

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CAMPUS VIAMÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM AGROECOLOGIA - 2025

TOMÁS RECH DA SILVA

**EDUCAÇÃO POPULAR, TERRITÓRIO E AGROECOLOGIA:
ENTRELAÇAMENTOS NA PERIFERIA URBANA DE PORTO ALEGRE, RS**

ORIENTADOR DR. MARCOS DANIEL SCHMIDT AGUIAR

PORTO ALEGRE, ABRIL DE 2025

[RESUMO]

O presente trabalho compõe parte do ciclo de fechamento do curso de especialização em Agroecologia junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Viamão, e parte do incomodo gerado pelas vivências de uma educação padronizada junto à rede municipal de Porto Alegre. Com isso, buscamos investigar como os processos de usos coletivos de espaços públicos, a partir da educação ambiental (EA) – e suas territorialidades – estimulam e potencializam (ou não) a constituição de ambientes de aprendizagem e o diálogo entre os movimentos populares e a educação formal. Procuraremos compreender como as territorialidades podem tecer novas costuras espaciais enquanto aberturas pedagógicas para a cidadania e outros modos de r-existir. Nesse sentido, valendo-se das experiências e narrativas vivenciadas pelo autor enquanto educador ambiental da rede municipal de ensino de Porto Alegre desde 2017, destacaremos como as interseccionalidades e os saberes que compõem os indivíduos e as coletividades de duas comunidades de periferia de Porto Alegre se constituem no espaço, simbólica e materialmente, e como podem ser proponentes e partícipes de um projeto pedagógico dissidente, entrelaçando a educação formal/escolar, e não formal/comunitária. No itinerário de construção de uma educação ambiental popular “territoriocentrada”, buscaremos caminhar à luz das perspectivas da geografia humana crítica em diálogo com o pensamento decolonial, a ecologia política e a justiça epistêmica, que projete a educação libertadora para além dos muros da escola nas comunidades periferizadas. Tratamos aqui, portanto, o território-periferia-urbana enquanto uma “minoría” de análise socioespacial de onde germinam múltiplas geograficidades e por onde extravasa a dupla fratura da modernidade/colonialidade, a questão ecológica e a questão racial, e que pode dar substância às *práxis* engajadas, intencionais e transformadoras, da agroecologia.

PALAVRAS-CHAVE: agroecologia, ecologia política; educação popular; território.

[SUMÁRIO]

1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	6
2 – OBJETIVO GERAL	6
3 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
4 – JUSTIFICATIVA	7
5 – REFERENCIAL TEÓRICO	10
5.1 – AGROECOLOGIA E AS FISSURAS POSSÍVEIS	20
6 – METODOLOGIA	25
7 – MORRO DA CRUZ E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EP	28
8 – EDUCAÇÃO À CÉU ABERTO E OS ENCONTROS COM A CIDADANIA	34
9 – A GEOGRAFICIDADE E A PALAVRAMUNDO	37
10 – REDES, FRAGILIDADES E POTÊNCIAS NA HCLP	41
11 – (IN)CONCLUSÕES	54
12 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

[LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS]

APAN	ÁREA DE PROTEÇÃO DO AMBIENTE NATURAL
CPCA	CENTRO DE PROMOÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
CREAS	CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
DMAE	DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ÁGUAS E ESGOTOS
EA(P)	EDUCAÇÃO AMBIENTAL (POPULAR)
EEABI's	ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS
EMATER	EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMNETAL
EP	EDUCAÇÃO POPULAR
ERER	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
HCLP	HORTA COMUNITÁRIA DA LOMBA DO PINHEIRO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IFRS	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
LIAU	LABORATÓRIO DE INTELIGÊNCIA DO AMBIENTE URBANO
ME	MICROORGANISMOS EFICIENTES
PANC	PLANTA ALIMENTÍCIA NÃO CONVECIONAL
SMOI	SECRETARIA MUNICIPAL DE OBRAS E INFRAESTRUTURA
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

[LISTA DE IMAGENS]

