



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**HISTÓRIAS DE VIDA EM UMA HORTA
ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE FAZERES
EM EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA**

CAMILA CAMARGO

FLORIANÓPOLIS, 2019

CAMILA CAMARGO

**HISTÓRIAS DE VIDA EM UMA HORTA ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE FAZERES EM EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve.

**FLORIANÓPOLIS
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Camargo, Camila

HISTÓRIAS DE VIDA EM UMA HORTA ESCOLAR: :
REFLEXÕES SOBRE FAZERES EM EDUCAÇÃO EM
GEOGRAFIA / Camila Camargo. -- 2019.

66 p.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Geográfica. 3. Horta
Escolar. 4. Ensino de Geografia. I. Preve, Ana Maria Hoepers. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Camila Camargo

Histórias de vida em uma horta escolar: reflexões sobre
fazeres em educação em geografia.

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação
junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 03 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

ana Paula Chaves
Prof. Dr. Ana Paula Nunes Chaves (presidente)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Karen C. Rechia
Prof. Drª Karen Christine Rechia
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Por parcer ana Paula Chaves
Profª Drª Karina Rousseng Dal Pont
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

RESUMO

Resumo: Da escola para o mangue, do mangue para a horta. Essa dissertação em movimento retrata como a educação ambiental se faz presente ao pensarmos as possibilidades de aplicá-la a uma Educação Geografia em uma Horta Escolar, na cidade de Florianópolis. Estes escritos estão divididos em movimentos de um caminhar em Educação Ambiental. O primeiro se faz nas memórias do mangue, onde através das carto-falas, damos voz a um ambiente. O segundo é um percurso pela Educação Ambiental, através dos documentos oficiais e do autor Marcos Reigota. O terceiro momento se dá por meio das histórias de vida (no contexto dos métodos bibliográficos) onde foi criado um acervo de memórias da horta e, partir destas, construídas narrativas que retratam a importância de espaços para sentir, ouvir, brincar e aprender junto a terra.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Geográfica. Horta Escolar.

ABSTRACT

Abstract: From school to mangrove, from mangrove to vegetable garden. This dissertation in motion portrays how environmental education is present when we consider the possibilities of applying in a geography education on a school garden in the city of Florianópolis. These writings are divided into movements of a walk in Environmental Education. The first is in the memories of the mangrove, where through the cards, we give voice to an environment. The second is a journey through Environmental Education, through official documents and author Marcos Reigota. The third moment occurs through life stories (in the context of bibliographic methods) where a collection of garden memories was created and, from these, narratives were built that portray the importance of spaces to feel, hear, play and learn from earth.

Keywords: Environmental Education. Geography Education. School Garden.

AGRADECIMENTOS

Todos os passos que dei nesta *instituição pública e de qualidade* só foram possíveis graças a:

Meus pais, que com muita dedicação, amor e estímulos me alavancaram a seguir meus sonhos. Minha graduação foi para vocês, assim como este mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de novos aprendizados em uma área que me encanta tanto. A Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, pelo recurso disponibilizado como bolsa.

Ana Preve, que felicidade ter tido a chance de me acompanhar neste trabalho. Em meu TCC havia dito que queria construir em mim a leveza que tens em teus dias para me inspirar. Neste trabalho, sei que não dei meu melhor, mas me tornei melhor por conta do teu auxílio neste processo. Muito obrigada pela constante inspiração que és.

Matheus, sempre te disse: “que bom que a gente tem a gente”. Jamais conseguirei expor e explicar o sentimento lindo que tenho por ti e que juntos construímos, obrigada pelos dias que vivemos e por todos os que ainda virão. És meu porto seguro, te amo!

Ana Paula. Ayrian. Guilherme. A Geografia fez com que vocês entrassem em minha vida, mas foram as construções lindas que trilhamos que nos uniu e que fortaleceu a amizade que temos. Obrigada por compartilharem a rotina de vocês comigo.

Jessica, eu não te vejo a tanto tempo e isso quase não importa. Segues sendo um estímulo que contrapõe esse mundo louco em que vivemos, um ponto de luz na escuridão. Obrigada por ser tão diferente de mim.

Professoras Karen e Karina pelas palavras certeiras na banca de qualificação e por me acompanharem até o fim. Professora Ana Paula e Professor Leandro pela disponibilidade de entrar neste barco depois de partido. Vocês são um estímulo para seguir apaixonada pela educação.

Larissa e Lívia, obrigada pelas palavras e pelo apoio dado na construção deste trabalho, foi pelas mãos de vocês que ele se concretizou. Michele, obrigada pelo começo de tudo. Idelci e alunos do Simão Hess, por fazerem da escola um organismo vivo.

Aos colegas de vida não citados, mas ainda presentes, obrigada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Matéria de jornal sobre a horta escolar no N.E.I. São João Batista..... | 14 |
| Figura 2 - Digitalização de produção de aluno – Série “Desenhos do mangue” | 21 |
| Figura 3 - Digitalização de produção de aluno – Série “Desenhos do mangue” | 22 |
| Figura 4 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto” | 23 |
| Figura 5 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto” | 24 |
| Figura 6 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto” | 25 |
| Figura 7 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto” | 26 |
| Figura 8 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto” | 27 |
| Figura 9 - Digitalização de produção de aluno – Série “Carto-falas” | 28 |
| Figura 10 - Digitalização de produção de aluno – Série “Carto-falas” | 28 |
| Figura 11 - Digitalização de produção de aluno – Série “O mangue que eu vi”..... | 29 |
| Figura 12 - Digitalização de produção de aluno – Série “O mangue que eu vi”..... | 30 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EA | Educação Ambiental |
| EEB | Escola de Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EPAGRI | Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEESC | Plano Estadual de Educação de Santa Catarina |
| PNEA | Política Nacional de Educação Ambiental |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 | DO TEMA | 10 |
| 1.2 | DO PROBLEMA | 11 |
| 1.3 | DA ORGANIZAÇÃO | 12 |
| 2 | POR ONDE ANDEI | 13 |
| 2.1 | “A GENTE DESENHA O CAMINHO...” | 13 |
| 2.2 | “...VAGANDO POR TODO O MUNDO” | 20 |
| 3 | PERCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 32 |
| 3.1 | APRESENTANDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO | 36 |
| 3.2 | NOÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MARCOS REIGOTA | 39 |
| 4 | DAS NARRATIVAS | 41 |
| 4.1 | MARCO ZERO | 43 |
| 4.2 | MINHA HORTA É MAIOR QUE O MUNDO | 47 |
| 4.3 | REDESCOBR(IR) | 53 |
| 4.4 | “TIA, <i>QUERES CONHECER A HORTA?</i> ” | 57 |
| 4.5 | RESGATE | 59 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| | REFERÊNCIAS | 66 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 DO TEMA

A palavra “espaço”, para a Geografia, possui diversos conceitos. Talvez um dos mais utilizados seja o que encontramos em Milton Santos (2008, p. 46):

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente.

Na ciência geográfica muito se discute sobre isso, havendo as mais variadas formas de abordarmos o espaço em sala de aula. Por exemplo, quando no sexto ano do ensino fundamental abordamos o “espaço”, a forma de o definirmos é como local que sofre com ações produzidas pelo homem. Assim, vários são os locais que estão relacionados a essa dinâmica: a cidade, as escolas, as vias públicas, os ecossistemas, o planejamento urbano, entre outros. O termo “espaço”, também é importante ressaltar, é algo vivo e, por isso, em constante modificação. Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos que “Compreender o espaço coloca-se como condição necessária para orientar as ações do aluno como pessoa e cidadão em relação ao seu comportamento de vida na rua, na cidade ou no mundo.” (BRASIL, 1998, p. 55)

Mas, como um espaço se transforma em lugar? Para Tuan (1983, p. 203) essa transformação

[...] se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas, dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar.

Aqui, o autor indica que essa transformação se inicia e caminha a passos lentos e, para cada sujeito que passou por esse percurso, ela segue de diferentes formas. Para um aluno do ensino fundamental, uma horta pode ser o local de brincar, de explorar, de sentir cheiros e sons. Já para um graduando da Geografia, pode ser o local de construção de experiências e novas formas de pensar sobre o ensinar.

Tendo a escola como recorte, as relações que cada um dos sujeitos possui com este local transitam por diversas esferas educacionais – direção escolar, alunos da escola e funcionários, graduandos e ex-graduandos do curso de Geografia da UDESC. Utilizando como aporte a Educação Ambiental (EA), foram feitas entrevistas com alguns desses sujeitos que de alguma forma e em algum momento da execução do projeto horta escolar junto ao Programa PIBID (subárea Geografia) por ali se fizeram presentes, seja por atuarem na escola, por serem acadêmicos do curso de Geografia que construíram a horta escolar. Essas entrevistas foram a base para as narrativas e se transformam em uma nova forma para pensar naquele local como lugar fundamental para o ensino e aprendizagem da Geografia. A horta e as narrativas derivadas dela serviram à reflexão da prática escolar da Geografia.

1.2 DO PROBLEMA

Da escola para o mangue, do mangue para a horta, eis o movimento desta pesquisa. Em “O mangue que não é cenário” (CAMARGO, 2016), a apostila da pesquisa era um movimento de Educação Ambiental escolar que saía da escola e percorria o ecossistema em que a mesma estava inserida, articulando-se aí a uma questão ambiental presente na própria cidade. Dessa forma, junto com as crianças, fomos ao encontro do mangue.

A primeira parte desta pesquisa de mestrado deu-se através de um prolongamento do movimento da “escola para o mangue”, seguindo do “mangue para a horta”. Após esse percurso, o foco tornou-se a apostila em uma nova proposta de EA – ainda em movimento –, em entender como se deram os processos de instalação em um espaço, de sua ressignificação e sua transformação em uma horta, na mesma escola. Minha experiência surgiu por meio das narrativas, buscando entender os sentidos cotidianos e as “imagens-faladas” que cada um atribui à presença desses espaços diferenciados de educação dentro da escola. Chamamos a horta de espaços diferenciados de educação na escola, por crer na potencialidade educativa e experimental que aquele local tem.

A dissertação apresenta uma metodologia pautada em dois movimentos: o primeiro quando proponho uma experiência de EA junto com os alunos e analiso os limites e possibilidades dessa prática; o segundo movimento ocorre quando analiso, por meio da escuta e da construção de

narrativas, as reverberações de uma proposta de EA desenvolvida na mesma escola pelo Programa PIBID.

1.3 DA ORGANIZAÇÃO

Esta dissertação é composta por três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Por onde andei”, rememoro meu caminhar em “A gente desenha o caminho...” resgatando as vivências que construí em meu Trabalho de Conclusão de Curso em “... Vagando por todo mundo.” – fazendo alusão às vivências que tive, buscando assim apresentar uma Educação Ambiental em movimento: entre a escola e o mangue, do mangue para a sala de aula.

No capítulo dois, intitulado “Percorso da Educação Ambiental”, faço um breve “histórico” de Educação Ambiental junto a uma análise dos documentos que trazem esta noção à realidade em sala de aula (como os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC etc.) e o aporte teórico base desse trabalho: a análise de EA proposta por Marcos Reigota.

No terceiro capítulo intitulado “Das Narrativas” com o viés da Psicologia Ambiental, a noção de “história de vida” foi posta em movimento. Por meio de entrevistas, trago histórias de vida, nas quais aparece um diálogo com a EA e suas possibilidades para uma educação geográfica. Dessa forma, as histórias de vida estão organizadas em: “Marco Zero”, “Minha Horta é Maior que o Mundo”, “Redescobr(ir)”, “Tia, queres conhecer a horta?” e “Resgate”.

Ao fim teço as considerações finais, que trazem uma reflexão sobre a apostila de trabalhar com as histórias de vida em espaços que se transformam dentro do ambiente escolar. Falo também da importância desses espaços escolares e dessas práticas para que o professor de Geografia faça interfaces com a Educação Ambiental e com isso dinamiza a Geografia escolar.

2 POR ONDE ANDEI

2.1 “A GENTE DESENHA O CAMINHO...”

Percorro caminhos distintos desde que nasci. Logo pequena, junto com minha família, fui morar na praia dos Ingleses – norte de Florianópolis, Santa Catarina. Naqueles dias, as formas de se conviver com o cotidiano eram diferentes: as meninas andavam só com meninas e podiam brincar de boneca ou sobre “ser adulta” ajudando a mãe em casa. O entretenimento mais acessível na época era assistir a desenhos nos canais abertos e se imaginar em mundos diferentes. Estudar, para mim, era algo mais rígido pelo fato de meus pais não terem tido acesso fácil à educação e acabarem me cobrando muito.

Ir para a escola sempre foi algo que gostei. Lá chamava a atenção das pessoas por subir em árvores e “ser comunicativa” – depois vindo a se tornarem as características de uma pessoa “bagunceira”. No pátio da escola, rodeada por pés de pitanga, acerola e jabuticaba, observava meus colegas de cima e, aos berros, os convidava para ficarem comigo. Dessa forma, brincando em meio a estas plantas, no contato direto com a natureza, fui aos poucos descobrindo que havia algo ali que eu levaria adiante.

Além de minha relação de brincadeira com as árvores da escola, uma das atividades que ocorreram na minha turma da pré-escola, no Núcleo de Educação Infantil São João Batista, no norte da ilha de Florianópolis, foi a construção de uma horta escolar (Figura 1) que movimentavam famílias, funcionários, professores, alunos e até mesmo membros externos a comunidade escolar, como os técnicos da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) – que orientavam na montagem e nas metragens dos canteiros.

Figura 1 - Matéria de jornal sobre a horta escolar no N.E.I. São João Batista

Bairros Maio 2000

Folha do Norte

Horta do N.E.I. do Rio Vermelho ganha prêmio no concurso de hortas escolares

Divulgação/FN

Após um longo trabalho de pesquisas, participações em palestras e visitas a escolas que possuem hortas escolares próprias, a diretora Francisca Roza e Valéria Carvalho do Núcleo de Educação Infantil São João Batista (NEI) no Rio Vermelho decidiram colocar em prática a implantação de uma horta pedagógica na unidade de ensino.

