mate. Faz um breve histórico sobre o uso pelos Guarani. Os tipos de folhas, métodos de cultivo e características gerais da planta. Também comenta sobre o escoamento da produção em meios de transportes como carro de boi e barco a vapor. O trabalho não cita fontes.

Acredito que foi um aprendizado complexo e desafiador. Pude perceber grande diferença entre os trabalhos escritos. Posso dizer que a maioria dos alunos não fez, de modo escrito, as conclusões pessoais. Muitos também não citam fontes de referência. Também não utilizaram as questões para refletir, mas respondiam as questões conforme “achavam a resposta”. Poucos alunos têm desenvoltura para apresentar os trabalhos da forma proposta. Eles não se consideravam “seguros” de falar sobre os assuntos em pauta.

Embora aparentemente os alunos não tenham feito as apresentações como foram solicitadas não significa que não aprenderam ou que não fizeram suas conclusões pessoais.

O processo de aprendizado e construção de conhecimento é longo e gradativo. A intenção não era cobrar “resultados”, mas estimulá-los a ler, se informar, se perguntar, fazer relações entre um tema e outro e perceber a realidade plural que nos cerca. Para muitos, os assuntos estavam sendo vistos pela primeira vez. Para outros havia uma

experiência de vida que se relacionava com alguns temas. Para cada aluno, um aprendizado.

A maioria fez uso de fontes da internet, principalmente os sites escolares mais conhecidos e blogs. Porém, também houve buscas em sites oficiais, diversificando as fontes de informação. Poucos usaram o Google Sala de Aula.

Muitos preferiram ler os trabalhos escritos, porque é muito comum que não consigam apresentar falando com suas próprias palavras. A exposição oral se enriquecia quando o estudante falava um pouco sobre seu aprendizado de forma simples e clara, e contava alguma experiência pessoal. Eu complementava informações quando necessário. Durante estas duas terças-feiras, as apresentações se seguiram com espaços para perguntas e comentários.

As fotografias abaixo registram os dias de apresentação e exposição oral dos trabalhos e das conclusões. Alguns temas de pesquisa não foram entregues.

Figura 59 - Apresentação de trabalhos de pesquisas dos alunos





Fonte: Acervo da autora, 2017.

Pedi então que fizessem um apanhado geral das atividades, um texto de próprio punho narrando os aprendizados das apresentações, dos debates e das experiências. Que tentassem refletir e escrever em torno da seguinte questão: quem eu alimento quando me alimento?

Como estavam no último ano do Ensino Fundamental, pedi que trouxessem para o último dia do projeto uma receita de família, que fosse a preferida, que fosse representativa de memórias. Eu me comprometi a juntar essas receitas para que eles pudessem levar um pequeno livro de receitas dos colegas contendo fotos, feito manualmente, para ficar como lembrança de formatura.

DIA 21/11 – EXIBIÇÃO do documentário: “Cultura de Engenho – Patrimônio e resistência”, de Sandra Alves e Gabriela Pieroni. - Temas: patrimônio, lugares de memória, alimentação, mandioca, imigração, engenhos de farinha, slow food.

Esta atividade contou com um debate com a roteirista Gabriela Pieroni ao final da exibição.

Figura 60 - Exibição do documentário “Cultura de Engenho: patrimônio e resistência”



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Estas imagens acima, são registros da exibição do documentário citado.

Figura 61 - Gabriela Pieroni – diálogos sobre patrimônio e resistência



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 62 - Vista dos estudantes – documentário e diálogos



Fonte: Acervo da autora, 2017.

As imagens acima são da conversa que a roteirista e historiadora Gabriela Pieroni teve com os alunos no dia da exibição do filme.

Figura 63 - Gabriela Pieroni



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Ela falou sobre seu trabalho de pesquisa nos engenhos de farinha em Santa Catarina, as entrevistas e de toda a “rede” de engenhos de farinha. Também deixou claro de que maneira ela os via como patrimônio e locais de resistência. Foi um momento muito emocionante porque o documentário, além de muito bonito e sensível, mostra famílias que vivem da produção de farinha artesanal em Florianópolis e região.

Alguns alunos comentaram conhecer algumas das pessoas filmadas e outros relataram que vivenciaram a cultura do engenho de farinha: as rodas pra descascar mandioca, as cantorias desses momentos comunitários e familiares, o carro de boi, os aromas da farinha torrando.

Gabriela falou um pouco também sobre a história do movimento Slow Food, do qual faz parte, e da Arca do Gosto e do convívio do qual faz parte que são os do engenho de farinha da região de Florianópolis. Comentou que hoje os engenhos estão ameaçados pela especulação imobiliária, pela indústria e pelas grandes corporações, por isso formaram uma teia de resistência e reivindicam atenção enquanto patrimônio. Os alunos gostaram muito do documentário.

3.1.10 Décimo ciclo: encerramento

28/11 - Este dia foi dedicado à entrega de trabalhos de quem não havia conseguido fazer no prazo e às últimas considerações. Dialoguei com os alunos sobre os assuntos do documentário sobre os engenhos e comentei as relações que podíamos notar com alguns temas dos trabalhos apresentados.

Algumas alunas comentaram que haviam adorado o filme e tinham “viajado no tempo” com as imagens.

Foi um momento de convívio e conversa entre nós, onde contaram cenas de suas vidas, da infância e rememoraram paisagens da ilha. Fiquei observando e anotando. Deixei essa conversa fluir enquanto recebia os últimos trabalhos.

Algumas redações e as receitas foram entregues. Marcamos para quinta-feira, um encerramento gastronômico das atividades do projeto. Cada um poderia trazer uma receita que tivesse importância e trouxesse memórias.

30/11 - Degustação: memórias e sabores.

Neste dia viemos para uma confraternização. Na mesa havia queijo serrano e queijo colonial, doce de abóbora com coco, salame de Antônio Carlos, pão de fermentação natural (levain) e pão integral,

bebida de kombucha fermentada ao abacaxi e suco de limão, café, bolo de fubá, curau, manteiga e ovos de codorna.