FIGURA 1: Educando junto à calha do arroio Moinho, na vila Vargas.	9
FIGURA 2: Fotos da estrada da Alta Tensão e da Calha do arroio Moinho.	16
FIGURA 3: Foto da confecção da maquete da zona leste de PoA.	28
FIGURA 4: Mapa de localização do Morro da Cruz, bairro São José, Porto Alegre, RS.	29
FIGURA 5: Mapa da EMEF Judith e das vilas do complexo do Morro da Cruz.	30
FIGURA 6: Educando coletando alevinos.	33
FIGURA 7: Foto do aquário do LIAU.	34
FIGURA 8: Foto da liderança da Horta Comunitária Morro da Cruz.	35
FIGURA 9: Mapa da Geograficidade do LIAU da EMEF Judith M. de Araújo.	39
FIGURA 10: Mapas da região da HCLP.	42
FIGURA 11: Rede dos atores vinculados à HCLP (Mincarone, 2018).	45
FIGURA 12: Grupo de jovens do CPCA.	46
FIGURA 13: Reunião do Projeto Arroio Taquara.	47
FIGURA 14: Atendimento a turma do EFI da EMEF São Pedro.	49
FIGURA 15: Mapa detalhado da HCLP.	50
FIGURA 16: Formação de professoras da escola infantil Nossa Senhora Aparecida.	52
FIGURA 17: Cinedebate sobre o documentário “Antes do Prato”.	53

1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa busca entender como os processos de usos coletivos de espaços públicos, a partir da educação ambiental (EA) e suas territorialidades, estimulam e potencializam a constituição de ambientes de aprendizagem e o diálogo entre os movimentos populares e a educação formal. Portanto, busca-se compreender de que maneira a geograficidade da comunidade pode dar substância aos temas geradores, no sentido da cidadania plena e de um outro habitar a Terra.

2 – OBJETIVO GERAL

Investigar como o território e as territorialidades podem se constituir enquanto entes mediadores de aprendizagens significativas na educação ambiental de base comunitária no município de Porto Alegre, à luz da educação popular, da agroecologia e da investigação participativa.

3 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 – Produzir uma narrativa acerca da ação pedagógica em educação ambiental popular nas comunidades do Morro da Cruz e da Lomba do Pinheiro, ambas situadas na periferia de Porto Alegre, a partir da sistematização de experiências do pesquisador.

2 – Observar como as interseccionalidades constitutivas dos grupos do Laboratório de Inteligência Urbana (LIAU) da EMEF Judith e da Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro (HCLP) se territorializam e contribuem pedagogicamente no enfrentamento dos desafios locais.

3 – Produzir um mapa da geograficidade dos temas geradores (socioambientais) estabelecidos junto ao grupo do LIAU e analisar como o método da educação libertadora pode ser adaptado e validado em projetos pedagógicos territorializados.

4 – A partir da cartografia, projetar a construção de uma pedagogia que transcenda as fronteiras escolares, da educação formal e não formal, e que projete uma práxis pedagógica junto a outros territórios de aprendizagens, à luz da agroecologia.

4 – JUSTIFICATIVA

A partir da experiência enquanto educador ambiental do Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Macedo de Araújo, tive a oportunidade de acessar algumas das camadas que constituem concreta e subjetivamente a comunidade do Morro da Cruz, na zona leste de Porto Alegre. Na inquietação para não reproduzir uma educação ambiental moralista e punitivista, que desviasse dos modelos verticais e depositários dos materiais didáticos, é que encontrei no encanto dos educandos a possibilidade de aprender-ensinando, no caminho da abertura por descobrir novas realidades e paisagens, a partir do mundo vivido deles.

Com o passar do tempo, o processo de abrir a porta da escola e de superar as resistências da instituição possibilitaram a descoberta do território (e seus lugares) enquanto espaço recheado de significados e (abi) ente capaz de mediar aprendizagens significativas. Desse modo, seguindo a perspectiva freiriana, buscamos transformar os lugares e afetos em códigos a serem desvelados, a fim de produzir conhecimento. As saídas de campo para o “laguinho da Baliza”, para as nascentes do arroio Dilúvio, para as áreas de risco no entorno da Escola, as trilhas na mata do morro Pelado e da Companhia e o contato com a Pedreira transformaram-se em projetos de pesquisa. A prática “peripatética orgânica” produziu significativas intervenções no espaço escolar, desde mosaicos de tampas plásticas, maquetes, aquário representativo do lago da Baliza, passando por aulas sobre escorpiões amarelos, até o desenvolvimento da horta escolar “Pé de Vida”. Entretanto, a (re)descoberta do território trouxe consigo a leitura de um mundo complexo e denso, estruturado a partir de marcadores sociais, que se materializam na paisagem. A imersão no território trouxe também o desejo de “espalhar a escola” pela comunidade e integrar a complexidade socioambiental inerente às práticas docentes.