Em contato com técnicos do Epagri que ajudaram a delimitar as áreas, orientar a disposição, metragem e disposição dos canteiros e amostras para a análise do solo em seus laboratórios. Em regime de mutirão, pais de alunos e participantes da APP preparam o espaço para construção da horta no mês de setembro do ano passado. "No início do projeto, as coisas não foram muito fáceis mas com a colaboração e empenho dos funcionários



Crianças exibem orgulhosas legumes cultivados na horta da escola no Rio Vermelho

nais e um minhocário para a produção de húmus para a adubação do solo. "Os professores nos ajudaram muito para o sucesso da nossa horta, foi com o incentivo deles que as crianças se interessaram pelo cultivo das hortaliças que hoje é um grande sucesso", diz a supervisora Valéria. "Atualmente todos os legumes servidos aqui na escola são produzido aqui mesmo com a colaboração das crianças professores e funcionários e sem nenhum tipo de agrotóxico. Até o combate as pragas

que atacam as hortaliças são combatidas com produtos fornecidos pela Epagri" enfatiza. O projeto do Núcleo de Educação Infantil do Rio Vermelho, rendeu para escola o primeiro lugar no concurso Hortas Escolares promovido por uma companhia de cigarros Souza Cruz e Epagri.

Fonte: FOLHA DO NORTE DA ILHA. Florianópolis: Folha do Norte da Ilha, 2000.

Essas vivências cotidianas, hoje, parecem peça chave para minha formação de professora de Geografia. Quando pequena, via-as somente como brincadeiras com meus amigos. Morando próxima de dunas e praias, sempre estive interligada a estes ambientes. Além das brincadeiras, diversas foram as vezes em que tive saídas de estudos para a praia nas disciplinas de Ciências e Geografia. Nestas saídas, aprendia a olhar com atenção meu entorno, a respeitar o meio ambiente, a cuidar dos mares e não os poluir. O contato com essas aulas ampliava as possibilidades das aulas que futuramente viria a dar e me aproximava cada vez mais do interesse que tinha em disciplinas como Geografia.

Avançando no tempo, lembro que saímos de nossa casa para nos moldarmos ao ritmo corrido da cidade. Passamos a morar em um apartamento na região continental de Florianópolis com a ideia de que "precisávamos ficar mais próximos do centro". O espaço e o lugar se modificaram, assim como minhas relações com o ambiente escolar. Antes, encontrava na escola um local de trocas, de alegria e de movimento. Em minha nova escola, acabei criando uma relação

de tensão, repressão e tristeza com o local. O que antes resplandecia felicidade, havia se tornado uma rotina de muita violência, de tráfico de drogas, de professores desgostosos com suas vidas e de alunos desinteressados. Pensava até então que a escola era uma extensão do que experimentava em casa: sempre fui expressiva, ‘conversadeira’, brincalhona e criança. Mas, na nova escola, não havia espaço para isso, lá havia movimentos diferentes dos que já conhecia em meu dia a dia. Ir à escola havia se tornado um ‘encontro de amigos’ e não um local onde poderia experimentar o aprender. Em suma, era uma rotina diferente da que já havia vivido. Ao longo desse percurso, tentei encontrar outras possibilidades de me distanciar de toda essa realidade, pois estava inserida em uma escola que desacreditava na educação.

Avançando para o ano de 2012, circulavam rumores de que naquele ano o mundo acabaria. Não ligava muito para essas ideias já que aquele seria meu primeiro ano na graduação de Geografia. Havia optado pelo curso, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, por lembrar com carinho das experiências que tive ao longo dos meus anos escolares. O curso de Geografia da UDESC se organiza em quatro anos, divididos em oito semestres – ou, como chamados na instituição, “fases”. Cursei Geografia em dez fases, mas, verdadeiramente, experimentei ao longo desses anos várias fases.

Durante meu primeiro ano, tive a fase de compreender o que era tudo aquilo e como lidar com toda a liberdade de ir e vir. Obviamente não assimilei o real intuito e reprovei na maior parte das disciplinas. No segundo ano, passei a sentir a necessidade de estar envolvida com a Universidade, comecei a ter consciência de que aquilo não era brincadeira e de que, para estar ali, outros tantos tiveram que estar fora. Passei a ter mais noção de mundo, mais embasamento, mais pesquisa e leituras que me fizeram ver outra forma de compreender a realidade. Em meu terceiro ano, percebi que estava em uma graduação de licenciatura e que deveria responder de forma contrária aos tantos exemplos negativos que tive ao longo de minha vida, agora era a hora de me provar diferente. Neste mesmo ano, tive contato com a disciplina de Educação Ambiental¹, que mudou minha forma de pensar em Geografia. Nela as lembranças positivas das escolas por que passei vieram à tona, as experiências de saídas de campo e o pertencimento à natureza me fizeram crer que lecionar com esse intuito seria algo proveitoso e que poderia ser uma possibilidade interessante.

¹ Ministrada pela professora Dra. Ana Maria Hoepers Preve, no ano de 2015.

Em meio a todo esse percurso, tive contato com o autor Marcos Reigota², que se tornou um aporte teórico que carrego comigo até os dias atuais. Na época, a leitura principal foi o “pequeno livro” intitulado “O que é educação ambiental?” (REIGOTA, 2014). Este, com uma escrita leve, fez-me compreender que todos os passos que eu fosse dar estariam relacionados a uma educação que também seria ambiental, tendo-se em vista que modificamos o ambiente em que estamos inseridos. Além desse material, assistimos a uma entrevista com o autor a respeito de sua postura política em relação à EA³ e tivemos contato com o texto “Educação Ambiental: um prólogo e três episódios de (re)existência”, escrito por Marcos Reigota, Ana Godoy e Leandro Belinaso (2010). Todos estes materiais estruturaram o eixo da disciplina e, assim, fui consolidando uma ideia de EA.

A partir desse momento passei a compreender que a educação, que já fazia parte de mim – com todas as minhas experiências e anos escolares –, estava se transformando e agora eu estaria fazendo parte da educação lecionando e aprimorando as formas de estar em sala.

Durante todo o quarto ano de graduação me envolvi nos estágios curriculares – na Escola de Educação Básica Simão José Hess e no Centro de Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Estadual de Educação –, e não curriculares, todos relacionados à educação. Em minhas aulas, buscava ao máximo encontrar a interdisciplinaridade, fazendo com que a Geografia dialogasse com a disciplina de História e com as possibilidades do Cinema. Também experimentei trazer materiais de nossa cultura – como as maquetes, colagens, desenhos – para perto dos alunos, de modo que fosse possível atrelar ao ensino geográfico uma nova forma de aprender os conteúdos de estrutura terrestre, ciclo hidrológico, relevos etc. Percebi também, neste mesmo ano, que havia feito a escolha certa: poderia sonhar com tantos outros cursos propostos pelas universidades, mas que nenhum deles seria o mesmo que aquilo que a licenciatura em Geografia estava me propondo a viver.

Comentei anteriormente que o curso tinha oito fases, mas que eu o cursei em dez, pois bem... Essas últimas fases foram as mais complicadas para mim. Nelas os sentimentos e acontecimentos familiares extrapolaram o âmbito familiar e a convivência entre nós foi se diluindo. Um para lá, outro para cá, eu no meio. A separação de meus pais nunca foi uma ideia

²Doutor pela Universidade Católica de Louvain. É membro honorário da Academia Nacional de Educação Ambiental do México. Atualmente professor do Programa de Pós-graduação em Educação e da graduação em Arquitetura da Universidade de Sorocaba (SP).

³ Para saber mais ver: <https://www.youtube.com/watch?v=lq7b2Q3MO5I>

fácil para mim, cresci com a (falsa) imagem de que família só é família quando está junta, quando é eterna. Ter de aprender a conviver com essa nova visão acrescentou um quinto ano a minha graduação, uma fase pela qual não imaginei que passaria.

Já nos anos anteriores havia me proposto a descobrir uma Geografia que iria além do currículo. Neste quinto ano não foi diferente e assim fui para o Ensino Fundamental I realizar meu trabalho de conclusão de curso. Quis vivenciar todas as esferas da educação básica (formal ou não formal) e, junto com os alunos do terceiro ano dos anos iniciais, fomos ao Manguezal do Itacorubi, na região central da ilha Florianópolis. A ideia era repensar um espaço que, por diversas vezes, no senso comum, passava por generalizações que não retratavam as principais características que percebíamos nele – berçário de espécies e riqueza em biodiversidade.

“O mangue que não é cenário” (CAMARGO, 2016) foi um trabalho lindo que modificou minha forma de pensar sobre o mangue e sobre as possíveis experiências que eu poderia ter ao estar junto com os pequenos do terceiro ano do Fundamental I. As experiências que carreguei abriram um horizonte de novas possibilidades e dúvidas – “Será que vou para pedagogia?”, “Como trabalhar mais vezes com a Geografia no ensino fundamental I?”, “Tenho que voltar para universidade, não posso terminar aqui”. Finalizei minha graduação com um gostinho de quero mais e com muito mais amor pelo lecionar.

A Geografia havia feito muito mais por mim do que ela havia “proposto” nas grades curriculares que li em 2012 ao decidir entrar no curso. Eu havia me formado no curso, mas também me transformado. E, já (trans)formada, lembrei-me de cada passo dado e de uma velha frase que ouvi em meu primeiro ano de graduação: “mas tu queres realmente ser professora?”.

A resposta surgiu no ano de 2017, quando, recém-formada, percorria 100 km por dia para lecionar. A distância não era tão importante quanto minha motivação: não ser para o meu aluno o (mal) professor que tive na educação básica. Na 1h30min que levava para ir à escola, pensava na quantidade de estratégias que poderia utilizar para o conhecimento fluir de forma mais leve. Na 1h30min que levava para voltar da escola, pensava no quanto poderia melhorar e me esforçar para que cada um pudesse ver uma nova Geografia a partir de minhas aulas.

Porém, nessas idas e vindas, necessitei parar. A vontade de lecionar era imensa, mas o trajeto foi se tornando longo demais, o cansaço havia tomado conta de mim. Como diz Manoel de Barros: “Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono [...]. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de

bichos." (BARROS, 2008, p. 53). Minhas estradas haviam se tornado carentes de algo, de ânimo talvez, e eu precisava reabilitá-las.

Após ter vivenciado essa experiência, outras possibilidades escolares bateram a minha porta – e eu a abri. Hoje, estou junto a alunos que me fazem repensar a necessidade que as aulas de Geografia têm de passar – única e exclusivamente – o conhecimento geográfico. Digo isso, pois, a cada momento que vivo com cada aluno, percebo as ausências: ausência de conversa, ausência de brincar, ausência de carinho, ausência de presença. Para mim, ser professora de Geografia hoje em dia vai além de ensinar sobre os relevos, os climas ou o sistema solar. A importância destes conteúdos é notável, mas de que forma? Meu aluno do sexto ano não brinca com os pais em casa pois, inseridos na rotina exaustiva do dia-a-dia, eles estão cansados demais para isso. Minha aluna do sétimo ano, passando por diversos problemas e não encontrando formas de se abrir com a família, encontra em mim uma possibilidade de ser confortada. Minha aluna do oitavo ano tem milhares de ideias sobre o mundo em sua cabeça e só se sente à vontade para dialogar sobre suas opiniões fortes nas aulas de Geografia.

Cada dia que passa percebo que sou alguém que preenche as ausências. Alguém que pode brincar, alguém que pode rir, alguém que ouve, alguém que dá voz, alguém que sente, alguém que abraça, alguém que acolhe, simplesmente alguém que habita “estradas carentes”. Ser alguém assim não é tarefa fácil. É por isso, talvez, que a profissão de professor não seja uma tarefa fácil. Aqui, não digo tanto de todas as questões financeiras, de luta e de valorização profissional, mas retomo a frase do professor Jorge Larrosa junto com Karen Rechia (2018), em seu livro “P de professor”, onde retrata o sentimento que carrega consigo em sua profissão: “O ofício de professor tem que ver com o amor. Com o amor ao mundo e com o amor à infância, entendendo essa última como ‘novidade (no mundo)’ e como ‘capacidade de começar.’” (LARROSA; RECHIA, 2018, p.38) Hoje, acredito em uma educação que amplie a forma de pensar, me ponho como sujeito que prioriza o outro, que considera o outro e que o vê, mesmo em meio à multidão, portando potencialidades. Assim sigo na educação e não me imagino de outra forma.

Em 2017, pensei na importância de continuar a me aperfeiçoar, principalmente por perceber que ainda tinha vontade de aprender sobre a educação e sobre novas formas de pensar na Educação Ambiental. Assim, ainda em meio às idas e vindas escolares daquele ano, tentei o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC. Pretendia retomar meu projeto do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e ampliá-lo: já havia trabalhado com um

ecossistema, o mangue, então, por que não acrescentar outros ecossistemas da ilha? Achei que a ideia tinha potencialidade e segui com ela até o dia em que soube que havia conseguido uma vaga no mestrado. Desde as primeiras semanas de aula (até o presente momento em que escrevo estas linhas), várias ideias passaram por mim, mas esta permaneceu: dar voz a pessoas que se fazem (e se fizeram) presente em um ambiente que não tem lugar de fala. Esta reverberou em mim por perceber que, por vezes, deixamos pequenos detalhes faltando em ambientes que têm potencialidades, assim como a horta da Escola de Educação Básica Simão José Hess.

Por mais que eu houvesse tido várias experiências educacionais no Simão⁴, a horta era um ambiente desconhecido até então para mim, assim como sua história. Às vezes paro e reflito sobre as lembranças que tenho sobre aquele local e percebo que não encontro na memória a primeira vez que fui à horta, ou o dia mais significativo que experimentei lá. Todas as idas tiveram emoções diferentes e relações diferentes: seja a ida para cuidar das plantas, para podá-las, para ficar sentada, olhando o entorno, seja para auxiliar nos trabalhos de pesquisa de minhas amigas, Larissa⁵ e Lívia⁶ ao longo dos momentos educacionais que elas participaram na horta.

Aquele ambiente desconhecido tornou-se visível para mim em meio a tantas idas e vindas, e passei a crer que haver um espaço como aquele em uma escola só enriquece a Geografia e as formas de pensar em como trabalhar com ela fora de sala de aula. Dessa forma, aquela escola, que poderia ter qualquer tipo de relação com outros sujeitos, tornou-se um lugar para mim – com toda a carga emocional e geográfica que o termo “lugar” possui – e estava cada vez mais ciente de que os meus passos se modificariam e se direcionariam para a horta escolar do Simão. Manoel de Barros (2015, p. 151) escreve: “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.” Há três palavras nesse trecho do poema “Achadouros” que valem a pena frisarmos: “medir”, “intimidade” e “amor”. Pensando a ideia de lugar, para medir as relações que construo com algo ou alguém, necessariamente, preciso da intimidade. É ela que fortalece o amor que sinto e as trocas que posso fazer neste local ou com seus sujeitos. Assim é com essa horta, não posso medir o sentimento e o pertencimento que cada pessoa possui por ela sem relacioná-los à

⁴ A partir deste momento, ao me referir a escola, a nomearei carinhosamente de Simão.