Figura 64 - Mesa de confraternização: comidas e memórias



Fonte: Acervo da autora, 2017.

O aluno Lu me presenteou com potinhos de curau que ele mesmo havia feito seguindo a receita que aprendera com sua mãe. Agradei emocionada e contei que o curau era o doce que minha avó fazia especialmente para mim quando eu ia na casa dela. Essa é uma das magias de estar na educação: gratidão pelo gesto que chega sempre de forma inesperada. Simples, profundo, fazendo surgir memórias e emoções.

Assim como aquele curau de milho me trouxe cenas da minha infância naquele momento, acredito que cada um tenha tido seus momentos de lembranças. Não é somente a comida em si, mas o que ela traz junto: memórias de pessoas, de lugares, de cenas, de sensações. São as histórias de vida, que tecem a trama da história.

O caderno de receitas foi entregue no dia da formatura da turma, para que pudessem levar, além das fotos da formatura, um pouco das lembranças de vida de seus colegas de sala e amigos de escola.

Nas redações finais, separei alguns trechos significativos que descrevo abaixo:

“Os alimentos percorrem um longo caminho até chegar a nossa mesa(...) Quando nos alimentamos fazemos com que toda essa engrenagem gire. (...) Aprendi que com quase nada de dinheiro podemos fazer uma horta sem nada de agrotóxicos.” Zel

“Podemos comer saudavelmente sem gastar muito. (...)várias ervas são remédios e esse conhecimento temos que passar para nossos filhos. Eu alimento minha família com alimentos que cabem no meu orçamento” Sin

“Alimento tem que ser bem preparado, porque somos o que comemos. (...)Me lembro de minha infância, que mãe que preparava mingau com farinha de milho antes de irmos pra escola: fubá torrado, leite, açúcar e canela. Aquele cheiro se espalhava pela casa... Quando vou visitá-la ela faz pra eu matar as saudades” Li

“Me lembro da pizza caseira de sardinha e queijo da minha mãe. Somente ela sabe fazer a massa!”

Lar

“Quando plantamos podemos ter certeza do que estamos comendo; que não estamos ingerindo veneno” Roa

“Por influência da mídia nós comemos coisas apenas para matar a fome e que fazem muito mal à saúde. (...)Aprendi sobre a história dos alimentos e os benefícios. (...) Na casa da minha vó tinha cheiro de bolo de coco com café” Gab

“Além de me alimentar eu alimento indústrias e as pessoas que delas dependem(...) O plantio deve ser feito de forma que não prejudique ninguém com veneno. (...) O que mais me surpreendeu é ver como as indústrias manipulam a população e tem lucro no consumo de alimentos nocivos para saúde e depois ainda ganham com os remédios. (...) As empresas de produtos químicos também lucram quando me alimento” PaCe (enviou junto da redação final uma fotografia de sua horta caseira iniciada com os aprendizados do projeto)

“Aprendi que todos podem ter seus próprios alimentos orgânicos. Vários alimentos industrializados são muito ruins pro corpo. (...) Quando me alimento estou alimentando as indústrias e as propagandas porque como muita coisa industrializada e isso vai me trazer

doenças(...) Na minha avó tinha galinha ensopada no fogão de lenha que eu comia com farinha de mandioca pura. Que felicidade!” Ale
“Atividade foi diferente. Gostei(...)Quando me alimento, alimento também quem trabalha pra colocar o alimento na minha mesa. Então alimento a vida” Mo

Acredito que a experiência de unir a prática da horta com o ensino de história nos mostrou inúmeras possibilidades de aprendizados, não somente históricos, mas pluridisciplinares. Aprendizados que tocam as sensibilidades, as memórias e ao mesmo tempo chamam para uma tomada de posição e conscientização das lutas que se travam em torno de nós para que tenhamos alimento.

3.2 CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Por acreditar no potencial do ensino temático, problematizador, dialógico e nos assuntos que se referem ao Brasil, como prioridade para o ensino de história, criei, depois da experiência terminada com a turma, este site www.horta-e-historia.webnode.com com o intuito de compilar materiais virtuais e contribuir para novas aulas de história e novas hortas. O site é um “locus” virtual, de atualização permanente, onde o professor pode encontrar materiais que abordam os temas do quadro temático e conceitual. Refiro-me à arquivos em PDF, algumas fontes imagéticas, documentários, vídeos, links para outros sites e tutoriais para auxiliar o professor de história que decida se “aventurar” na horta e na temática problematizadora que são as relações que envolvem a alimentação e portanto, o meio ambiente, a política, os movimentos sociais, a economia, a cultura, as religiosidades, dentre outras.

Assim como a proposta do quadro temático conceitual, o site tem suas páginas divididas em eixos temáticos, como mostram as figuras abaixo.

Figura 65 - “Print” de tela do link eixos temáticos



Fonte: www.horta-e-historia.webnode.com

Figura 66 - “Print” de tela do link indústria e consumo



Fonte: www.horta-e-historia.webnode.com

Ele também apresenta a proposta da horta, com materiais, tutoriais e algumas reflexões para o professor. Além disso há uma bibliografia básica para que o professor possa traçar novos caminhos promover novas ações didáticas.

Figura 67 - “Print” do link horta: plantando autonomia



Fonte: www.horta-e-historia.webnode.com

Figura 68 - “Print” do link criando uma horta escolar

HISTÓRIA
 INSTITUTO PROFSSIONAL
 DE HISTÓRIA

UFSC 2016-2018 / apoio: CAPES

SOBRE / EIXOS TEMÁTICOS HORTA: PLANTANDO AUTONOMIA BIBLIOGRAFIA & CONTATO

Criando uma horta escolar

CRIANDO UMA HORTA ESCOLAR
 MATERIAIS PARA CONSULTA E UTILIZAÇÃO

A horta escolar é uma atividade didática de grande potencial para múltiplos aprendizados: desde a produção, preparo e consumo de alimentos, até a conscientização ambiental,

BAIXAR caderno_olar.pdf

Fonte: www.horta-e-historia.webnode.com

Assim como esta proposta, o site é de amplo espectro e pode ser alimentado com novos materiais conforme a disponibilidade. Não se define como uma cartilha e não apresenta somente uma possibilidade. É sobretudo um local de possibilidades de pesquisas para novos trabalhos.