Em um exercício de observação, percebemos que a organização espacial do complexo do Morro da Cruz está estruturada através de uma urbanidade, viária, habitacional e de serviços, bastante distinta. Na região de urbanização antiga do bairro São José, iniciada a mais de setenta anos, as moradias, as vias e a infraestrutura de saneamento estão bem presentes. Já nos espaços em que o relevo apresenta maior declividade e compõe áreas de risco (por enxurrada e/ou deslizamento), as moradias são muito adensadas, de baixa qualidade e os serviços públicos pouco ou nada ofertam dignidade.

Assim, nesse processo sentipensante de defrontação da realidade socioespacial marcante do Morro da Cruz é que me deparei com a minha branquitude e com as interseccionalidades e intersubjetividades que me privilegiam e posicionam. Já na comunidade em questão, tais marcadores sociais consubstanciam territorialidades que podemos identificar enquanto expressões de segregação socioespacial e/ou racismo ambiental. Nas andanças e conversas, percebemos, por exemplo, que grande parte dos proprietários de estabelecimentos que apoiavam o LIAU e suas ações (mercados, madeireiras, *petshop's*, etc.) eram homens brancos. Já nos movimentos populares organizados, nos espaços de luta por direitos e resistência, a coordenação e frequência (predominante) se davam por mulheres, inclusive as hortas escolares, com exceção da nossa.

Portanto, a luta coletiva por direitos à cidadania, que enlaça desde a insegurança alimentar e nutricional, o acesso à moradia digna, o saneamento básico e a água potável formam um panorama que produz resistências femininas, sobretudo lideradas por mulheres negras, como no caso do predomínio de pessoas que compõem e atuam junto a Associação de Moradores do Morro da Cruz, a Horta Comunitária Morro da Cruz e a Associação de Mulheres Maria da Glória, da Cozinha Comunal.

Em escala local, percebemos que o que ocorre no Morro da Cruz organiza a realidade das periferias urbanas de grande parte do país. São populações que, pelas amarras da pobreza e do racismo, da exploração laboral e da impossibilidade de autogestão, de práticas formativas em democracia e educação libertadora, se veem imersas em circuitos de exclusão e violência que se estendem desde a realidade pessoal, até as ações e violências produzidas contra o meio.

No Morro da Cruz, uma das grandes marcas das interseccionalidades que se materializa no território, é a falta de acesso contínuo à água potável. A partir das vivências, percebemos que a luta por acesso a esse bem natural básico é parte constituinte de toda a comunidade. Entretanto, se é a falta d'água que gera a identidade de luta da coletividade, é a sua péssima distribuição e a demora do seu retorno que marca a presença de suas hiperperiferias e do racismo ambiental, a exclusão da exclusão.

Desse modo, as verticalidades que estruturam as periferias e se apresentam no Morro da Cruz enquanto emergência climática estão sempre atravessadas pelo projeto de falência do estado de direito e pela política do “deixar e do fazer morrer”. Esse entrecruzar de cataclismos

ambientais e a necropolítica pôde ser experienciado pelos educandos através do diálogo com uma senhora moradora da rua da Represa, situada na vila Vargas, no sopé do Morro da Cruz. Ela relatou o medo causado pela enxurrada de junho de 2017, que destruiu a via, levou uma casa e matou Carine Gonçalves, moradora local.

Na narrativa e na cena observada, também foi exposto o projeto político para as periferias, indicando como o Departamento de Águas Esgotos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (DEP/PMPA, ainda existente à época) interveio na mitigação do problema habitacional-fluvial. A foto ao lado mostra o estudante Luciano junto às obras de “recuperação” da calha do arroio Moinho.



FIGURA 1: Educando junto à calha do arroio Moinho, na vila Vargas (Fonte: foto do autor, 2017).

A inequívoca presença da necropolítica na cotidianidade de grande parte da população brasileira nos conduz a pensar sobre que escola a periferia urbana precisa. Quais são os conteúdos realmente relevantes? Que espaços e territorialidades carregam consigo uma potência transformadora? Como trilhar o caminho da educação (ambiental) popular em meio a uma trama complexa de relações, urgências e influências?

O andar sentipensante, de um fazer pedagógico muitas vezes mergulhado na realidade paralisante, é que promoveu o território (e o lugar) enquanto centro de nossa prática. E é, a partir dele, que vislumbramos projetar o encontro entre a escola e as hortas comunitárias e demais espaços de resistência e luta. Partindo desse lugar, propomos a imersão das escolas em

suas comunidades enquanto encontro gerador de *práxis* para a cidadania e a conscientização letrada do mundo.