⁵ Larissa Marchesan, graduada de Geografia Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

⁶ Lívia de Souza Carvalho Selhane, graduanda do curso de Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atualmente cursando a sexta fase.

intimidade e às relações de amor que se estabelecem ali. Assim, esta dissertação busca encontrar a intimidade dos sujeitos que transformaram aquele *espaço* em um *lugar*.

2.2 “...VAGANDO POR TODO O MUNDO”

No ano de 2016, refletindo sobre quais eram os meus reais interesses dentro do curso de Geografia para poder construir meu trabalho de conclusão de curso, fui ao encontro daquilo que mais havia me apegado em todo o curso: a Educação Ambiental. E, a partir disso, comecei a pensar em quem poderia caminhar a meu lado nessa imensidão ambiental que gostaria de entender. Foi assim que a professora Ana Maria Hoepers Preve entrou em minha vida e trilhou comigo a pesquisa: “O mangue que não é cenário” (CAMARGO, 2016). Este foi um trabalho que muito desejei fazer e que demandou toda uma nova forma de pensar sobre como os conteúdos da Geografia poderiam adentrar o ensino fundamental I, tendo em vista que, em muitos casos, os assuntos se mesclam aos da grade curricular de Ciências.

Dessa forma, em meados de maio encontramos a professora Priscila⁷ – que dedicava toda sua formação em Pedagogia para lecionar aos alunos do terceiro ano do ensino Fundamental I, do Simão. Ela buscava organizar os conteúdos de forma interdisciplinar, tendo em vista que havia a possibilidade de mesclar determinados conhecimentos a áreas afins, como a Geografia.

Ao acompanhar as aulas dela, fui percebendo que a ideia de levar os pequenos a uma saída de campo (que posteriormente chamaríamos de “saída exploratória”), poderia ser algo complicado, tendo em vista a idade dos alunos, o transporte dos mesmos e a organizar para que os pais apoiassem a proposta. De toda forma, organizei nossos encontros em três momentos distintos: o primeiro onde faria um levantamento da compreensão dos pequenos sobre o ecossistema mangue, pedindo para eles comporem uma imagem de como esse manguezal é; o segundo onde faríamos a nossa saída exploratória ao manguezal do Itacorubi (localizado às bordas da escola) e uma cartofala⁸ sobre o que foi visto em campo; e o terceiro onde iríamos construir uma última produção

⁷ Professora Priscila é pedagoga, na época buscava alguém da universidade que tivesse interesse em fazer algumas oficinas com a turma do terceiro ano do ensino fundamental I, no Simão.

⁸ Jörn Seemann em seu trabalho intitulado Histórias da Cartografia, Imersão em Mapas e Carto-falas: Métodos para estudar culturas cartográficas (2013), descreve sobre como as pessoas fazem e leem mapas no seu cotidiano. Para ele, as carto-falas seriam como mapas falantes que retratam as histórias e vivencias das pessoas, em determinado local.

onde se interligariam a ideia inicial de mangue com o que foi experenciado por eles na saída exploratória.

Meu primeiro movimento em nosso encontro foi perguntar-lhes o que achavam que significava a palavra “ecossistema”. Coloquei no quadro todas as ideias que eles foram trazendo: “*local onde os animais vivem*”, “*casa*”, “*eco – de som, quando a gente fala alguma coisa e escuta de volta?*”. A criatividade era uma marca da turma que não media esforços para expor suas ideias e fazê-las serem reais. Com nosso encontro chegando ao fim e após todo um diálogo sobre a importância do ecossistema mangue, pedi aos alunos que fizessem sua primeira produção: desenhos sobre como imaginavam ser o mangue do Itacorubi. A partir daí, nascia a primeira visão de mangue dos alunos do terceiro ano do Fundamental I, como se poder ver exemplificada nas Figuras 2 e 3 a seguir:

Figura 2 - Digitalização de produção de aluno – Série “Desenhos do mangue”



Fonte: Acervo da autora, 2016

Figura 3 - Digitalização de produção de aluno – Série “Desenhos do mangue”



Fonte: Acervo da autora, 2016

Ao sair de nosso primeiro encontro, fiquei muito feliz em ver o que eles perceberam – o mangue próximo das residências, os animais que havíamos visto que existiam dentro de nosso ecossistema ou como podemos ver o mangue quando o visitamos etc. – e ao mesmo tempo, saí esperançosa ao saber que alguns dias depois, eles iriam experimentar como seria estar em um mangue.

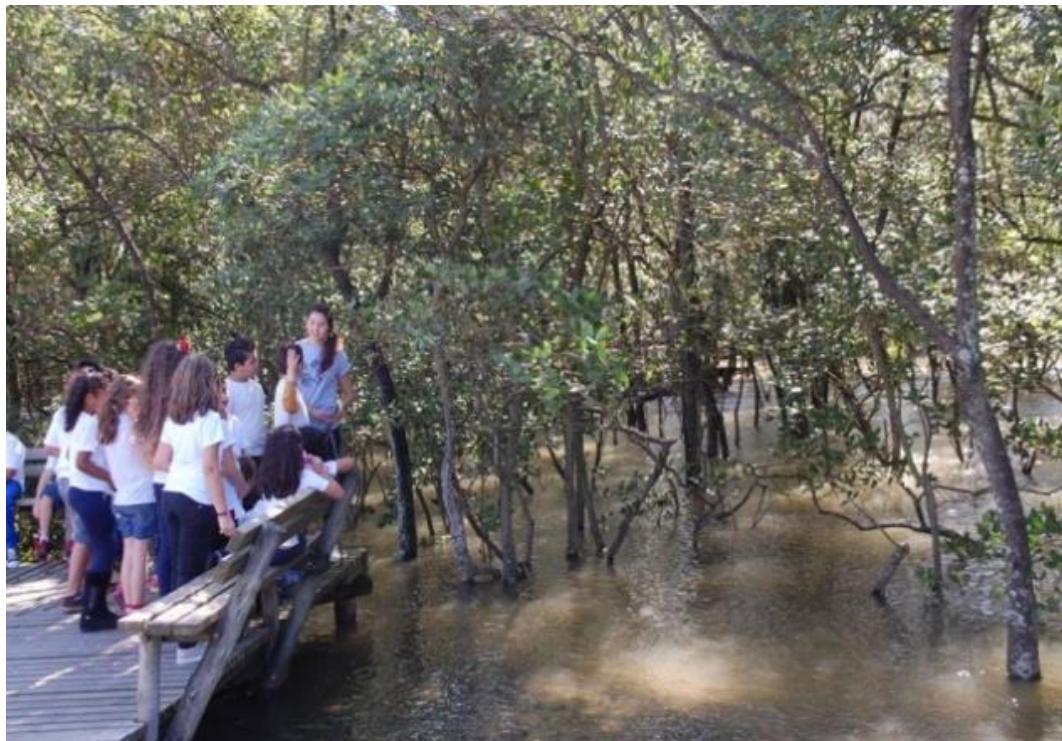
Duas semanas após havermos tido nosso primeiro contato com a ideia de manguezal, partimos rumo ao mangue do Itacorubi, localizado às bordas da escola e do Morro da Cruz, para podermos perceber o tamanho que o mangue tem na região. Alguns foram os destaques dessa saída exploratória: a maré estava alta (por conta da lua cheia e de um ciclone extratropical que atingiu a nossa região) e havia uma grande quantidade de lixo no entorno do mangue. Alguns alunos, inclusive, relatam que havia pneus, garrafas, chinelo, pedaços de carros, sacolas e diversos itens que ficariam por ali se não cuidássemos daquele ecossistema.

Figura 4 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Figura 5 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Ao adentrarmos o ecossistema, gostaria que os alunos compreendessem a importância do mesmo e as características que o ambiente tinha. Em sala, ao apresentar aos alunos o mangue eles trouxeram os clichês que o ambiente poderia ter (ser fedido, sujo ou com esgoto). Ao nos aproximarmos, fomos percebendo que essas ideias não se sustentavam, que dentro desse mesmo mangue havia muita vida e que a ideia de “floresta na água”, como haviam dito em sala, se confirmava. Durante a exploração, perguntei como achavam que era a cor daquela água e chegamos ao consenso de que era cinza. Perguntei sobre a vegetação e disseram que era “*uma monteira de verde*” e, sobre a profundidade, disseram: “*mais raso aqui e mais fundo pra lá*”. Estar em um ambiente desconhecido para muitos fez com que as vivências fossem muito mais intensas, eles estavam encantados com a vastidão que aquele ambiente era.

Figura 6 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto”



Fonte: Acervo da autora, 2016

Figura 7 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Conforme íamos e voltávamos mais informações eles possuíam para compreender a riqueza que esse ecossistema tinha. Um dos grupos encontrou um pescador e perguntou-lhe se achava que conseguia peixes naquele dia, o mesmo respondeu explicando toda a dinâmica que vivia ao pescar havia anos naquele mesmo lugar e finalizou: “*hoje tá pra peixe*”. Após todo esse movimento, partimos rumo ao Morro da Cruz para analisarmos a imensidão que era o mangue do Itacorubi, a importância que ele tinha para os animais que vivem lá, para os pescadores, para quem mora ali perto e que precisávamos cuidar daquele ambiente.

Figura 8 - Fotografia de Marina Rosa – Série “O mangue de perto”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Ainda neste dia, ao retornarmos para a sala de aula, pedi aos alunos que construíssem uma carto-fala para exemplificar a experiência que vivemos naquela tarde, todos seus sentimentos, as características e que representasse a ideia de ecossistema que eles haviam percebido. As cartofalas estão exemplificadas nas Figuras 10 e 11, a seguir:

Figura 9 - Digitalização de produção de aluno – Série “Carto-falas”

AGUA-PEXE-PESCADOR-LIXOS-GALHOS-FOLHAS-AR VERDE
S-AUDIO QUE A ÁGUA ERA VERDE-SIM MUITO ANIMAIS-UMA MEIADE
SIM OUTRA NÃO-SIM MARS LIXO QUE ANIMAIS-E NOS
FOMOS NO MANGUE DO HIRACORUBI -MORRO DA CRUZ
TPNHA AMORA-PINOCÓLLOS E VOLTAMOS PARA
ESCOLA PARA ESCREVER O QUE NOS
VIMOS LANDEMANEQUER QUE ERA A
ERA FUNDO E POR LÁ TINHA ANIMAIS
TPNHA MARS O LIXO E MUNIC
IPORLANTE SOUARO LIXO NO LIXO
NO CHAO E ÁGUAS- RIANA SP.M.

Fonte: Acervo da autora, 2016.

Figura 10 - Digitalização de produção de aluno – Série “Carto-falas”

Eu vi a água verde
Eu vi muitos lixo
tinha árvores
tinha borboletas
tinha caramujos
tinha planta
Era muita fundo

Eu fui no morro da Cruz
Eu vi uma crua
Eu vi um boneco
Eu fiz piquenique
Eu vi paisagem
Eu não vi o mar

Fonte: Acervo da autora, 2016.

Ao final deste encontro percebi que “meus pequenos” – forma carinhosa como chama meus alunos – haviam descrito elementos que compunham uma paisagem completamente diferente da qual poderia imaginar. Uma de minhas alunas descreveu: “*Eu vi a água verde, eu vi muito lixo,*

tinha rede, tinha passarinhos, tinha árvores, tinha planta, era muito fundo. Eu fui no Morro da Cruz, eu vi uma cruz, eu vi um binóculo, eu fiz piquenique, eu vi paisagem, eu não vi o mangue”. Para ela, houveram momentos muito mais marcantes e significativos do que a ida ao manguezal. Com essa carto-fala refleti que muitas são as vezes em que o professor não encontra no dia-a-dia os elementos que transformam os *espaços* em *lugares*, em significados.

Na semana seguinte, ainda fascinada com as carto-falas produzidas, pedi-lhes que produzissem uma terceira ideia de mangue, unindo a primeira imagem produzida às carto-falas, e assim surgiu a série: “O mangue que eu vi” (Figuras 11 e 12).

Figura 11 - Digitalização de produção de aluno – Série “O mangue que eu vi”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Figura 12 - Digitalização de produção de aluno – Série “O mangue que eu vi”



Fonte: Acervo da autora, 2016.

“O mangue que eu vi” retrata a realidade de um mangue que tem um potencial imenso de vida e que, por vezes, sofre com o crescimento populacional e o péssimo cuidado que se tem com ele. A ida a campo mostrou uma nova forma de compreender, respeitar e tomar conta daquele ambiente.

Na construção do TCC a ideia era partir rumo ao mangue para potencializar a ideia de aprender a Geografia em um ambiente diferente da sala de aula, apostávamos na saída de campo como ferramenta que ampliava a compreensão dos elementos que vimos em sala. “Da escola para o mangue” é como chamei o movimento de saída de campo em meu trabalho. Na época carregava comigo a ideia de que para elucidar a Geografia era necessário vivenciá-la de uma maneira que exponenciasse os conteúdos e temas abordados.

Algum tempo depois, passei a criar intimidade – a mesma que relatei anteriormente⁹ –, com espaços internos da escola e refleti sobre como podemos transformar estes espaços em ambientes que possuem relações e significados reais para sujeitos que compõem o ambiente escolar. Passei a questionar-me se poderíamos ter na própria escola a potência que cria haver em

⁹ Cf. supra p. 17.

uma saída de campo e este foi o momento em que encontrei a horta. O movimento atual da pesquisa acontece, então, “do mangue para a horta”. Neste movimento percebo que o potencial da saída de campo é expoente, mas não é a única forma que podemos encontrar para ensinar e aprender sobre a Geografia. Para este trabalho, a aposta é compreender como a Educação Ambiental, que já trabalhei, consegue se ressignificar em outros ambientes, como na horta.