Dessa maneira, o caminho percorrido pode ser novamente tentado a partir de novas ideias e novos contextos que compõem o mosaico de realidades e possibilidades da educação e do ensino de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem eu alimento quando me alimento? Esta foi, e continua sendo, a principal questão a ser problematizada durante as aulas nesta perspectiva de trabalho. Uma questão que requer, não somente a percepção e o conhecimento sobre a realidade complexa das relações que nos cercam (e necessariamente também sobre a história), mas requer, sobretudo, o envolvimento com esta realidade, pois todos nós fazemos parte dessa dela e portanto de sua própria construção na história, queiramos ou não.

Durante gerações, os estudantes foram ensinados a aprender a história sem se envolver ou sem se perceber nela. Era a história “dos outros”, cuja realidade era distante ou mesmo inatingível. Durante muito tempo pensou-se que, enquanto a História acontecia em algum lugar com alguém, a vida continuava paralelamente. Não havia identificação. Com bem destaca Marin (2009. p.129) “a escola oficial encarregou-se de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominante”. Foram ensinamentos e modos de pensar que compuseram as estruturas da sociedade, durante séculos.

Diante desta lógica, que até então foi predominante, temos dois desafios. O primeiro deles, é perceber que trata-se de uma lógica de dominação e que a mesma foi construída historicamente atendendo a interesses específicos. É necessário conhecê-la e compreender suas estruturas e formas de ação para saber desconstruir seus mecanismos de funcionamento e seu poder de atuação e domínio.

O segundo desafio é renascer à nossa própria forma e se fazer valer, propondo novas (ou antigas) formas de ver e viver a história.

Reestruturar nossas lógicas de pensamentos, repensar nossas necessidades de conhecimentos e modos de ser e estar no mundo são desafios de nosso tempo, e que foram desafios de outros tempos históricos também. Ter consciência disso nos coloca um compromisso ético com a sociedade e com o mundo. O papel da Educação, nesse sentido é essencial.

Mas que mundo é esse e como ele se apresenta? Não posso desvincular meu olhar sobre o tempo presente, para tentar compreender, e aprender a conviver com as novas formas de aprendizagens dos jovens e dos adultos de hoje. Mais do que em outros tempos, hoje em dia circulam informações através da internet e das redes sociais a uma velocidade e quantidade jamais vista. Ainda não sabemos, ao certo, como se processam essas novas formas de informações e de que maneira

estamos aprendendo (ou desaprendendo) com a presença de tais tecnologias.

O tempo de vida real, orgânica, tenta conviver com o tempo tecnológico das informações, que, por sua vez, impõe seu ritmo acelerado para nossas vidas que se pretendem “produtivas”, dentro da lógica capitalista dominante.

A educação escolar compete, de forma desigual, com as mídias de comunicação de massa, que se multiplicaram sob novas formas de acesso individual à internet, disputando as atenções e as narrativas. Tais fontes de informação também fazem parte da formação do conhecimento histórico e visão de mundo dessa geração, que se encontra em processo formativo. É tempo de problematizar alguns paradigmas. É tempo de contextualizar e rever informações que recebemos. Que conhecimentos históricos estão a se construir nestes tempos? Que histórias estamos a escrever no tempo?

Diante do assalto recente que a educação sofreu, e aqui refiro-me ao golpe parlamentar de 2016⁶⁷, com todas as reformas antidemocráticas de efeitos nefastos (que cortam investimentos na educação e que foram aprovadas de forma rápida neste contexto arbitrário), bem como a tentativa de desvalorização da disciplina de história (e de outras disciplinas das ciências humanas) com a reforma do ensino médio, vivemos um tempo de luta e resistência na educação e no ensino de história. Luta pela ampliação da educação pública, gratuita e de qualidade à todos, pela valorização dos docentes em seu trabalho e em suas áreas de competências e conhecimentos, pela valorização do público discente em seus conhecimentos, potencialidades e direitos, valorização do tempo, do espaço e da cultura escolar como um momento de aprendizagem, formação e construção da cidadania; pela valorização dos espaços de memória e patrimônios materiais e imateriais que compõem a nossa cultura e nossa identidade. É necessário ter ciência da abrangência da história e das necessidades de se oportunizar a reflexão e buscar compreender e ensinar as relações de causa e efeito entre a atualidade e suas construções históricas no tempo e no espaço.

Em tempos de globalização e de governos golpistas, os sujeitos estão cada vez mais ocultos por detrás de grandes nomes que compõem as sociedades anônimas de interesses particulares.

Nesta conjuntura, qual o lugar e o tempo da reflexão histórica? Reflexão histórica necessária e que nos ajuda a revelar e compreender as

⁶⁷ Movimento de articulação parlamentar que levou ao processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff.

estruturas e as características do nosso próprio presente, que é encoberto pela quantidade de informações secundárias e de “prazeres e afazeres” intermináveis criados em torno de nós.

Além de trabalhar para auxiliar a construção do conhecimento histórico no educando, o que nós, professores, também fazemos em sala de aula é - através da reflexão, da leitura de fontes, interpretação e do diálogo no ensino de história – ajudar a desconstruir preconceitos, “verdades absolutas”, e visões “monocromáticas” de mundo, que nos foram apresentadas pelos meios de comunicação de forma unilateral e, às vezes, uníssona.

É necessário olhar para a nossa própria história e reaprendê-la, de modo que nós, professores de história, historiadores, educadores, educandos e cidadãos, percebamos nossos silêncios e nossas vozes; nossas vozes silenciadas assim como aquelas que ecoaram. É necessário identificar aqueles que nos silenciam e aqueles que nos ajudam a ecoar; aqueles que escutam e aqueles que preferem não escutar. Qual história estamos vivendo e qual estamos aprendendo?