5 – REFERENCIAL TEÓRICO

Em março de 2004, a formação de um ciclone no oceano Atlântico Sul e seu choque na costa gaúcha e catarinense parecia trazer, aos olhos de grande parte da sociedade, a notícia de um fenômeno natural excepcional, de um raro e tenso diálogo entre o oceano e a atmosfera. Aos olhos dos pesquisadores em climatologia, entretanto, se tratava do anúncio de um tempo de incertezas, já anteriormente percebido em outras frentes.

Hoje, a emergência de temas socioambientais, sobretudo com relação à desarmonia climática, extravasa as aulas de ciências e geografia e está disponível a todos, sentida na pele quando saímos de casa, ou quando uma nova tempestade devasta a cidade. A intensificação dos processos de degradação ambiental compõe, concreta e subjetivamente, o cotidiano de todos, mesmo que não atinja a todos da mesma maneira. Nesse sentido, se destacam as periferias e hiperperiferias urbanas, territórios onde os mapas de áreas de risco quase que invariavelmente encontram os mapas de vulnerabilidade social, formando grandes bolsões de abandono, segregação e potenciais tragédias.

É nesse contexto que vemos ressurgir as narrativas em prol do “meio ambiente”, da revalorização da Educação Ambiental (EA) escolar e a emergência de diversos temas referentes à relação humanos-meio junto ao debate público. Muito embora, grande parte das discussões sejam tratadas de modo superficial em um contexto de um ambientalismo que procede de uma genealogia apolítica da ecologia e da crise ambiental. A preocupação com a natureza e suas dinâmicas enquanto uma entidade apartada da vida humana de suas tensões e discrepâncias, e a obsessão pelas soluções baseadas na natureza (tecnicista), estão presentes nos discursos públicos e se refletem na educação escolar.

Conforme Layrargues e Lima (2014), percebemos que estão em disputa três macrotendências em EA: (1) a conservacionista, fortemente influenciada por estudos da ecologia da conservação e ao discurso de guarda e isolamento da natureza, da formação de refúgios, tendo a sua valorização alijada dos humanos; (2) a pragmática, alinhada aos discursos de

desenvolvimento sustentável, que busca moralizar o consumo e atomizar as responsabilidades ambientais, sob a tutela neoliberal; (3) a crítica, da qual fazemos parte, que tem como base a problematização politizada dos componentes que integram a complexa discussão ambiental. É a partir dela que lembramos que toda a “questão ambiental” é, antes de tudo, uma questão humana e, portanto, sociopolítica, e é parte constituinte dos (des)caminhos da modernidade.

É nesse contexto que precisamos resgatar as ideias da ecologia decolonial de Malcom Ferdinand (2022), a fim de implicar mutuamente a questão racial e a crise ecológica à modernidade e a sua obscura cara-metade, a colonialidade. Nessa construção, Ferdinand busca desfazer o histórico equívoco da dupla fratura enquanto consequências distintas e paralelas originadas no capitalismo moderno. Segundo ele, *“a dupla fratura da modernidade designa o muro espesso entre as duas fraturas ambientais e coloniais, a dificuldade real de pensá-las em conjunto e de manter, em compensação, uma dupla crítica”* (Ferdinand, 2022, p.28). Tal realidade pode ser percebida através das lutas por inserção de ambos os temas por parte das educadoras e educadores do Brasil no currículo e na vida escolar, sem que ocorra, no entanto, o entrelaçamento a sua raiz original, a modernidade/colonialidade, e sem que se construam caminhos pedagógicos entrecruzados.

As conquistas obtidas pela articulação dos movimentos negros por uma educação antirracista junto a educação para as relações étnico-raciais (ERER) somada a resistência indígena e, no caso de Porto Alegre, a constituição dos Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABI’s) nas escolas municipais, podem ser enormemente fortalecidas quando articuladas a *“confrontação das questões ecológicas com a emancipação da fratura colonial, com a saída do porão do navio negreiro”* (Ferdinand, 2022, p.34). Vemos no enlace e no irmanamento entre a EA popular e os EEABI’s, a potência por uma educação territorialmente engajada. Do contrário, estaremos sempre sob o jugo das forças segregadoras e, por um lado, sob os riscos de cairmos em um culturalismo e romantização da pobreza e, por outro, de uma colonialidade apolítica, asséptica e higienista dos discursos ambientais.