3 PERCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em minha primeira aula de “Cartografias Intensivas”¹⁰, foi solicitado aos alunos que fizessem uma “constelação de ideias”, nesta deveríamos procurar por nosso tema de pesquisa de forma livre para encontrarmos o que recobre o pensamento sobre o assunto. Ou seja, foi-nos pedido que apresentássemos todas aquelas ideias que circulavam como recorrentes sobre nosso tema. Para isso utilizei o termo “educação ambiental” para a pesquisa da constelação. O que se verificou numa pesquisa rápida foi a força de determinadas ideias que associam o ambiental a uma noção de sustentabilidade e a cor predominante dessa associação foi o verde. Assim, em meus trajetos de busca, percebi como a Educação Ambiental, assim com os demais temas pesquisados por meus colegas, ainda estava submetida ao clichê. Em “Lógica da Sensação”, Deleuze (1981, p. 45) retrata que:

“há sempre os clichês sobre a tela, e se o pintor se contenta em transformar o clichê, em deformá-lo ou desencaminhá-lo, de triturá-lo em todos os sentidos, é ainda uma reação muito intelectual, muito abstrata, que deixa o clichê renascer de suas cinzas, que mantém o pintor dentro de um elemento de clichê”.

Para a Educação Ambiental, palavras-clichê como “árvore”, “árvore”, “crianças cuidando do mundo”, “árvore”, mais “árvore” e “sustentabilidade” ainda se fazem presente e de forma fortalecidas.

Ora, vi-me em meio a tantas informações que destoavam do que realmente queria expor em minhas narrativas que a tarefa agora era seguir outros passos e a partir desse momento deveria, como diria Manoel de Barros (2010, p. 300), “repetir, repetir, repetir – até ficar diferente”. Após minha pesquisa, iniciei minha constelação, relembrando e revisitando os primeiros passos que a Educação Ambiental deu com a Organização Não Governamental “Clube de Roma”, que em 1968, apresentava uma preocupação comum entre cientistas, empresários e políticos sobre a industrialização acelerada, o rápido crescimento demográfico, a escassez de alimentos associado ao uso crescente dos recursos naturais e à deterioração do meio ambiente. A partir daí a publicação do relatório “Os Limites do Crescimento” indicou que, se seguíssemos explorando os recursos naturais da forma como estávamos, em uma escala de cem anos, não os teríamos mais. Este

¹⁰ Disciplina ministrada pela Professora Doutora Ana Maria Preve, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).

relatório foi levado para a Conferência de Estocolmo (1972), na qual se proclamou vinte e seis princípios que “ofereçam aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o meio ambiente humano” (UNESCO, 1972, p. 2).

Uma das grandes problemáticas dessa conferência foi a divergência entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, tendo em vista que os princípios não contemplavam a todos. O discurso dos países desenvolvidos era priorizar o desenvolvimento e focar no cuidado com o meio ambiente, enquanto para os países subdesenvolvidos a grande questão era como associar a industrialização e o desenvolvimento, junto a uma melhoria de qualidade de vida e ao cuidado do ambiente.

[...] nas regiões onde exista o risco de que a taxa de crescimento demográfico ou as concentrações excessivas de população prejudiquem o meio ambiente ou o desenvolvimento, ou onde a baixa densidade de população possa impedir o melhoramento do meio ambiente humano e limitar o desenvolvimento, deveriam ser aplicadas políticas demográficas que respeitassem os direitos humanos fundamentais e contassem com a aprovação dos governos interessados. (UNESCO, 1972, p. 3.)

A década de 1970 foi bem movimentada quando pensamos em atividades relacionadas ao meio ambiente. Ao final da Conferência de Estocolmo, mesmo sem os países chegarem a um acordo, tinha-se a ideia de que muitas das questões ambientais deveriam ser trabalhadas para que os mesmos recursos naturais do Clube de Roma pudessem perdurar ao longo dos anos. Sendo assim, em 1975, a Carta de Belgrado buscava um novo pensar sobre o meio ambiente, com metas e princípios que pudessem ser utilizados por diversos países e, pela primeira vez, pondo a escola como um ponto central de modificação do pensar ambiental:

Nós necessitamos de uma nova ética global – uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda com sensibilidade às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos. Mudanças significativas devem ocorrer em todas as nações do mundo para assegurar o tipo de desenvolvimento racional que será orientado por esta nova ideia global. Há mudanças que serão direcionadas para uma distribuição equitativa dos recursos da Terra e atender mais às necessidades dos povos (UNESCO, 1975).

Em 1977, Tbilissi, atual capital da Geórgia, sediou o Primeiro Congresso Internacional de Educação Ambiental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), onde se declarou a necessidade de falar sobre as questões ambientais em locais de ensino (formais ou não formais) para pessoas de todas as idades e em todos os contextos:

Uma vez compreendida devidamente, a educação ambiental deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. Esse tipo de educação deve também possibilitar ao indivíduo compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva visando à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos. Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental torna a criar uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às consequências do futuro; além disso, demonstra a interdependência entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre todo o gênero humano (UNESCO, 1977, p. 24).

Após tantas orientações, passou-se a década de 1980 com poucos encontros, que repercutiam as ideias vistas nos anos anteriores. Ao chegar aos anos 1990, cerca de vinte anos após as vivências de Estocolmo, a Rio+92 (ou Eco+92) surgiu para reafirmar e acrescentar visões da Conferência de 1972. A intenção era de que o progresso caminhasse lado a lado com os recursos naturais, em harmonia. Para isso, novos princípios surgiram para que as desavenças encontradas em Estocolmo fossem resolvidas, além de toda uma série de atividades propostas, dentre as quais encontra-se: a Declaração de Princípios sobre o Uso das Florestas; Convenção sobre a Diversidade Biológica; Convenção sobre as Mudanças Climáticas; e, o conteúdo de maior importância, a Agenda 21.

Este documento resultante da Conferência Rio+92 foi de extrema importância para traduzir em ações as propostas que surgiram em quatro distintas seções. Deste manuscrito, cada país deveria ratificá-lo e criar suas próprias ações que resultariam em um melhor equilíbrio ambiental e que condísse com as características ímpares de cada local. Assim, o Brasil fez a sua Agenda 21 (implantada somente em 2002), na qual buscava conciliar o desenvolvimento nacional a uma organização social mais sustentável. Para além, havia ainda a possibilidade de uma Agenda 21 Local, nas quais ações de planejamento participativo auxiliariam a maximizar o potencial das propostas sugeridas em 1992.

Passada a virada do século, em 2002 em Joanesburgo, na África do Sul, houve o encontro Rio+10, onde a pauta era um diálogo mais humanitário sobre outras tantas problemáticas que também prejudicavam o meio ambiente: a pobreza e miséria em boa parte do mundo sendo

contraposta a um consumo exacerbado por outra parte tornou-se um dos pontos-chave dessa conferência, que tentava compreender, viabilizar e levar as propostas para a maior parte de países possíveis.

Novas pautas e assuntos apareciam a cada novo ano que surgia, as manchetes dos jornais alertavam para as altas emissões de gases poluentes, bem como para uma nova onda de aquecimento que o planeta estava passando. Essas questões alimentaram os grandes veículos midiáticos e impulsionaram novas formas de pensar sobre o cuidar do meio ambiente.

Em 2012, novamente na cidade do Rio de Janeiro, houve a Conferência Rio+20, onde a centralidade estava em dois contextos: a Economia Verde para o desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza e a Estrutura Institucional para o desenvolvimento sustentável. Em ambos os temas, o desafio estava no diálogo entre os países desenvolvidos (que ainda resistiam em diminuir as altas taxas de emissões de gases, podendo prejudicar sua industrialização e economia) e os subdesenvolvidos (que, a passos pequenos, iam se industrializando e lutando para não frear com as tentativas desenvolvimentistas). Ainda nesta conferência foram direcionados pontos que poderiam ir ao encontro de melhorias em nosso planeta, como no trecho a seguir:

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado (EARTH CHARTER INITIATIVE, 2000, ON-LINE).

Ao longo dos anos, o crescimento da população aliado ao desenvolvimento e a falta de planejamento dos países fizeram com que a demanda ambiental fosse muito dialogada, mas pouco posta em prática. Algumas medidas foram tomadas para que houvesse um equilíbrio entre o industrial e o ambiental, entre o sustentável e o populacional.

Aqui vale salientar a necessidade de compreender que a EA vai além dos percursos de busca que fiz ao início de todo meu trajeto. As imagens que encontrei e os conceitos-chave que se repetiam (“árvore”, “crianças cuidando do mundo”, “sustentabilidade”) só preenchiam uma tela que recobria as potencialidades que caminham ao lado de toda a abrangência da Educação Ambiental.

3.1 APRESENTANDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO

Ao longo dos anos, a educação brasileira vem passando por modificações na forma de olhar e compreender a sociedade, os espaços e os movimentos que acompanham a educação geográfica. Desde 1996, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituem normativas que viabilizam a educação em diversos níveis, ampliando a forma de pensar e ministrar as aulas de forma que o aluno seja o agente que recebe os conteúdos e os transforma. Dessa forma, os temas transversais¹¹, inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1997, gradualmente vêm ganhando espaço nos ambientes escolares de todo o país, sendo uma das possibilidades de ensino-aprendizado e das soluções mais viáveis de inserção de conteúdos que anteriormente não eram destaque nos cotidianos das escolas. Aqui também se tem a diferenciação do termo Meio Ambiente (interação entre ser humano e natureza) para Educação Ambiental (ação educativa permanente de trocas entre o homem e o meio inserido).

Dentre estes conteúdos, o meio ambiente passou a estar anexo aos PCN, reiterando a importância do diálogo, não somente entre os documentos, mas também com as escolas e os sujeitos inseridos no contexto educacional. Sendo assim, na disciplina de Geografia, o diálogo fica amplificado, tendo-se em vista que os conteúdos programáticos dispostos nos livros didáticos, ao longo dos anos, foram inserindo os temas de EA e sustentabilidade.

No ano de 1999, surgiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que compreendia a EA como sendo “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, ONLINE). Dessa forma, buscava-se difundir cada vez mais os conteúdos ligados ao meio ambiente, percorrendo-se novos caminhos e pensamentos sobre como anexá-la a ambientes formais e não formais de ensino.

Seguindo as normativas de instâncias maiores, o Estado de Santa Catarina, em 2005, passou a implementar uma proposta para os Eixos Temáticos dos PCN. Aqui, o documento apresenta o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar (Projeto AMBIAL), que une a EA à

¹¹ “Temas transversais” são aqueles que buscam inserir temas de grande importância na vida dos educandos de forma que transpassam as disciplinas, interligando-as e complementando-as aos conteúdos regulares.

Alimentação, havendo uma comunicação nas vivências escolares onde se possa aprender com o meio ambiente e interligá-lo a nossos hábitos alimentares. Tal projeto impulsionou diversos projetos de Hortas Escolares.

Já no ano de 2015, o Estado de Santa Catarina criou novas metas para a educação, que deverão ser seguidas até o ano de 2024. Dessa forma o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEESC) trouxe o tema de Educação Ambiental em diversas modalidades de ensino, ampliando as possibilidades de enxergar o tema entre as disciplinas. Percebe-se que os temas transversais ao longo do PEESC salientam a importância de haver profissionais que possam trazer uma maior diversidade dos conteúdos e que abranjam uma maior gama de alunos, como aparece nos seguintes trechos:

[...] 14.9 - Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão, sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, diversidade religiosa, relações étnico-raciais, educação ambiental, tecnologia assistiva, pedagogia da alternância, quilombola, indígena, povos do campo, comunidades tradicionais, para pessoas, público da educação especial, e em situação de privação de liberdade.

[...]

15.13 - Implantar programas de formação dos profissionais da educação, sobre gênero, identidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais. (SANTA CATARINA, 2015, p. 131-134, 2015)

No ano de 2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou uma nova roupagem para os temas transversais, com novos aspectos para fomentar quais os assuntos estariam interligados aos eixos temáticos e ao público alvo. Dessa forma:

A inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrupa permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar. (BRASIL, 2019, p.12)

A BNCC trouxe uma fragmentação dos conteúdos para cada ano da Educação Básica. Para todos os anos do Ensino Fundamental há a unidade temática de “Natureza, Ambientes e Qualidade de vida”, que distribui o ensino de meio ambiente e da EA ao longo dos anos escolares. Nesta unidade temática, subdividem-se diversos conteúdos que estão relacionados aos assuntos da Geografia e interligados ao tema transversal de meio ambiente, entre eles: ecossistemas, biodiversidade, unidades de conservação, relação homem-natureza, transformações das paisagens,

formas de ocupação, poluição e mudanças climáticas. Abaixo temos o exemplo de uma Unidade Temática dentro da disciplina de Geografia, com seus objetos de conhecimento e habilidades, do 6º ano do Ensino Fundamental II¹².

Quadro 1 – Exemplo de Unidade Temática de Geografia

| Unidade Temática | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|---|---|
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade e ciclo hidrológico | Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos. |
| | Atividades humanas e dinâmicas climáticas | Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.). |

Fonte: Elaborado pela autora, 2018, com base na BNCC, Geografia – 6º ano, 2016 – 2º versão.

Com este quadro, percebemos que a Educação Ambiental se faz presente na Unidade Temática, caminhando junto ao conteúdo geográfico, mas não de forma transversal. Atualmente, as escolas estão tendo que se adaptar a esta nova forma de trabalho, propondo interligar os

¹² Vale ressaltar que a Unidade Temática é válida para todos os anos escolares do fundamental II, variando somente os “Objetos de Conhecimento” e as “Habilidades”, conforme o avanço dos anos.

conteúdos programáticos ao tema ambiental, fazendo com que conhecimento possa ser tratado de forma dinâmica e interdisciplinar.

3.2 NOÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MARCOS REIGOTA

Lembro-me do exato momento em que estava nas aulas de Educação Ambiental¹³ e nos foi pedido para, naquele semestre, junto a outros materiais, lermos “O que é Educação Ambiental”, de Marcos Reigota (2009). Ao longo da leitura, fui percebendo a abrangência e intensidade que as palavras de Reigota tinham. Até aquele momento, não havia percebido que eu, sujeito ativo dentro de uma sociedade que produz e consome, também estava ligada a ideia de EA.

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (REIGOTA, 2009, p.13)

Portanto, para Marcos Reigota (2009), a Educação Ambiental sempre será uma educação acima de tudo política e por isso comprometida com a transformação social dos educandos e da realidade em que se vive. Durante meu percurso naquele semestre, diversas foram as vezes em que pensei sobre as possibilidades da EA dentro de sala de aula e se ela, estando interligada a uma educação política, passaria a ser prioridade dentro dos estudos e da transversalidade proposta pelos PCN. A partir da leitura deste livro, passei a olhar para o conteúdo da Educação Ambiental de forma diferenciada e pensando nas possibilidades de agregá-la aos anos iniciais, como anteriormente havia feito em meu TCC (CAMARGO, 2016).