A intenção do trabalho de intervenção didática “horta e história” era promover reflexões e aprendizados de história e do tempo presente acerca das relações que envolvem a alimentação e isso inclui a própria prática da horta. Era fazer refletir sobre o processo de aquisição do conhecimento e sobre processo de expropriação e possíveis reapropriações do mesmo, no tempo e nos espaços. Era fazer entender, historicamente, os mecanismos que se formaram em torno de nós e que revelam-se no nosso mais simples gesto cotidiano, criando ou reinventando identidades. Era problematizar nossas formas de (sobre)viver. Era entender a disputa das narrativas que envolvem grupos sociais e grupos de capitais em seus interesses pelo poder, que se utilizam do silenciamento de uns para que outros sejam as únicas falas audíveis. Mais do que promover tais reflexões e percepções de mundo, era, por fim, contribuir na construção de uma conscientização crítica para o tempo em que vivemos.

Acredito que a escola é, e pode vir a ser cada vez mais, o lugar e o tempo dessas reflexões e dessa construção consciente de conhecimento. Dentro desta visão e proposta, apostei na “virada do olhar”: das tecnologias modernas em sua rapidez e fugacidade, para a natureza, em seu tempo de vida milenar e paulatino. A primeira não exclui a segunda. Ao contrário, podem ser complementares sem se sobrepujarem.

Diante desses elementos, articulei as atividades da horta com pesquisas e o uso de recursos tecnológicos como filmes, e vídeos além

de uma sala de aula Google que, foi criada, mais com o intuito de servir como uma biblioteca virtual para acessos e pesquisas, mas que não fosse a única fonte de informação e de conhecimento. O resultado foi positivo e promissor.

A horta foi o ponto articulador. Mas não somente uma horta. A horta com a história é uma horta como meio de reapropriação do conhecimento histórico. A horta como ato político consciente. Como lugar de indagações, diálogos, trocas de conhecimentos, observações e aprendizados. Como símbolo de resistência da autonomia e soberania alimentar e da liberdade de modos de viver. A prática da horta consciente e de conscientização.

Foi tentando colocar ideias e ideais em prática, contudo, é que percebi o quanto é difícil enquadrar as necessidades reais de tempo, espaço e atividades de reflexão exigidas, por propostas de trabalhos diferenciados, como esta da horta - que se caracteriza por ser um processo de construção de aprendizados significativos e que requerem reflexões mais aprofundadas- ao modelo escolar predominante hoje.

Refiro-me a um modelo tradicional de escola, que, apesar dos avanços e de excelentes propostas e experiências que estão em processo de elaboração e concretização, ainda persiste, sobretudo nas grandes cidades, em grandes escolas, e que se caracteriza como um sistema “fabril”, quase “carcerário”, de escola e de educação. Um sistema de aulas de 45 (ou 50) minutos, organizadas em uma carga horária de duas ou três aulas semanais, presenciadas por 30 ou até 40 estudantes por sala, e delimitadas por sinais sonoros estressantes que se assemelham mais a um aviso de catástrofe nuclear iminente do que uma simples troca de professor ou término do tempo. O que conseguimos fazer neste tempo, neste espaço e com estes recursos? Como e sob quais condições se constrói o conhecimento escolar? A escola é um local e um tempo imprescindível para todos e deve ser constantemente melhorada e valorizada.

Apesar das escolas públicas terem melhorado, nas últimas décadas, em relação ao atendimento das necessidades de mobiliário e de material didático e tecnológico (refiro-me apenas à realidade catarinense), o conjunto material ainda não é suficiente e não atende às reais necessidades. O acesso à materiais e instrumentos pesquisa ainda é deficiente. Podemos dizer também que em alguns casos, houve

retrocessos⁶⁸. Além disso, a otimização plena da utilização de recursos tecnológicos (computadores com acesso à internet, livros didáticos e paradidáticos, salas de vídeos bem como outros espaços) tem relação direta com o acesso permanente dos estudantes a tais materiais e também com maneira pela qual os estudantes se apropriam de tais recursos.

As pesquisas realizadas pelos alunos poderiam ter sido mais aprofundadas se tivessem sido realizadas com orientação do professor, na escola e não em casa. O recurso “sala de aula virtual” com materiais de estudos e também foi subutilizado pelas razões já explicitadas no capítulo III, porém é uma possibilidade. Para um trabalho ainda melhor, seria necessário que o tempo do aluno na escola e que a carga horária do professor fosse maior. Além, é claro, do acesso e disponibilidade dos recursos aos estudantes.

Em relação aos profissionais, também não posso deixar de salientar que, nestas últimas décadas, houve esforços no sentido de garantir a formação continuada dos docentes. Tais momentos de formação são imprescindíveis para a qualidade na educação, porque todo professor é um eterno pesquisador. Não há docência sem pesquisa (FREIRE, 1996). A pesquisa e a atualização caminham juntas com o exercício da atividade docente. Neste trabalho, mais do que em outros, senti a necessidade e ao mesmo tempo a satisfação, de pesquisar e ampliar meus conhecimentos. Esse processo aconteceu tanto com leituras, estudos e pesquisas, quanto com vivências, participação em eventos, viagens e diálogos⁶⁹. E isso só foi possível porque estava sob orientação de professores do mestrado e sob financiamento da CAPES. E foi apostando na renovação do trabalho didático do projeto horta e história, através de novos materiais e pesquisas, que construí o site voltado para o professor.

O professor é o profissional capacitado para fazer as seleções que seu grupo de aprendizes necessita. É o professor, a pessoa mais apta a orientar, fazer as mediações necessárias entre o conteúdo, objeto de conhecimento e o aprendiz, e a contribuir para que este último construa

⁶⁸ Como é o caso das salas informatizadas nas escolas estaduais em Santa Catarina, que se deterioram e perdem na otimização de seus usos porque não há seus professores de tecnologias educacionais, por falta de contratação.