Lá pelas tantas, com um amontoado de interpretações distintas sobre o ser e fazer Educação Ambiental, percebi que os objetivos, os conteúdos e as metodologias para envolver tal tema iam ao encontro de “uma nova aliança entre a humanidade e a natureza” (REIGOTA, 2009 p. 97), fazendo com que esta possa ser tratada, ministrada e vista de forma a agregar as disciplinas e o âmbito escolar.

Reigota foi um autor tão importante que o carreguei comigo desde meus escritos do trabalho de conclusão de curso. Lá, buscava compreender que a questão ambiental habitava todos

¹³ Disciplina optativa da grade curricular de Geografia Licenciatura (UDESC/2014), ministrada pela profª Drª Ana Maria Hoepers Preve.

os locais e a todos os públicos e que usar da EA em sala de aula seria uma possibilidade para os alunos a pensarem sobre o ambiente, assim como meus antigos professores da educação básica faziam comigo.

Conforme o tempo foi passando, percebi a necessidade de conhecer mais o autor e, nessa busca, o livro “Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental” (REIGOTA, 2003) chegou a mim através da professora Ana Preve. Este livro foi construído ao longo de um semestre em que o professor Reigota foi convidado a lecionar a disciplina optativa de “Fundamentos da Educação Ambiental” no Mestrado em Desenvolvimento Sustentável organizado pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília em convênio com a Universidade Federal do Amapá. Ao longo de suas aulas, Reigota (2003) relata que trouxe diversos sujeitos para contarem suas histórias e intercalarem as mesmas com o desenvolvimento sustentável que propunha na disciplina. Sendo assim, em sua última aula, ele pediu para seus alunos um trabalho final da disciplina com o seguinte tema: “eu, sujeito da história”. Neste trabalho deveriam narrar o que fosse necessário para compreendermos como eles poderiam ser sujeitos atuantes de uma EA que eles mesmos vivenciaram.

Eu quem? Que sujeito? Que história? Apesar de questionador, nunca havia parado para refletir sobre o que me propõe esse tema. No entanto, como sou o sujeito desta história, vejo-me agora a indagar: história de vida? História de mundo? Para iniciar, é preciso buscar os fatos e lembranças que constroem essa história e quem me fizeram sujeito dela (Reigota, 2003, p.75)

O livro “Eu, sujeito da história” transformou a minha forma de visualizar a EA e o desenvolvimento sustentável. Cada narrativa trouxe reflexões e vivências que deram força a temas de suma importância nos dias de hoje. A cada nova página folheada fui percebendo que as narrativas seriam uma boa forma de se contemplar as experiências que as pessoas possuem sobre determinadas vivências. Após a leitura das trajetórias e narrativas, tentei perceber se algum *espaço* havia se transformado em *lugar* através de histórias que interligassem os sujeitos ao ambiente. Queria encontrar algum local que possuísse um significado importante não somente na minha trajetória como professora, mas também na vida de outras pessoas que trilharam este ambiente e, olhando o meu entorno, via a horta do Simão em atividade. Em meu grupo de pesquisa¹⁴ – e no laboratório acadêmico, minhas amigas da graduação estavam inseridas em um trabalho

¹⁴ Educação, Comunicação e Tecnologia – PPGE/UDESC

transformador na horta do Simão, que já havia passado por diversas mãos e ligações diferentes. Elas tinham lembranças, construções, dificuldades e sucesso em sua caminhada e fiquei pensando: como aquele *espaço* havia se transformado em *lugar* para elas? Será que esse ambiente já foi um *lugar* para outros sujeitos que eu ainda não havia mapeado? Com as ideias das narrativas em mente, relembrei Reigota (2003) e passei a me questionar se haveria narrativas que pudessem ser construídas na horta do Simão e quem poderia estar inserido. Na época, precisei conhecer melhor como visualizar que as histórias de vida podem transformar os ambientes e assim me abrir para novas leituras

4 DAS NARRATIVAS

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. (Benjamin, 2012, p. 205)

Iniciando o segundo semestre do ano de 2018 comecei a fazer minhas buscas para compreender melhor como as narrativas poderiam estar presentes em meus escritos e encontrei a disciplina de “Tópicos especiais em práticas culturais e processos de subjetivação I – Histórias de vida no contexto dos métodos bibliográficos”¹⁵. O foco da disciplina foi em compreender como as histórias de vida trazem força, potência e uma melhor compreensão sobre o que estamos pesquisando.

Em nossos primeiros encontros me deparei com o texto “O método da história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração” (NOGUEIRA; BARROS; ARAÚJO E PIMENTA, 2017), o qual retratava a importância da pausa e da percepção ao estarmos em contato com as histórias de vida. Para as autoras:

O tempo-movimento de recolhimento da história de vida, em sua condição de atividade e de experiência, possibilita a abertura de um intervalo temporal e afetivo entre eu e o outro, conexão que fornecerá as condições para que o narrador possa aproveitar desse momento e, a partir dele, produzir novas elaborações sobre o vivido, enquanto o pesquisador, por sua vez, também poderá elaborar suas questões teóricas e pessoais a partir daquela escuta. (NOGUEIRA; BARROS; ARAÚJO E PIMENTA, 2017, p.4).

¹⁵ Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), na UFSC, lecionada pela Prof.^a. Dr.^a Maria Chalfin Coutinho.

Através dessa leitura encontrei a autora Ecléa Bosi¹⁶, que retrata em seus escritos que, nas trocas, “Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes.” (2003, p. 61) Essas trocas entre narrador e pesquisador são a principal força que as histórias de vida abarcam e surgem para retratar questões ímpares para a pesquisa e a memória.

Ao imaginar os sujeitos que trilhariam este caminho da pesquisa ao meu lado, pensei nos processos que cada um teve que passar para transformar aquele ambiente em algo significativo não somente para a escola, mas também para si. Primeiramente, imaginei que haveria um marco zero, um ponto inicial que interligaria a Escola à Universidade e assim encontrei a ex-bolsista do PIBID que trilhou seu caminhar permeando a horta. Em seguida, partindo para a imagem de “horta-jardim” que vejo hoje, relemrei de alguns momentos lindos que vivi com duas amigas ligadas ao projeto COM-VIDA e logo pensei que elas seriam de suma importância para a transformação no que atualmente presencio naquele ambiente. Outro elemento dessa composição se deu no dia 28 de março de 2019, dia em que estive no 1º Sarau feito na horta. Lá, um dos alunos presentes questionou-me se eu queria conhecer a horta, pegou minha mão e me levou para cada cantinho que ele julgava ser importante. Também pensei que para a horta funcionar era preciso um apoio e movimento da própria escola e dessa forma a professora de geografia, fez a ponte que a horta precisava ao pensarmos nas vivências que lá ocorrem e como relacioná-las ao conteúdo geográfico em sala de aula.

As narrativas surgiram em momentos e com questionamentos diferentes para cada uma. Iniciei minha pesquisa com a primeira acadêmica ligada ao projeto COM-VIDA – que na época finalizava seu TCC com a horta – e com nossa segunda acadêmica (também do mesmo projeto) – que a acompanhava nos trabalhos com a horta. Ao caminhar junto a elas vivenciei algumas atividades relacionadas à horta que me propuseram um novo olhar ao ambiente. Após meu caminhar com as meninas, percebi que seria necessário relembrar o início de tudo, o marco zero da experiência na horta e como havia sido tornar aquele *espaço* um *lugar*. Para a ex-bolsista PIBID, questionei como havia sido a transformação de um espaço ocioso em horta. Depois de encontrar o início de tudo e perceber como o caminhar se fazia atualmente, questionei-me como as práticas

¹⁶ Psicóloga e escritora, relacionada aos estudos de Psicologia Social.

pedagógicas poderiam auxiliar na relação ensino-aprendizado. Assim, a professora da escola trouxe-me essas últimas informações.

Dessa forma, as histórias de vida – “Marco Zero”, “Minha Horta é Maior que o Mundo”, “Redescobr(ir)”, “Tia, queres conhecer a horta?” e Resgate”, retratam fragmentos de movimentos escolares, imagens-faladas e experienciadas em um ambiente mutável e cheio de significados que acompanharam os entrevistados.

4.1 MARCO ZERO

Ao começar a pensar em quais nomes poderiam se encaixar na história da horta me lembrei da ex-bolsista PIBID¹⁷, veterana que modificou o espaço e criou raízes junto ao ambiente em questão. Em uma terça-feira, encontramo-nos na FAED, caminhamos até um local tranquilo e lancei a pergunta “Como começou o movimento de construir uma horta?” e assim ela começou a relembrar:

Eu tive a inserção na horta, na realidade, porque eu virei bolsista PIBID – iniciação à docência, com a Ana na UDESC, em geografia. Eu e o meu colega (que estudávamos juntos na Geografia) tínhamos uma certa afinidade de trabalhar com plantas, agroecologia, permacultura, até feito alguns cursos sobre isso. No PIBID, a professora nos deu abertura de trabalharmos com o que a gente quisesse e, conversando informalmente, pensamos em construir um projeto juntos. Ela tinha dado o espaço da horta do Simão como um ambiente em que a gente pudesse fazer algum trabalho. Não deu outra, inventamos de fazer uma horta! Foi assim que começou o projeto, a parte do meu colega era em trabalhar o manejo de áreas degradadas com a agroecologia e eu comecei desenvolver e trabalhar com sementes crioulas e com plantas medicinais, como forma de existência, como forma de escape às indústrias farmacêuticas, a trabalhar com a autonomia medicinal e afins. Inicialmente a gente pensou

¹⁷ Cursou Geografia pela UDESC (2010), Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia pela mesma instituição (2014) e atualmente está cursando o Doutorado em Educação pela UNICAMP.

em um espaço ocioso e esquecido da escola e vimos que poderíamos fazer a horta num lugar que acabou por ser o “pior” lugar para trabalhar com a terra porque era cheio de entulho, realmente esquecido, abandonado. Tinha muito lixo, totalmente abandonado no fundo da escola, do lado do ginásio e as crianças não poderiam usar esse espaço. Elas eram proibidas de entrar nesse lugar, porque não era seguro, aí começamos a querer ressignificar aquele espaço, tirar a ociosidade dele e construir naquele lugar outra coisa. Justamente aquele lugar, cheio de lixo.

O processo de transformação em horta foi difícil, demorou uns quatro meses, chegávamos no início para dar uma enxadada e saia faísca do chão, quatro meses tentando preparar minimamente aquele chão, fizemos pedidos para a composteira da COMCAP¹⁸, mudas no horto florestal. E isso em conjunto com as crianças, primeiro criando um canteiro, depois trabalhando outro cantinho, trabalhando o solo, um canteiro aqui e outro ali, e esse foi o processo, lento, mas caminhando, e nunca sozinho. Logo no começo, quando o espaço ainda estava muito sujo, não levávamos as crianças, mas depois isso foi sendo possível, como na construção dos canteiros.

E seis anos depois eu voltei na horta e foi maravilhoso, eu não imaginava. Eu fiquei dois anos e meio lá e sempre tinha medo de que não tivesse uma continuidade, que o trabalho iria “desandar” mas anos depois virou uma floresta, não tinha arvore alguma, nada, e agora tem limão no pé que plantamos, o jambolão está gigante e a molecada se pendurando, foi irado ver que tem outras pessoas que estão trabalhando nesse espaço, que teve continuidade e que se tornou algo para além do que a gente pensou, é sempre bom quando envolve outras mãos e que as coisas não se reduzem somente à gente.

Na época, eu pensava em trabalhar a questão da pedagogia libertária, a autonomia, autogestão, horizontalidade, e tentar trazer essas práticas um pouco para fora da sala de aula, que também tem a ver com as questões

¹⁸ Órgão responsável pela coleta de resíduos sólidos e pela limpeza pública da capital Catarinense.

da saída de campo (que é um dos grandes eixos principais que os anarquistas trabalhavam na pedagogia libertária) e a questão da educação integral, da importância de envolver o trabalho manual com o trabalho intelectual, e a horta não era só estar lá plantando, brincando a gente problematizava, trabalhávamos biologia, geografia – nas forma de incidência do sol, o processo de compostagem. Começamos a reciclar toda a demanda de lixo orgânico que vinha da cantina e começou a envolver não só as crianças, não só os alunos da UDESC – os bolsistas –, mas também os trabalhadores e trabalhadoras dos serviços gerais da escola, que compartilhavam plantas, sementes, que gostavam de lá, então a ideia era envolver para além da gente, tentar criar um espaço de uma comunidade escolar.

E quanto a ajuda nesse processo, não foi tão fácil, para colocar uma torneira lá, demorou uma eternidade. No início a gente trabalhou sem água, tinha que ir lá com regador buscar e levar. Demorou muito para respeitarem a ideia de não jogar lixo e entulho lá, ou então eles iam limpar a grama e passavam a máquina em tudo, as próprias crianças poderiam ir lá e arrancar, amassar, brincar com as coisas e no fim acabava modificando todo o cenário, ou o crescimento de alguma planta que estávamos acompanhando. Mas isso sempre é conversado, é uma forma de ressignificar o espaço, porque antes era um lixo, e foi massa ver isso, o crescimento não só de plantas, não só de grupos que trabalharam lá, de pessoas que se envolveram, essa questão da formação docente. E esse espaço também resultou na minha pesquisa de TCC, e eu consegui envolver com algo que eu gostasse: “Geografia com plantas medicinais: formas de resistir e (re)inventar existências” e basicamente foi ressignificar espaços ociosos, ressignificar essa medicação compulsória que as pessoas tem, começar a entender que uma planta não é um mato, não é um lixo, não é uma praga. Para as crianças não terem nojo de tocar no chão, não acharem que a terra é suja. Porque no início elas achavam que era – uma minhoca era algo asqueroso – e no final elas já estavam

cuidando da composteira, coletivizando, tendo autonomia e autogestão, existiam grupos de trabalhos (quem cuidava das sementeiras, quem cuidava da rega, quem cuidava da limpeza dos canteiros).

A horta é um espaço de trocas de ensino-aprendizagem tanto para mim como formação docente quanto para as crianças, desde que tu não achas que a horta é só ir ali e fazer um canteiro, botar uma alface e deu. Tem muito trabalho que se pode fazer, é só ir alimentando o pensar e ter escuta do que as crianças pedem, das suas demandas e todo aprendizado é uma construção mútua. A horta possibilita esse rompimento da verticalidade, de o professor estar lá na frente da sala de aula e explicando, explicando e ali não, uma criança explicava para outra.