⁶⁹ Tais procedimentos só foram possíveis graças aos recursos financeiros da CAPES, que se somaram ao meu salário de professora. Esses incentivos são essenciais para aquisição de materiais como livros, cobrir gastos de deslocamento para pesquisa de campo e participações em eventos.

seu conhecimento crítico através de seus próprios esforços. É ele o intelectual que pesquisa para ensinar, e aprende enquanto ensina, renovando formas aprender e de ensinar, contribuindo para melhorias na relação ensino-aprendizagem. Neste trabalho, o professor é essencial para projetar os melhores caminhos das novas experiências.

O professor é um semeador que dificilmente vê suas sementes brotarem. Objetivos e resultados, na educação não são síncronos. Como quase tudo em educação, a experiência aqui relatada assumiu formas inesperadas. Cada aluno desenvolveu seus trabalhos reflexivos e demonstrou seu aprendizado de diversas formas. Mas os aprendizados dessa experiência foram além das palavras que restaram escritas nos trabalhos e redações. Os trabalhos escolares, assim como as formas de participação dos alunos nas aulas dialogadas me surpreenderam. Cada pessoa destacou para si elementos particulares das aulas segundo interesses ou entendimentos diferentes. Os resultados assumiram suas próprias formas: formas de aprendizado escolar. Um aprendizado que ficará como memória das vivências daqueles momentos e que mais tarde irá despertar, “brotando”, cada qual a seu tempo.

Trabalhar com horta e com pessoas é aprender os processos vivos. São as necessidades de cada ser e suas formas de relações que temos que nos ater. De que nos vale o conhecimento senão para nos auxiliar a viver melhor?

As memórias de tempos escolares marcam nossas vidas. Elas aparecem posteriormente, ao longo dos anos, e se concretizam sob diversas formas. A conscientização é um processo individual, que requer esforços de leitura, observação, escuta, reflexão crítica, diálogos e ação, construído na interação coletiva, no tempo e no espaço, a longo prazo, assim como a Educação.

Nesta experiência também pude repensar minha docência. Mais do que ensinar, eu também aprendi. Apesar de todos os esforços de instrumentalização dos estudantes em direção à sua auto formação, também percebi o quanto os estudantes ainda esperam por aulas expositivas, por conteúdos prontos e concluídos, ainda em uma lógica de educação bancária: onde o ato de “ensinar” prevalece ao de “aprender”, onde a atitude de “receber” prevalece a de “buscar”.

Apesar disso, as aulas dialogadas se mostraram uma saída; um meio termo entre os momentos expositivos necessários para esclarecer conjunturas de tempos históricos e conceitos, e as indagações necessárias que provocam o movimento em direção à reflexão e à pesquisa.

Observando os estudantes, seus trabalhos e as interações que aconteceram, posso afirmar que em níveis diferentes, todos participaram, cresceram e construíram formas e graus diferentes de conscientização.

Eu pude observar e me surpreender com um jovem, aparentemente rebelde, que se apresentou apático e desinteressado no início do ano, começar a plantar com interesse, a não faltar nas aulas e a interagir com os mais velhos alguns meses depois. Eu vi seu interesse e era real, pois não estabeleci “nota” para as atividades da horta. Ali na horta não havia hierarquia de conhecimento. Todos éramos aprendizes e professores em nossos pequenos saberes.

Eu pude ver alunos, que nunca tinham plantado ou colhido, aprender a plantar e a colher. Aluno, que nunca pegou em uma pá ou enxada, se identificar com esse tipo de trabalho. Alguns até iniciaram hortas em casa, como um caso relatado no capítulo terceiro.

Também percebi a alegria e o empenho de alguns alunos na horta, dividindo com seus colegas, seus conhecimentos da vivência na agricultura. Aquele que foi um dia o estrangeiro, “de fora” na sala de aula, se tornou professor, conhecedor da horta, de muitos.

Eu pude presenciar a emoção de uma aluna ao perceber que sua história era história “de livros e filmes” também. Ela viu a história de sua família sendo retratada no filme dos engenhos de farinha de mandioca, percebendo a importância desta vivência e da preservação a desse saber fazer para sua identidade. Compreendeu o sentido de “resistência”.

Eu me emocionei quando ouvi a história da aluna, filha de tropeiro. Seu pai, apesar de desconhecido, tinha sido tropeiro. Ela pode pesquisar sobre sua própria história. E ensinou a seus colegas a importância desse movimento. No ensino da história quem aprende a história do outro pode aprender a de si mesmo. É uma troca.

Percebi o quanto foi importante eu me colocar enquanto professora de história, diante da experiência da horta, com informações e conhecimentos relevantes para que os estudantes entendessem as relações daquele conteúdo, com as indagações e inquietações da disciplina de história. Essa “ponte” é imprescindível. E isso exige pesquisa. Exige um professor-pesquisador.

Os resultados não se encerram aqui. As possibilidades estão abertas a partir desta experiência. Foi apenas um começo. Um primeiro passo, de muitos que poderão se seguir.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Práticas ambientais no Brasil:** definições e trajetórias. UFSC. Florianópolis. 2002
- ANCHIETA. **Cartas Jesuíticas III:** Informações, fragmentos históricos e sermões. Ed. Itatiaia, Belo Horizonte, 1988
- AZEVEDO, Elaine de. **Alimentos Orgânicos:** ampliando os conceitos de saúde humana ambiental e social. SENAC. SP. 2012
- BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano.** Insular. Florianópolis. 2015
- BARBOSA, N. V. S. **Caderno 1:** horta escolar dinamizando o currículo da escola. Brasília: FAO, FNDE, MEC, 2ª ed., 2008.
- BARBOSA, N. V. S. **Caderno 3 – Alimentação e Nutrição:** Caminhos para uma vida saudável. Brasília: FAO, FNDE, MEC, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. História da Cultura Material: notas sobre um campo histórico em suas relações intradisciplinares e interdisciplinares. **Patrimonium.** março/2009. Disponível em: <http://ning.it/gIFy65>
- BENTO, Viviane M. Caminha São. Entre triagas e emplastos: os medicamentos das boticas jesuítas na América portuguesa. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio.** Saberes e Práticas científicas. 28 de julho a 01 de agosto de 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília. Senado Federal. 2000
- BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – Agenda 21 –** Ed. Câmara dos deputados–Brasília: 1995. Disponível em : <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília. MEC. 2013
- BRASIL. **Educando com a Horta Escolar.** Caderno 1. Brasília. MEC/FAO/FNDE. 2009
- BRASIL. **Educando com a Horta Escolar.** Caderno 2. Brasília. MEC/FAO/FNDE. 2009