A ex-bolsista PIBID ensinou-me sobre transformação. Relembrou-me como iniciar novos projetos pode ser custoso, lento, cansativo, mas cheio de significados e resultados. Tudo depende de um passo inicial que modificou o ambiente: “*começamos a querer ressignificar aquele espaço, tirar a ociosidade dele e construir naquele lugar outra coisa*”. Enquanto ouvia o relato, fiquei contrapondo as imagens iniciais que Michele descrevia com o que podemos encontrar hoje no que chamamos de “*horta-jardim*”. Quando retorna que, seis anos depois, ao local onde inicialmente quis ressignificar, visualizou que “*foi maravilhoso... virou uma floresta, não tinha árvore alguma, nada, e agora tem limão no pé que plantamos, o jambolão tá gigante e a molecada se pendurando*”.

Em seu TCC, ela traz a ideia de que “ao olhar para uma planta você verá nela não só respostas, mas especialmente questionamentos, respostas, ajudas e saberes intrigantes”, e com relação ao espaço segue dizendo “que ao utilizar o espaço da escola, a horta começa a mobilizar outras pessoas além dos alunos, pois passa a ser um agente que instiga a comunidade escolar” (FREITAS, 2014, p. 58). Mesmo com seis anos de diferença entre as formas de lidar com o espaço da horta, existem movimentos e relatos que não se diferenciam, sendo a hora “*um espaço de trocas de ensino-aprendizagem tanto para mim como formação docente quanto para as crianças*” e, com os alunos e suas demanda, “*todo aprendizado é uma construção mútua, a horta possibilita esse rompimento da verticalidade, de o professor estar lá na frente da sala de aula e explicando, explicando e ali não, uma criança explicava pra outra*”. Assim, perceber que o espaço da horta é

uma troca e que “as crianças como agentes participativos, autônomos e transformadores, estabelecem elos de união cruciais” (HIGUCHI, 2003, p. 224) é fundamental para extrair boas recordações e aprendizados na vida das crianças.

Obrigada, pelo começo da transformação, a *horta-jardim* cheia de significados não existiria sem a enxadada inicial.

4.2 MINHA HORTA É MAIOR QUE O MUNDO¹⁹

Era uma terça-feira, encontrei-me com a primeira acadêmica ligada ao projeto COM-VIDA, havíamos combinado de irmos juntas à horta para cuidar do lugar e conversar sobre algumas questões que eu havia pensado. No meio do caminho começou a chover e mudamos nossa rota para a FAED. Lá, passamos um café e começamos nossa conversa. Propus a ela três perguntas: “Qual a sua história com a horta?”, “O que te move a estar na horta?” e “Qual a importância da horta no processo de ensino/aprendizagem?”. Entre um gole de café, algumas risadas, começamos a rememorar suas vivências:

Entrei na Geografia em 2014. Em 2015 eu, a segunda acadêmica ligada ao projeto COM-VIDA e uma amiga decidimos começar a fazer uma disciplina chamada “Educação Ambiental”, oferecida na terceira fase da licenciatura e que não tinha no bacharel – éramos do bacharel. Todos falavam que a professora Ana Preve era maravilhosa, que a disciplina era sensacional e que era tudo maravilhoso, então a gente decidiu fazer nessa curiosidade. Durante essa disciplina, nossa amiga pediu para a Ana se ela tinha algum projeto em que poderia se encaixar e assim, ela repassou uma cartilha chamada “COM-VIDA”, que é um projeto do Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação a partir da Agenda 21 em que eles desenvolveram esse material, meio que dando um “sul” para os trabalhos de Educação Ambiental nas escolas. Nossa amiga

¹⁹ Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC (2019). Atualmente cursa Geografia Bacharelado pela mesma instituição.

começou a tocar esse projeto na horta do Simão [Hess] e, como sempre fazíamos tudo juntas, e eu e a segunda acadêmica decidimos a acompanhar nesse processo. Começamos a ir todos os dias para a horta, a gente capinava, limpava, chamávamos as pessoas para ir, conversávamos com os professores, e uns meses depois a Ana ofereceu a nós uma bolsa nesse projeto, que na época era o PIBID. Então começamos, desde 2015 a estar naquela escola. E nisso tudo aconteceram várias coisas no começo em 2016 – no primeiro semestre, todos os dias a gente ia de manhã fazer um curso de permacultura e horta agroecológica com o um ex-bolsista PIBID e o Kenny. Kenny é um cara de São Paulo, que mora atualmente no Uruguai e é um engenheiro agrônomo e o ex-bolsista o convidou para nos dar essa ajuda com relação a permacultura. Então nos encontrávamos com ele todos os dias, na horta, e ele nos ensinava sobre [permacultura]. Ele que ajudou a construir tudo o que tem lá, ele que puxava, que incentivava, que carregou madeira, ele quem cortou madeira, ele quem fez tudo, a gente só estava aprendendo mesmo. Aí passou esse tempo de teoria, vamos falar assim, e a gente começou a fazer umas aulas práticas numa horta lá no Campeche que se chama Destino Certo e íamos todos os dias. O cara, na verdade, tem uma horta e várias composteiras. Aí ele pega todos os restos de comida do Campeche, faz a compostagem e vende os produtos orgânicos para os restaurantes. Fomos quase dois meses, aprender a manusear a terra, aprender como funciona uma composteira. E depois disso, a gente começou efetivamente a construir nossa horta no Simão, também íamos todos os dias – passamos a ir à tarde, lá, construímos, ficávamos até sete, oito da noite. E no ano passado, como estamos fazendo estágio, decidimos fazê-lo no Simão, devido a essa proximidade com o espaço – que é lugar – e agora como estou fazendo o TCC, ao invés de ir no projeto do PIBID, eu tenho ido para fazer o TCC.

Antes eu ia, e vou ser bem sincera, porque não sabia nada sobre. Eu também sempre morei em apartamento – no Kobrasol²⁰ – e pensa que o que tem de natureza é nada, é uma arvore plantada de vez em quando para ficar bonito no prédio. Depois, quando fui morar na Espanha, esse contato com a terra era de outra forma, não de aprender, mas de brincar. Então, eu subia nas árvores, eu tomava banho de rio e quando começou essa história da horta, de aprender com a horta, eu falo que foi uma transformação interna, deixou de ser a Larissa de uma cidade e passou a ter a ver como essa relação com as plantas e com a natureza. Faz mais sentido, deixa a nossa vida mais bonita. O que me move? Eu acho que aquele lugar sempre pode mais. Ele sempre está em crescimento, sempre que a gente vai lá tem uma coisa nova. Nunca ele é do jeito que ele é. É meio que uma surpresa, se a gente for hoje na horta vai estar diferente de ontem, que vai estar diferente da semana passada e com certeza diferente de amanhã. Então, o que me move na horta é ver as transformações, ver como aquele espaço – que antes era nada –, hoje, é aquele lugar que parece um bosque, um jardim, uma floresta.

Olha só, vou te dar uma citação. Que chique! Quando a gente fala disso, de educação, de natureza e de criança, não tem como não falar do Manoel de Barros e no livro dele, “Meu quintal é maior que o mundo”. Tem duas coisas que, respondendo inclusive a outra questão, nos move. Falo por mim e pela Lívia. Manoel fala o seguinte: “terreno de 10x20. sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia”. Então tudo que tem lá serve para alguma coisa”, como ele fala, “latas servem para poesia”, se a gente parar para ver a horta e tudo o que tem lá, podemos aprender com ela: a grama cresce rápido e porque ela cresce rápido? Então mostrar para as crianças que a natureza tem um ciclo que por vezes a gente não consegue identificar, ou não consegue inclusive lidar, como a questão da grama, que a gente não sabe lidar. Só que é necessário, ela faz parte da natureza. Então, mostrar para as crianças que

²⁰ Bairro da região metropolitana da grande Florianópolis.

sim tem coisas que dão certo, sim tem coisas que não dão certo e essas são mais importantes ou recorrentes que as coisas que dão certo. No começo, decidimos que íamos plantar alface, rabanete e cenoura, só que a alface crescia e ninguém colhia, ou se colhiam não avisavam, sumia um pé de alface gigante. O rabanete, não sabíamos que tinha que regar pouco e aí ele ficava minúsculo, amargo, ruim que ninguém comia. A cenoura cresceu do tamanho de um celular, minúscula. E com isso a gente foi aprendendo, que naquele espaço da horta do Simão – não de todas as hortas –, as plantas que tinham que ter lá eram outras, até porque chegou um momento onde não estávamos mais lá todos os dias e o alface requer trabalho diário, o rabanete também, a cenoura, uma cebolinha. Então decidimos começar a plantar outras coisas: manjericão, hortelã, que são ervas que não precisam de um cuidado diário. E agora recentemente, a gente plantou uma manacá e uma ora-pro-nóbis, que são ervas e plantas que não precisam de um trabalho diário e, nesse processo, a gente aprende que talvez uma alface não seja tão interessante como uma erva doce, uma hortelã. As crianças veem isso também, a gente ensina isso a elas, que tem coisas que dão certo, outras que não e assim eles aprendem a esperar.

Eu trabalho agora em meu TCC e a gente plantou algumas flores e no dia seguinte eles foram ver se elas já estavam grandes. Sendo que não, aí falei para eles que toda planta tem um tempo, que nem as crianças têm um tempo, as pessoas têm um tempo, tudo tem um tempo. Na horta a gente aprende o tempo das coisas, o tempo do rabanete, o tempo de uma flor, o tempo de uma criança, o tempo da Larissa, que demorou três anos para aprender a trabalhar naquele espaço. A horta é um lugar muito rico, em tudo, só vai do professor e das pessoas que estão lá saber trabalhar com ele, porque realmente ele requer um tempo de espera, um tempo de olhar, inclusive tem uma citação do Larrosa que fala que a experiência é quando a gente para para olhar, para perceber, para escutar, e a horta é um pouco disso. E aqui no Manoel de Barros tem uma coisa que é bem bonita, deixa eu achar... Achadouros: “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior

do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...], se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.” Então é isso, a horta é um processo, ela era um espaço pequeno, como o Manoel fala, e depois ela ficou cheia de intimidade. Então, latas servem para poesia, uma pintura na parede serve para poesia, serve para infância, serve para brincar, serve com tudo isso para aprender, que a gente é professor e quer ver o valor pedagógico das coisas. Então, de cavar um buraco ao pé de uma goiabeira a gente está aprendendo como usar a enxada, como subir na goiabeira, como cavar um buraco, como são as raízes, como a árvore se sustenta no chão. Então a horta é um processo muito rico em todos os seus ensinamentos. Ela ensina mais do que a gente.

A acadêmica ensinou-me sobre o tempo, sobre a espera e me fez pensar sobre como os lugares podem transformar nossa forma de olhar e perceber a potência deles. Ela e eu temos algumas vivências em comum, mas acho que o ponto forte de nossa relação são as trocas que fazemos sobre o pensar na educação. Há cerca de dois anos que estamos caminhando juntas e percebendo, em meio a tantas outras coisas que nos fazem unidas, que o tempo no ensinar e aprender é fundamental. No tempo, aprendi a gostar dela, aprendi a gostar da horta – também por conta dela –, aprendi a esperar o momento certo para plantar, colher; aprendi a respeitar e compreender as demandas da horta, de nossos alunos e da vida. Lembro-me de que, quando estávamos conversando, senti uma emoção grande ao ouvi-la dizer que “*Na horta a gente aprende o tempo das coisas, o tempo do rabanete, o tempo de uma flor, o tempo de uma criança, o tempo da Larissa, que demorou três anos para aprender a trabalhar naquele espaço*”. Isto fez-me pensar

sobre como o tempo passa para aqueles que habitam os lugares que nos tocam e essa forma talvez seja a mais importante ao pensarmos em como transformar um simples “*terreno de 10x20*” em poesia.

A horta, para ela, é o tempo. Este tempo também é necessário para perceber as possibilidades que existem e resistem naquele lugar. Para isso, retoma a ideia de que “... *a natureza tem um ciclo que por vezes a gente não consegue identificar, ou não consegue inclusive lidar, como a questão da grama, que a gente não sabe lidar. Só que é necessário, ela faz parte da natureza. Então mostrar para as crianças que sim tem coisas que dão certo, sim tem coisas que não dão certo e essas são mais importantes ou recorrentes que as coisas que dão certo*”. Como disse, nem tudo são acertos e nem tudo são erros. Estar em contato com essa experiência nos faz perceber que os acertos e erros são questões relevantes para vivências e o crescimento dos sujeitos que ali brincam, crescem, vivem. Por vezes, uma planta vai ter dificuldade de crescer dentro daquele espaço – por questões relacionadas ao solo, à água, à quantidade de iluminação, mas mesmo com este obstáculo, não devemos desistir de tentar, para isso temos as possibilidades e, nestas, temos de tentar encontrar o que melhor se adéqua à realidade, como quando Larissa diz: “*agora recentemente a gente plantou uma manacá e uma ora-pro-nóbis, que são ervas e plantas que não precisam de um trabalho diário e nesse processo a gente aprende que talvez uma alface não seja tão interessante como uma erva doce, uma hortelã. As crianças veem isso também, a gente ensina isso a elas, que tem coisas que dão certo, outras que não e assim eles aprender a esperar*”.

Para finalizar, ela fez-me repensar “*que a gente é professor e quer ver o valor pedagógico das coisas, então de cavar um buraco ao pé de uma goiabeira a gente está aprendendo como usar a enxada, como subir na goiabeira, como cavar um buraco, como são as raízes, como a árvore se sustenta no chão*” e como isso é importante para a construção de um novo olhar de mundo para uma criança, de uma nova forma de compreender os ambientes para um adolescente, de um novo significado para um adulto.

Minha amiga, ensinou-me muitas coisas. Espero que o tempo nos seja bondoso e que faça aprender muito uma com a outra.