BRASIL. **Educando com a Horta Escolar**. Caderno 3. Brasília. MEC/FAO/FNDE. 2009

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – História**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998

BRAYNER, Thais Nogueira. **É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés** –Dissertação de mestrado UNB. Brasília/DF. 2013. Disponível em:
http://www.dan.unb.br/images/doc/Dissertacao_Thais_Nogueira_Brayner306.pdf

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **História e Ensino**. Londrina. v. 9, p 63-96. out. 2003. Disponível em
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12076/10609>, último acesso em 26/02/2017

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez. SP. 2008.

BLEIL Susana Inez. O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. Revista **Cadernos de Debate**. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, Vol. VI/ 1998. Páginas 1-25

BRAUDEL, Fernand. **As estruturas do cotidiano**. Martins Fontes. SP.1987

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Rio de Janeiro. Rocco. 1987

BROTHWELL, Don. **A alimentação na Antiguidade**. Verbo. SP. 1969.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Unesp. São Paulo. 1991

BURKE, Peter. **Unidade e variedade na História Cultural**. In: Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2006.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade: uma história da alimentação**. Elsevier. Rio de Janeiro. 2003

CARNEIRO, Henrique. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. **História: Questões & Debates**, Curitiba, Editora UFPR. n. 42, p. 71-80, 2005.

CASCUDO, Luís Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo. Global. 2004

CASTRO, Josué de. **A Geografia da Fome; (o dilema brasileiro: pão ou aço.)** 10.^a edição Revista Antares. 1952 Disponível em: <http://obha.fiocruz.br/wp-content/uploads/2016/12/geografia-da-fome-josue-decastro.pdf>

CAUBET, Christian G. **Tratados Internacionais, direitos fundamentais, humanos e difusos: os estados contra o bem viver de suas populações**. Insular. Florianópolis. 2016

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**. V.II: Morar, Cozinhar. Petrópolis. Vozes. 2003

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, vol.15 n.2, 2010 disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875> acesso em 14/04/2017

COMELLI, Juliana P. **Agricultura urbana: contribuição para a qualidade ambiental urbana e desenvolvimento sustentável: estudo de caso - hortas escolares no município de Feliz/RS**. UFRGS 2015. (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/139382>

COELHO, Edgar Pereira. **Lev S. Vygotsky**. Massangana. Recife. 2010

CROSBY, Alfred W. **Imperialismo Ecológico: a expansão biológica da Europa 900-1900**. Companhia das Letras. São Paulo. 2011

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo. Melhoramentos. 1978

ESTEVES, Esther Vivas. **O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?** Expressão Popular. São Paulo. 2017

FAO/ONU. **Programa de Cooperação Internacional Brasil-FAO : Alimentação escolar.** disponível em : <http://www.fao.org/in-action/programa-brasil-fao/proyectos/alimentacion-escolar/escuelas-sostenibles/pt/>

FAO/ONU . **L'État de la Sécurité Alimentaire et la Nutrition dans le Monde:** rapport de 2018. <http://www.fao.org/state-of-food-security-nutrition/fr/>

FAO/ONU. **Panorama de segurança alimentar e nutricional na América Latina e Caribe,** edição 2017. in <http://www.fao.org/3/a-I7695f.pdf> acesso 09/04/2017

FAO/ONU. **Panorama de segurança alimentar e nutricional na América Latina e Caribe,** edição 2013. in <http://www.fao.org/docrep/019/i3520s/i3520s.pdf> acesso 09/04/2017

FARIAS, Deise S. Eloi; RAMPAZZO, Sonia. **Arqueologia e preservação.** Palavracom. Laguna. 2014

FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo. Cortez. 2008

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 13^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FERNANDES, M. C. de A. **A Horta Escolar como Eixo Gerador de Dinâmicas Comunitárias, Educação Ambiental e Alimentação Saudável e Sustentável.** Brasília, 2005. Projeto PCT/BRA/3003 – FAO e FNDE/MEC. Disponível em:

FIORIO, Angela Francisca Caliman, LYRIO, Kelen Antunes Lyrio, FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

FLANDRIN, Jean Louis ; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação.** Estação Liberdade. São Paulo 1996

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História.** Campinas – SP: Ed. Papirus, 2003

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas, SP Papirus, 1993

- FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI**: Em busca do tempo entendido. Papirus. Campinas. SP. 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Cortez e Moraes. São Paulo. 1980.
- FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-história no Brasil**. Contexto. São Paulo. 2006
- GONÇALVES, Leonardo da Silva (Werá Tupã). **Yvy ojevy ija ete pe: a terra que volta ao verdadeiro dono**: Cultura e história das aldeias Guarani de Santa Catarina. AIMG/DNIT. 2011
- GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: p. 115-147
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez 2012
- HOELLER, Silvana Cassia; SILVA, Valentim. **Transição agroecológica**. UFPR. 2013
- IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco. Massangana.2010
- KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. Contexto. São Paulo. 2010
- KINUPP, Valdely; LORENZI Harri. **Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil**: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. São Paulo. Instituto Plantarum de Estudos da Flora. 2014
- LAFFIN, Maria Ermínia L. F. **Educação de Jovens e adultos e educação na diversidade**. NUP/CED. Florianópolis. 2011

- LAFFIN, Maria Ermínia L. F (Org.) **Educação de Jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Florianópolis. Unijuí. 2012
- LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. *Faire de l'Histoire III. Nouveaux Objets*. Gallimard. Paris. 1974
- LE GOFF, Jacques. *La nouvelle histoire*. Ed. Complexe. Paris. 1988
- LOMPA, Marina Arnoldo. **O papel das hortas escolares na modificação do comportamento alimentar**. UFRGS. 2016. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/139382>
- MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009
- MAURO, Titton. **Formação humana e reforma agrária: reflexões sobre práticas formativas e suas relações com as lutas sociais**. Copiarte. Tubarão. 2006
- MCMICHAEL, Philip. **Regimes alimentares e questões agrárias**. UNESP/UFRGS. São Paulo, Porto Alegre. 2016
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Mauad. RJ. 2007
- MORGADO, F. S.A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis, Florianópolis. 2006 disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**.2002.disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>
- NADALINI, Ana Paula. **Comida de santo na cozinha dos homens: um estudo da ponte entre alimentação e religião**. Dissertação de mestrado. Curitiba. 2009 Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=153526
- PEREIRA, Elizabete M. A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In Geraldí, Corinta M; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete M.A. (orgs). *Cartografias do Trabalho*

Docente: professor(a)-pesquisador(a). Mercado das Letras. Campinas SP 1998

PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e Resistência**: notas sobre uma história menor. In. PAIM, Alison Antonio (org). Patrimônio Cultural e Escola: entretecendo saberes. NUP/CED/UFSC. Florianópolis, 1ed. 2017

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

PINSKY, Carla (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo. Contexto. 2010

PINSKY, Jaime, Pinsky, Carla. **Por uma História Prazerosa e Consequente**. in Karnal, Leandro(org). *História na Sala de Aula*. Conceitos, práticas e propostas. Contexto. São Paulo. 2010

PINSKY, Jaime, Pinsky, Carla (Org.) **História da Cidadania**. São Paulo. Contexto. 2012.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da Alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. Florianópolis. UFSC. 2013

QUEIROZ, Marcos S. **Saúde e doença**: um enfoque antropológico. Bauru, Edusc. 2003

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. ANO 17 • N 13 O 37 • 2002 Revista **Novos Rumos**, disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/183>

RAMOS, Fábio Pestana. **Alimentação**. in *Novos temas nas aulas de história*. Pinsky C. (Org.). Contexto. S.P. 2009

RIBEIRO, Wagner Costa. **Em busca da qualidade de vida**. in Pinsky J. (Org.) *História da Cidadania*. SP. 2012

SADDI, Rafael. O Estado da Suspensão na Aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. **Revista História Hoje**. v. 5 n.9,p.113-130. 2016

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **A alimentação e seu lugar na história**: os tempos da memória gustativa. Revista da Academia Paranaense de Letras, nº51, 2005, pp.165/188

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. Por uma história da alimentação. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v.14, n. 26/27, p.154-171, jan/dez, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. Scipione. SP.2010

SIGOLO, Renata Palandri (Org.). **Plantas Medicinais e os cuidados com a Saúde**: contando várias histórias. Florianópolis. NUPPe/UFSC. 2015

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas. SP. Papirus. 2007

SIMAN, Lana Mara de Castro, O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v.40. n.2. p.591-612 abril/junho 2015, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26612/20299>

SINGER, Paul. **Economia solidária**. Entrevista. Estudos avançados. 22 (62), 2008. Disponível em : <file:///C:/Users/Luciana/Documents/MESTRADO%20QUALIFICAÇÃO%20O/textos%20consultados/Paul%20singer%20e%20a%20economia%20solidária.pdf>

SZMRGCSANYL, Tamás. **Pequena história da agricultura no Brasil**: do escravismo ao trabalho livre, estrutura agrária e relações de trabalho, para onde vai a agroindústria? Contexto São Paulo. 1988

TIBOLLA, Sabrina Sgarbi; NACTIGALL, Gilson Ribeiro. Educando com a horta escolar pedagógica. **Extensão Tecnológica**. p. 157 a 161

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. Companhia das Letras. São Paulo. 1988

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WETBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **JOHN DEWEY**. MEC/FNDE Massangana. Fundação Joaquim Nabuco.2010

FILMES

SUPER PLUNF. Direção de Henrique de Oliveira e Camila Kauling. Roteiro Henrique de Oliveira. Brasil. 2014 Fantasia/Curta-metragem · (9 min) Filme de animação. Disponível em <https://www.superplunf.com.br/>

O VENENO ESTÁ NA MESA I. Direção Silvio Tendler. Brasil. 2014, Filme documentário (49m.) - Disponível em: <http://contraosagrototoxicos.org/filmes/>

CHICO MENDES: O PREÇO DA FLORESTA. Direção: Rodrigo Astiz. Brasil, 2008, (43min.) – Filme documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_c-BfipCgig

CULTURA DE ENGENHO: PATRIMÔNIO E RESISTÊNCIA. Direção e roteiro Sandra Alves e Gabriela Pieroni. Brasil, 2017. (40 min.). Filme documentário.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, você está sendo esclarecido(a) sobre a pesquisa para o qual está sendo convidado (a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com os pesquisadores ou com a Instituição UFSC, tendo você, a liberdade de retirar o consentimento assinado. Será mantido o sigilo e o caráter confidencial do trabalho, sem expor a identidade do sujeito à condição vexatória, zelando pela privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto: Horta e História do CEMIA

Projeto de mestrado: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POR MEIO DAS HORTAS