4.3 REDESCOBR(IR)²¹

A segunda acadêmica ligada ao projeto COM-VIDA e eu encontramo-nos em uma segunda-feira à tarde, pegamos uma caneca com água e fomos rumo ao pátio da FAED. Dois ramos de manjericão, que sempre usa para proteção, também nos acompanharam. Sentamos em uma mesa em meio ao campus e propus a ela os mesmos questionamentos que fiz a primeira acadêmica (“Qual sua história com a horta?”, “O que te move em estar na horta?” e “Qual a importância na horta no processo de ensino/aprendizagem?”) por acreditar que, mesmo habitando o mesmo local, as visões que ambas possuem sobre ele podem ser diferentes. Assim, começamos:

'Minha história com a horta', engracado pensar nisso porque é a segunda vez que eu falo sobre [isso] recentemente. Eu cheguei na horta em 2016, através da Ana Preve, e quando chegamos na escola tinha o espaço da horta que os bolsistas dela [Ana Preve] já tinham trabalhado anteriormente, a nossa amiga estava começando lá, mas não era muito delimitado que a geografia cuidaria daquele espaço. Ainda em 2016, eu e a primeira acadêmica viramos bolsistas e fomos para lá, começamos a pensar em como poderíamos utilizar aquele espaço trabalhando com o PIBID e aos poucos nós íamos e fazíamos alguma coisa, mas não era tão frequente. A gente não ocupava aquele espaço efetivamente, passávamos algum tempo, mas não muito. Quando fizemos a disciplina de Educação Ambiental, ela – a Ana – falou da horta, eu já queria. A Bárbara já era bolsista e já tinha uma aproximação de vários projetos na escola com horta, sempre gostei de horta e de educação ambiental. Não teria como fugir muito disso. Já gostava, minha família também, minha mãe tem horta, então sempre estive ligada, sempre foi algo que eu gostei mesmo. E aí eu comecei a ir, em 2017 surgiu a oportunidade de a escola querer pagar o curso de permacultura que fizemos com o Kenny e fomos ficando, criando uma afinidade maior com aquele ambiente, fomos vendo que a gente poderia fazer as coisas, dar nossas aulas lá e o projeto foi

²¹ Graduanda em Geografia Licenciatura (UDESC).

bombando, as crianças queriam participar tinha todo o apoio da Ana e, como eram três cabeças pensando, as coisas fluíam de diferentes maneiras, tudo o que a gente pensava, conseguíamos fazer e as coisas ‘super’ aconteciam.

Em 2017, no curso com o Kenny, eu passei a ver que a gente poderia fazer tudo o que a gente quisesse lá, tanto que saiu a geodésica. Eu adorei quando saiu. Lembro que em uma das conversas quem tinha falado lá no início foi eu e já tinha visto algumas coisas sobre [ela], já conhecia a estrutura e tinha adorado a ideia. Eu acho que 2017, para mim, é o ano que define a minha aproximação com a horta porque antes não era o ambiente que a gente tinha o sentimento de pertencimento e nesse ano, quando a gente botou a mão na massa e levantou o viveiro, construiu a geodésica, capinou e podou, foi fazendo tudo muito rápido e foi criando um laço mesmo – ao ponto de que a gente ia todos os dias para horta. E engracado, porque no início ia mais minha amiga, eu entrei e a primeira acadêmica entrou junto, mas com um pouco de afastamento. E de repente ficamos só nós duas, querendo fazer várias coisas, e as coisas foram fluindo e estamos aí até hoje (risos) e até o ano que vem porque é uma coisa que está tão forte na gente... Não digo fixa, porque às vezes a gente quer ir, outras não, porque a gente tem essas mutações mas é uma coisa que está na gente e é um querer que está tanto em mim, quanto na primeira acadêmica.

A gente gosta de estar lá, a gente vai e não é uma obrigação. Se a gente tiver que ir nas férias para lá a gente vai, a gente criou um laço tão forte com aquele lugar que tudo que a gente pensa, a gente pensa na horta, a gente está no Simão e pensa na horta, a gente quer fazer alguma coisa e pensa na horta. Qualquer coisa a gente está pensando na horta e nas maneiras de usar a horta, às vezes não dá muito certo, mas na maioria dá. Às vezes eu fico pensando e refletindo sobre as coisas que eu deixo passar, por exemplo, eu quase não sei nada de geoprocessamento porque estou a muito tempo batendo na mesma tecla que é a horta só que eu vejo muitas

possibilidades ali, entende? E eu nem dou aula ainda, eu não sei a realidade de uma escola, mas eu consigo olhar para aquele lugar e pensar a quantidade de coisa que eu posso fazer lá, qualquer coisa. Se alguém chegar e falar, ‘a tua aula vai ser isso’, eu vou levar na horta, eu consigo pensar – e penso muito, na real. Quando eu me formar, eu vou voltar para minha mãe e vou arrumar um ‘trampo’ lá [em Imbituba], em uma escola, e aí sempre que eu penso nisso eu penso que vou implementar uma horta na escola que eu estarei. Então, eu acho que, para mim, a minha trajetória vai ser nessa pegada de horta, eu gosto.

O que me move é o querer fazer algo que não é a sala de aula, eu acho. É um pouco disso, como te disse, antes de entrar na geografia eu fazia parte de um projeto, na escola que estudava, de Educação Ambiental e aí a gente tinha horta na escola, a gente tinha composteira, fazíamos saída de campo e, quando cheguei na geografia, que vim para o bacharelado, eu pensava que tinha muito de Educação Ambiental na geografia bacharel, e não tinha. E quando eu comecei a participar do projeto, comecei a ver que tinha uma proximidade muito grande com o que eu já tive lá atrás, então isso é uma coisa que me move, a proximidade com as coisas que eu gosto. Eu gosto de plantinhas, gosto de saber sobre elas, gosto de cuidar – e nem sempre eu sei e aí eu gosto de aprender, de estar perto das coisas verdes, porque é uma coisa que traz muito de mim, a minha casa é cheia de mato, eu cresci vendo minha mãe cuidar da terra e plantar, então é uma coisa que eu gosto. Então, o que me move é esse laço afetivo de como eu fui criada.

Eu acho que eu olho para algo e quero sempre pensar em uma maneira de ser positiva quanto às coisas. Então o maior lado positivo da horta, para mim, e bem no sentido de ensino aprendizagem, vou te dar um exemplo: aqui em Florianópolis, as crianças em sua grande maioria moram em apartamento, elas não têm contato, elas não sabem que uma planta demora a crescer, que a chuva auxilia, que tem bichinhos, a maioria não sabe e cada vez mais isso vai acontecer, as crianças estão

muito mais no celular do que entender de onde vem uma banana. No ano passado, enquanto estávamos com algumas crianças, teve um dia que plantamos o tomate e eles vieram eufóricos, “no dia seguinte já vai dar pra colher?”. Tipo, não. E essa paciência de saber explicar, de esperar, de cultivar, de saber que pode ser que dê certo ou não, é tão valiosa para gente, enquanto educadora, quanto para eles, que vão tendo essa noção e ter essa proximidade com a natureza que eles não têm.

Eu acho muito engraçado, com a idade deles, me lembro mais ou menos com a escola me levando para vários lugares e vindo de uma zona rural, uma outra perspectiva, né? E aí, eu chego na escola e as crianças não sabem de onde vem uma maçã. Como assim? Eu não consigo entender, então me leva a um ponto de vista que eu não tive, que eu não tenho, e com certeza eu aprendo muito e eles também. É bem interessante essa troca.

Pareço-me muito com a segunda acadêmica, ela me fez lembrar a importância de sair das paredes brancas da sala de aula e explorar o entorno. Enquanto conversávamos, parecia que eu tinha voltado para o ano de 2016, estava caminhando para a construção do meu TCC e acreditava que os conhecimentos poderiam extrapolar a sala de aula, ir além e romper as paredes. É isso que ela faz com a horta, foi isso que fiz com o mangue.

Em 2016, encontrei a autora Pontuschka (2009) que escrevia sobre a associação dos estudos do meio às aulas de Geografia. Para ela, “o Estudo do Meio, não é um momento a parte da vida escolar. Pelo contrário, tal qual aqui defendemos, deve ser parte integrante e, ao mesmo tempo, desempenhar função integradora do trabalho educativo da escola.” (PONTUSCHKA, 2009, p. 19). A seu modo, ela faz isso, integra a escola e encontra formas para fazer com que qualquer conteúdo geográfico possa passar pela horta. Como ela mesma diz: “*qualquer coisa a gente está pensando na horta e nas maneiras de usar a horta*”. Sair da sala de aula, assim, não significa um momento onde o professor deixará de retratar assuntos que convém à Geografia dialogar, mas sim, encontrar naquele espaço uma outra forma de pensar e abordar um conteúdo. Um dos principais movimentos “é o querer fazer algo que não é a sala de aula” e isso move o conhecimento geográfico.

Lembro-me, desde os primeiros dias que passei a estar na graduação de Geografia, que meus professores diziam que “a geografia se faz com os pés” e pensava que, para ela se fazer dessa forma, deveria estar fora da sala de aula, fora do aprisionamento. Falar sobre a vegetação é muito melhor quando podemos vê-la, ensinar sobre massas de ar é muito melhor quando podemos senti-la, perceber o crescimento urbano é muito melhor quando podemos ouvi-lo. Sair da sala é uma alternativa tão potente, quanto um mapa e saber usar essa força é o que transforma o professor.

Ela já sabe disso, sabe que por onde caminhar levará junto a horta e todos os ensinamentos que aquele lugar trouxe a ela, todas as possibilidades que aquele lugar traz para ela, como quando diz: “*eu consigo olhar para aquele lugar e pensar a quantidade de coisa que eu posso fazer lá, qualquer coisa, se alguém chegar e falar, ‘a tua aula vai ser isso’, eu vou levar na horta, eu consigo pensar – e penso muito na real [...] que vou implementar uma horta na escola que eu estarei*”.

A horta, para a segunda acadêmica, é o espaço. As possibilidades de encontrar nesse espaço um lugar de fuga, do novo. Lívia me trouxe um exemplo que repercutiu na rotina da sala de aula nos dias de hoje “*as crianças em sua grande maioria moram em apartamento, elas não têm contato, elas não sabem que uma planta demora a crescer, que a chuva auxilia, que tem bichinhos, a maioria não sabe e cada vez mais isso vai acontecer, as crianças estão muito mais no celular do que entender de onde vem uma banana*”. É nesse contexto que a horta aparece, para contrapor e modificar a forma como as crianças percebem o pequeno grande mundo onde habitam. Em nossa conversa, fiquei lembrando de como via a Geografia em 2016, como essa percepção me modificou e trouxe uma nova possibilidade às minhas aulas.

Minha amiga apaixonada pelas plantinhas, obrigada pela doce lembrança. Espero que a geografia que vive em ti floresça e quebre paredes.

4.4 “TIA, QUERES CONHECER A HORTA?”

Vem cá, vamos conhecer. Aqui é tudo bonito, ali na casinha não tem mais madeira em cima das coisas. Está vendo aquela porta? Ela era coberta e aí tinha outra, mas quebraram tudo. Ali a gente se escondia, lá era cheio de plantinhas. Essa daqui tem que cuidar mais porque ela tem espinho e pode machucar.

Agora vem para cá, deixa eu te mostrar desse lado. Aqui a gente pegava as pedrinhas e botava lá e lá tinha areia, agora tem o barro vermelho, aí aqui a gente limpou tudo, as folhas secaram e a gente botou elas ali para virar adubo, ó. E aí cresceram esses matinhos. Eu adoro a horta tia, ela é o meu lar.

Eu gosto daqui, sempre que eu podia eu vinha ver se as meninas estavam aqui. E eu ainda venho porque gosto daqui. A guardinha até não deixa a gente vir, mas eu venho só para olhar e daí eu saio e vou para aula. E agora, já que não tem aula, eu vou ficar aqui brincando. Na educação física eu venho aqui brincar também e o professor deixa, ele gosta da horta. Mas me deixa voltar a te mostrar a horta: aqui é uma árvore de amora, estava cheia, cheia, e a gente subia nela e comia, mas aí tiveram alguns que começaram a maltratar a planta e quebrar os galhos. Eu aprendi que a gente tem que ter cuidado com as folhas, não jogar lixo. Aqui, ó, tem uma raiz dessa árvore grandona aqui. E para mim aqui é a minha casa, se eu pudesse morar aqui, eu morava. Eu até pensei em construir uma casa aqui para eu morar, o ar é mais gostoso de respirar, eu gosto muito de carregar peso e de construir.

- *Ei, vamos brincar um pouco?*

- *Vamos. Tchau, tia.*

Dia 28 de março foi o dia em que pude olhar para a horta de uma outra forma. Muitas foram as vezes que li a respeito da relação criança-ambiente, em como ela pode ser potente e trazer resultados a longo prazo. Em meio a essa vivência, relembrei o texto de Lea Tiriba e Christina Profice (2018, p. 33), que havia lido na disciplina de “Ciências e o Ensino”²², onde elas relatavam:

se todos os seres são modos de expressão da natureza e estão entrelaçados com outros modos, tudo está em rede, os seres afetam e são afetados, “o exercício de sua potência será, em grande parte condicionado pelos encontros oriundos desse entrelaçamento” (GLEIZER, 2005, p. 13). Daí a paixão que as crianças manifestam pela vida ao ar livre.

²² Disciplina ministrada pela profa. Dra. Karina Rousseng Dal Pont, no curso de Pedagogia/UDESC 2018/2.

Esse sentimento de pertencimento parte da íntima relação que as crianças constroem com o ambiente ao longo das vivências, dos sentidos e da percepção que possuem. Para este aluno, por exemplo, a horta “é a minha casa, se eu pudesse morar aqui eu morava, eu até pensei em construir uma casa aqui para eu morar”. Ao caminhar a seu lado encontrei detalhes que não via sozinha. Achei pedrinhas que me eram só caminhos, mas que para ele tinham história. Olhei folhas caídas no chão e não imaginei que virariam adubo, estava cercada de diversas árvores, mas só a de amora estava carregada de significados. A horta é um espaço de brincar, de ressignificar, de imaginar. Como diria Girardello (2011, p. 76):

[...] a imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível... Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita.

Obrigada ao menino da horta. Relembrei minha infância contigo, encontrei elementos que hoje possuem significados e estou entendendo um pouco mais sobre amar os ambientes que têm relevância na nossa vida.

4.5 RESGATE

Ao longo deste trabalho me encontrei transitando pela Geografia (e pela disciplina de Ciências), tentando compreender como a Educação Ambiental se encaixava na rotina escolar e como a horta pode ter relação no ensino e na aprendizagem. Em busca de seguir um pouco mais esse movimento, encontrei-me com a professora de Geografia da escola e começamos a refletir sobre as possibilidades que a horta possuí.

E eu acho de suma importância, quando a gente trabalha Geografia, e tudo está interligado: é o aluno sentir o que é a terra, sentir a importância e estar percebendo como é o brotar do grão, da semente, até trabalharmos com ervas medicinais. E perceber que a escola é um exemplo que o aluno leva lá para frente, lá na casa dele e plantasse uma hortaliça e que desse

sentido como algo importante. Hoje no mundo, a gente sabe da importância que é termos uma ligação direta com o meio ambiente. E assim, a gente percebia a relação deles, restrita, fechada dentro dos apartamentos, estando numa realidade muito longe do que é ter contato com uma minhoca, com a terra, de perceber e ver como é o crescer, o brotar, florescer. Esse contato com a natureza está faltando, embora aqui na ilha a gente tenha várias “florestas”, a gente nem percebe mai. Então, nesse momento, eu acho que o contato com a mãe-terra, perceber que é dali que a gente se alimenta, que é dali que a gente recebe a vida.

Quando a gente ia para a horta, era um prazer! Eu nunca estive em sala de aula e disse, “amanhã a gente vai ter horta”, que eu tivesse alguém que tivesse resistência. Todos iam para horta, tocavam nas folhas, observavam, sentiam a terra que era diferenciada. Eles gostam desse contato, porque na verdade o que para mim era natural na infância, para eles hoje é um resgate, uma retomada no tempo e uma nova percepção, o sujar as mãos. Eu digo que quando me aposentar, vou abrir uma floricultura, eu adoro essa parte da natureza e é importante demais passar isso para os alunos.

O que mais me chateia, é que não tem uma progressão: aí vem as férias, mudam todos os professores. Na verdade, a escola deveria ter uma relação mais acirrada com a Educação Ambiental. Nesse momento eu vejo que os professores estão sendo contratados e aquele programa que a gente deveria dar sequência, não acontece. Eu lembro no dia que caiu a geodésica e os alunos vieram correndo me avisar, chorei horrores porque ela não teve manutenção. O projeto da Escola Sustentável, que veio com uma verba (que deveria ser dez vezes maior), a gente não conseguiu tirar do papel. E o que mais me choca é essa falta de continuidade. E eu, como professora, espero que a horta tenha continuidade, porque teve uma época que até os alimentos que tínhamos eram levados para casa para os alunos consumirem com as famílias, então tinham alunos que nunca tinham visto

um pé de tomate, ficavam chocados, “mas tem que dar flor para vir o tomate?”. Então é muito gostoso, é muito lindo.

Desde o relato “Marco Zero”, os limites e as possibilidades que uma horta escolar perpassa estão sendo relevantes para compreendermos que existem barreiras a serem rompidas na construção e manutenção deste ambiente. No diálogo que tive com a professora, as lembranças carinhosas reiteram as possibilidades de trazer a horta como instrumento para se trabalhar a Geografia e explorar o ambiente que para ela é de “*suma importância [pois] está interligado: é o aluno sentir o que é a terra, sentir a importância e estar percebendo como é o brotar do grão, da semente*”. Para pensar nessas possibilidades, a autora Marta Catunda (2003, p. 236) relembra que, “se nos concentrarmos na relação da educação com o ambiente, vamos perceber que estar ambientado é pertencer a algum lugar”, e os alunos que vivenciaram as possibilidades de uma educação geográfica na horta, pertenciam a ela, retomavam a ideia de lugar e dos significados que o ambiente trazia a eles.

Contrapondo às lembranças positivas que a horta possuí, vale a pena ressaltar que “a introdução da educação ambiental na escola supõe uma modificação fundamental na própria concepção de educação” (REIGOTA, 2001, p. 45) e, para a professora, “*a escola deveria ter uma relação mais acirrada com a Educação Ambiental, nesse momento eu vejo que os professores estão sendo contratados e aquele programa que a gente deveria dar sequência, não acontece*”. As dificuldades para se implementar um ambiente de estudo diferenciado não é algo novo nas realidades escolares – “*o projeto da Escola Sustentável, que veio com uma verba (que deveria ser dez vezes maior), a gente não conseguiu tirar do papel*” –, mas as possibilidades que um projeto ambiental pode trazer para a comunidade escolar só tende a enriquecer e ampliar a relação ensino-aprendizagem.

Professora, obrigada por transformar as aulas de Geografia em novos significados para os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais um dia me encontro pensando e me locomovendo na horta. O que vi, o que ouvi e o que senti ao construir esta narrativa é que neste local

existem relações que nenhuma citação pode retratar. Meu primeiro momento de pausa na horta foi no Sarau (o primeiro, lá em março). Naquele dia, eu vi um bosque com adultos e crianças modificando o lugar e aprendendo com ele, brincando, sentindo cheiros, barulhos e criando laços afetivos. Neste dia recordei de todas as relações que construí ao longo da minha vida, dos meus lugares preferidos e me pus a pensar se eu ainda consigo achar na memória alguma lembrança que tive na escola, no sentir a terra, no subir na árvore. Isso parece distante agora, mas para quem estava na horta, isso estava muito presente.

Meu segundo movimento foi sozinha, meses depois. Não haviam crianças. O lugar agora estava silencioso e parecia estar carregado de recordações – “PLANTE: AMOR • GENTILEZA • CUIDADO • RESPEITO • AFETO” dizia em uma das ripas de madeira pintadas, nas paredes haviam ‘receitas’ de como preparar a terra, ciclos que relacionavam as plantas, os animais, os seres humanos e a terra à saúde. Movimentos que me fizeram pensar na importância de, desde pequeno, aprender e transformar os ambientes, compreender seu funcionamento e extraír dele o que de melhor existir. Quando pequena, todas as vezes que estive em meio a natureza (em minhas brincadeiras, na minha horta escolar, nos pés de pitanga que subia), compreendia que na minha rotina, era bom estar envolta nesses ambientes e, sem querer aprendia algo novo deles.

Meu último movimento foi em outro Sarau, onde iríamos brincar de encontrar sons da natureza, foi lindo de se ver e de estar presente. Na realidade, acho que a rotina não nos deixa parar e encontrar os sons que a natureza emite, já que os sons da cidade recobrem o som do vento, da chuva, dos pássaros. Nesse encontro lembrei do meu TCC, na fala de um aluno quando questionei o que era ecossistema e ele me respondeu: “Eco, de som? Quando a gente fala alguma coisa e escuta o retorno?”. Pensei que ele iria adorar estar ali e encontrar esses sons diferentes, os que uma pedrinha no caminho, ao bater em outra, emana, o do pisar na grama e saber qual é o barulho que ela faz, o de juntar os dois galhos no chão e

bater um no outro. São coisas simples que nos unem, e essas, certamente, estariam marcadas na memória de cada um que estivesse ali.

Quando o Sarau estava para terminar as crianças se separaram e começaram todas a correr, brincar, pular, subir nas árvores e construir uma nova e renovada imagem daquele lugar. Acredito que esse é o poder que a horta tem e essa é a identidade que essas crianças levarão ao longo de suas vidas: uma criança que acredita na natureza e na potência que ela tem para ensinar, aprender e se renovar.

Ao longo deste trabalho ocorrem dois movimentos que são fundamentais para compreender as possibilidades de ensino em Geografia. O primeiro se deu *da escola para o mangue*, onde retomo as ideias que tive em meu Trabalho de Conclusão de Curso, potencializando a saída de campo como elemento chave para o ensinar e aprender. O segundo foi *do mangue para a horta*, onde encontrei vozes, lembranças e infinitas possibilidades de trabalhar a EA.

As ações para se trabalhar com o ambiente possuem infinitas possibilidades, entretanto conectá-las a uma educação – sendo política e comprometida com a transformação das crianças – é o que potencializa a maneira e o engajamento de transformar espaços e a relação de ensino/aprendizado. Rememoro aqui um trecho de Girandelli (2014, p. 10), que apresenta a troca rica que as crianças podem ter com o meio:

Vamos fazer de conta que a vida de cada uma daquelas crianças na sala de aula é um bosque úmido de folhas e galhos, cheio de aventura, perigo, romance, heroísmo, medo rotina e todos os outros matizes da condição humana. Quando as crianças brincam umas com as outras, um bosque entremeia-se com o outro, formando um só: a experiência cultural da infância... Contar e ouvir histórias agem como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança.

Todas as construções, as trocas, as transformações, as relações ensino/aprendizagem, as brincadeiras, os sentidos, as formas de olhar o ambiente e percebê-lo fazem parte das histórias de vida dos entrevistados, de uma forma carinhosa de compreender um espaço ocioso e ver que nele se pode cultivar uma horta e que essa pode se transformar em mais um bosque, um jardim para tantas crianças que construíram suas raízes e seus laços afetivos naquele lugar.

Para além das histórias captadas e transformadas em narrativas, me ponho a refletir sobre minha própria narrativa e sobre o exercício de ser professora e pesquisadora – ao mesmo tempo. No ano de 2017, quando iniciei meus passos na docência, percebi que queria ir além, que meu acervo era pequeno, que meus alunos mereciam mais e que eu poderia fazer a interligação entre escola e universidade através da pesquisa, e este foi o momento em que iniciei meu processo de me transformar (novamente) em pesquisadora. No início acreditei que seria possível – sonhadora como sempre, em meu primeiro ano vivenciei e aprendi muito com as disciplinas – e com o que elas me agregavam. Passei a levar, de pouquinho em pouquinho, a universidade e meus aprendizados para a sala de aula. Para um professor, não há nada mais lindo do que ampliar o repertório e ver que teus alunos estão entendendo, vivenciando aquele aprendizado junto a ti.

Nem tudo são flores dentro da sala de aula – e como boas professoras que somos, sabemos disso. Estar em sala de aula é enriquecedor, mas estar aliada a tantas situações escolares, nem tanto. A escola, neste dois mil e dezenove, está sendo cruel para com os profissionais da educação e para as ciências humanas: a Terra é plana, os preconceitos são comuns, os direitos são mínimos, a voz do professor é menor a cada dia. Aliar a pesquisa a rotina escolar é um movimento que coube em minha mente, mas não teve forças para sair dela.

O começo é sempre mais tranquilo e aqui retomo um trecho do Livro dos Começos, onde apresenta que “Começar é fácil... Os problemas verdadeiros, os intransponíveis, acontecem depois: quando se chega mais próximo do meio ou do final” (Jaffe, 2016), e aqui acrescento mais um problema, quando não encontramos o tempo.

Em diversas conversas com meus colegas que vivenciam suas pesquisas, o tempo é o principal gerador de discussão. Qual é o tempo que temos para nos dedicarmos a pesquisa enquanto, ao mesmo tempo, queremos nos dedicar à docência? Essa questão me movimentou muito ao longo desta dissertação e aqui penso em Larrosa (2992, p.21) ao dizer que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A horta-jardim trouxe em mim aprendizados, vivências e sorrisos que não imaginei. Me trouxe também ansiedade e noites sem dormir. A docência trás em mim carinho, esperança e vontade de melhorar sempre. Mas também provoca em mim nervosismo e angústia pelo que estar por vir. Isso é o que acontece quando nos pomos a iniciar algo, quando propomos a “repetir, repetir, repetir – até ficar diferente” (BARROS, 2010, p. 300).

Hoje acredito que aprendi muito com a horta-jardim, com ser pesquisadora e com o tempo para dar novos passos. Aprendi que a horta é única, que cada narrativa, cada sentimento construído, cada memória viva e retratada neste trabalho é único e servirá para lembrarmos que podemos encontrar infinitos significados em um mesmo ambiente. Aprendi que na vida de professora dizemos que estamos cansados, mas continuamos, que não aguentamos, mas damos um jeito. Sempre nos mobilizando para construir novos momentos significativos na educação.

A partir de agora a pesquisadora acalma, se encontra com tempo para pensar em preencher esse mesmo tempo com mais sonhos, mais movimentos – um pouco diferentes destes escritos, mas se movimentando para construir algo novo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BELINASO, Leandro; GODOY, Ana Lúcia; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Educação ambiental: um prólogo e três episódios de (re)existência. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição, ALVES, Nilda. (Orgs.). **Educação e imagens:** instituições escolares, mídias e contemporaneidade. Petrópolis/Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 165-182.

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1. p. 213-240

BOSI, Ecléa. (2003). **O tempo vivo da memória.** São Paulo: Ateliê Editorial.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: <<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente** / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 15/08/2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15/08/2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC:** 2a. versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 15/08/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília:

MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/08/2018.

CAMARGO, Camila. **O mangue que não é cenário:** limites e possibilidades de uma educação ambiental no ensino fundamental. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

CATUNDA, Marta. Educar e cultivar ambientes. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes Lima (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003. p. 230-251

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** logique de la sensation. Paris: Éditions de la différence, 1981.

EARTH CHARTER INITIATIVE. **Earth Charter.** 2000. Disponível em:
<http://earthcharter.org/discover/the-earth-charter/>. Acesso em 10 out. 2018.

FREITAS, Michele Martinenghi Sidronio de. **Geografia com plantas medicinais:** formas de resistir e (re)inventar existências. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago, 2011.

_____. **Uma clareira no bosque:** contar histórias na escola. Campinas: Papirus, 2014.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Crianças e Meio Ambiente: dimensões de um mesmo mundo. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes Lima (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003. p. 201-230

JAFFE, Noemi. **Livro dos Começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

_____.; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <http://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>. Acessado em: 15/08/2018.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, NídiaNacib. Estudo do Meio:teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, p. 173-191, 2009.

NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes Lima; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAÚJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prát. psicossociais**, São João del-Rei, v.12, n.2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 mar. 2019.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. 211 p.

_____. **O que é educação ambiental**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto (Orgs.). **Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental**. 1a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2a. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Santa Catarina: Secretaria Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina>> Acesso em 30/09/2018.

_____. **Plano Estadual de Educação.** Florianópolis, 2015. Disponível em <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/1218-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em 10 out. 2018.

_____. **Proposta curricular de Santa Catarina:** Eixos Temáticos. Santa Catarina: Secretaria Estadual de Educação, 2005. Disponível em: <www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/368-2005-proposta-curricular-de-santa-catarina-estudos-tematicos/file>. Acesso em 22/09/2018.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo:** Globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christina. Crianças Tupinambá: Rios, colina, bancos de areia e matas como lugares do brincar no cotidiano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.19. n. 52., 2018.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UNESCO. **Report on the United Nations Conference on the Human Environment.** Estocolmo, Suécia, 16 jun. 1972. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000004454?posInSet=1&queryId=29430acb-533d-447b-85dc-b63fea0aa127>>. Acesso em 10 out. 2018.

UNESCO. **The Belgrade Charter: a framework for environmental education.** Belgrado, Iugoslávia, 22 out. 1975. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>>. Acesso em 10 out. 2018.

UNESCO. **Intergovernmental Conferenceon Environmental Education.** Tbilisi, USSR, 14-26 out. 1977. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>>. Acesso em 10 out. 2018.