ESCOLARES: A ALIMENTAÇÃO COMO TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA DE SÃO JOSÉ/SC

RESUMO: O presente trabalho é um projeto de pesquisa-ação criado no âmbito do MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA da UFSC, desenvolvido na EJA noturna em São José durante o ano letivo de 2017 . Um dos objetivos é abrir um debate acerca das possibilidades do ensino de história através da experiência didática de diálogo entre Educação, História e Alimentação. O projeto prevê a implantação de hortas na escolas que servirão de eixos-articuladores de ações de aprendizagem de História. A alimentação é a temática axiológica que se desdobra em quatro sub-eixos temáticos que serão trabalhados em blocos de aulas pontuais. São eles: Relações de Trabalho e Propriedade, Produção de Alimentos e Meio Ambiente, Indústria e Consumo e, Patrimônio Histórico. Parte-se da realidade pesquisada do educando para orientar as pesquisas em direção à construção do seu conhecimento de forma mais aprofundada, sua instrumentalização

enquanto aluno pesquisador, e sua auto conscientização enquanto ser social, histórico e cultural, participando de sua autoformação e da construção de sua cidadania. A partir das ações com a horta, os alunos protagonizam pesquisas utilizando alguns temas que se desdobram dos sub-eixos, trabalhando com fontes diversas e perguntas problemáticas. Os objetivos deste trabalho didático é, entre outros, problematizar as relações que envolvem a alimentação como ato humano histórico, contribuir para que o educando, a partir do seu cotidiano, aprenda a : perceber-se enquanto um ser histórico, consciente, a pensar temporalmente, a fazer analogias, a ler fontes históricas, pesquisar, comparar, pensar criticamente e se posicionar enquanto um indivíduo histórico, social, consciente das relações do mundo que o cerca.. A temática da alimentação e todas as relações que a cerca, chegam nas escolas de forma desarticulada e pouco historicizada. No entanto o alimento e o ato de alimentar-se é histórico e hoje está envolvido em uma série de relações comprometidas com a globalização e também em um contra-movimento, ou seja, anti globalização. Para a História, esses são temas que urge discussão no âmbito de Educação escolar que se pretenda democrática e participativa na construção da cidadania dos educandos

Descrição dos procedimentos: Fotografias dos trabalhos na horta e das apresentações, sondagens sobre alimentação, hábitos de consumo sobre alimentos e chás e eventuais doenças que costumam estar ligadas à alimentação

Pesquisadora responsável: Luciana dos Santos Menezes - RG 11812224-1

Data ____/____/____

Assinatura: _____ E-mail: luparis@gmail.com

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo: _____

Doc. de Identificação: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em ____/____/____, concordei em participar, na qualidade de participante do instrumento de investigação intitulado **CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POR MEIO DAS HORTAS ESCOLARES: A ALIMENTAÇÃO COMO TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA DE SÃO JOSÉ/SC**, comumente chamado no CEMIA de Projeto Horta e História do Cemias, e declaro estar devidamente informado sobre os objetivos, as finalidades do

estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora/professora. As informações fornecidas à pesquisa serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade da proponente do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer despesa em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão a professora-pesquisadora do projeto acima citado.

_____, _____ **de** _____, **de** _____
local e data

Assinatura do(a) voluntário(a)

ANEXO 2 - SONDAGEM SOBRE ALIMENTAÇÃO

HORTA NA ESCOLA - PROJETO CEMIA 2017

PROFESSORA LUCIANA MENEZES

NOME _____ Idade: _____

data de preenchimento ____/____/2017

TRABALHA? () SIM Onde? _____

() Não trabalho

RENDA MENSAL DA FAMÍLIA _____ NÚMERO DE
PESSOAS QUE MORAM NA CASA E COMPÕEM A FAMÍLIA _____

ASSINALE COM UM X

OS PRODUTOS QUE VOCE CONSUME: SEMANALMENTE
MENSALMENTE DIARIAMENTE QUAL MARCA? QUAL TIPO?

ARROZ

FEIJÃO

OVO

CARNE BOVINA (IN NATURA)

CARNE DE AVES (IN NATURA)

CARNE DE PEIXES (IN NATURA)

CARNE DE PORCO (IN NATURA)

HORTALIÇAS

LEGUMES

FRUTAS

ÓLEO DE SOJA/MILHO OU CANOLA

AZEITE DE OLIVA EXTRA VIRGEM

AZEITE DE OLIVA COMPOSTO COM ÓLEO DE SOJA

PÃO / TORRADA

MARGARINA

MANTEIGA

REQUEIJÃO

QUEIJO

PRESUNTO

MORTADELA

OUTROS FRIOS DEFUMADOS

HAMBURGUER

EMPANADOS DE FRANGO PROCESSADOS (NUGGETS)

MACARRÃO

AVEIA

GELÉIA/DOCE

CHOCOLATE

BOLACHA/BISCOITO/BOLO

MEL

IOGURTE

BEBIDA LÁCTEA

SUCO EM PÓ

SUCO NATURAL

LEITE

CEREAL, AÇUCARADO (TIPO KELLOGS)

COMIDA PRONTA (TORTA, LASANHA, ETC)

OUTROS PRODUTOS QUE GOSTARIA DE ESPECIFICAR

QUANTO GASTA DE COMPRAS DE SUPERMERCADO
(RANCHO SOMENTE ALIMENTAR) NO MÊS?

QUANTO GASTA DE SUPERMERCADO NA SEMANA?

DESSES GASTOS, QUANTO GASTA DE FRUTAS, VERDURAS,
LEGUMES?

DESSES GASTOS, QUANTO GASTA COM COMIDAS
INDUSTRIALIZADAS?

NA ESCOLA VOCÊ COME A MERENDA?

() SIM () NÃO () AS VEZES

SE NÃO COME A MERENDA, POR QUE NÃO COME?

O QUE VOCÊ COSTUMA COMER OU BEBER QUANDO NÃO
ESTÁ EM CASA, OU SEJA, EM PASSEIOS, NA RUA, ETC?

COLOQUE SEU CARDÁPIO DE ALIMENTAÇÃO DESSA
SEMANA

SEGUNDA

TERÇA

QUARTA

QUINTA

SEXTA

SABADO

DOMINGO

ALMOÇO

JANTA

LANCHES

CAFÉ DA MANHÃ

QUAL A(S) RECEITA(S) FAVORITA(S) QUE VOCÊ COZINHA OU
QUE ALGUÉM FAZ?

QUAIS RECEITAS VIERAM DE SUA FAMÍLIA? (AVÓS, PAIS,
TIOS, ETC)

VOCÊ TEM OU GUARDA UM CADERNO DE RECEITAS?

COMENTE SOBRE ELE.