Será que a emergência de temas globais e a percepção de suas intensificações e sincronicidades locais, ao que Donna Haraway (2016) nos provoca a debater enquanto Antropoceno, Plantationoceno, Capitaloceno ou Chthuluceno, não nos convoca a pensar em uma outra Escola e uma outra cidadania? Será que a eliminação paulatina dos refúgios da

sociobiodiversidade, e a constituição de um sistema global de refugiados, somado aos processos colonialidade e necropolítica não deixam evidente como estamos vivendo um evento-limite?

Conforme Haraway (2016),

o nosso trabalho é fazer com que o Antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos os sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstituir os refúgios. Nesse momento, a Terra está cheia de refugiados, humanos e não humanos, e sem refúgios (Haraway, 2016, p.140).

Todavia, e muito antes da profunda construção teórica de Donna Haraway, ou mesmo antes dos cataclismos ambientais contemporâneos, já não deveríamos pensar (e agir) na modernidade enquanto um evento-limite para grande parte dos “outros” (humanos e mais-que-humanos)? É esse ato de “jogar luz” na face escura da modernidade que Ferdinand (2022) nos convoca a desconstruir o tempo-espaço contemporâneo enquanto *Plantationoceno*, onde o habitar colonial segue vigorando através dos mesmos grilhões escravagistas, genocidas, espoliadores e ecocidas das *plantations* do “Novo Mundo”.

Pensarmos a interlocução entre espaços comunais e escolas nesse evento-limite, enquanto entidades enraizadas-enraizadoras, é lembrarmos que “*narrativas contam narrativas, e que conceitos pensam conceitos. (...) Nós precisamos de narrativas (e teorias) (...) para reunir as complexidades e manter as bordas abertas e ávidas por novas e velhas conexões surpreendentes*” (Haraway *apud* Clifford, 2016, p.141). Portanto, é na perspectiva de valorização da educação ambiental de base popular, contra-hegemônica, que propomos tecer costuras entre comunidades, educandas(os) e educadoras(es) para que se possa narrar outras histórias que não as mesmas, ininterruptamente.

A cartografia das vozes e das histórias presentes nos territórios banais, da cotidianidade e do lugar, ao que Marcelo Lopes de Souza (2009) chamou de “nanoterritórios”, carregam também a urgência da luta por uma justiça epistêmica como uma condição política “*a partir da qual os conhecimentos subalternizados espacializam a diferença e quebram as hierarquias impostas entre a cultura dominante e as culturas chamadas ‘minoritárias ou folclóricas’*” (Montoya Arango, 2020, p. 26).

Aqui precisamos posicionar a responsabilidade inerente às pesquisas nas ciências sociais, que se valem do conhecimento que emerge a partir do lugar, do território e de sua gente, enquanto possibilidade horizontal de diálogo para que não se reproduza uma matriz de dominação epistêmica colonial “universalizante” e hierarquizadora dos saberes. Para tanto, reconhecemos a ciência e seus pesquisadores como atores ativos nos processos de apreensão da realidade, junto aos interlocutores e suas formas de habitar o espaço.

Nesse sentido, seguimos as ideias propostas por Montoya Arango (2020) lembrando que na América Latina existem inúmeras:

manifestações dessa luta epistêmica expressas na sobrevivência dos conhecimentos locais que desafiam o suporte universalismo da ciência convencional e propõem formas criativas de relação entre os chamados ‘cientistas’ e os chamados ‘leigos’. Poderíamos identificar nas geografias radicais uma expressão dessa oposição à ideia de que há apenas uma maneira de produzir, validar e circular o conhecimento, mas também podemos perceber isso no pensamento crítico e em vertentes críticas das ciências sociais como a pesquisa-ação participativa, a pedagogia emancipatória e intercultural e a educação popular (Montoya Arango, 2020, p. 36).

Assim, a pesquisa que envolve saberes e fazeres populares, locais, de grupos sociais subalternizados, precisa compreender e reconhecer a coexistência de múltiplos saberes, de uma diversidade epistêmica inerente às diferentes de formas de “pisar a Terra”, bem como, reconhecer as implicações entre o lugar de enunciação dos sujeitos envolvidos, suas memórias e o conhecimento.

É nesse sentido que circular a palavra das vozes subalternizadas e possibilitar a conscientização coletiva no sentido de um letramento ambiental integrador também se circunscreve “*na urgência das lutas políticas, epistêmicas, científicas, jurídicas e filosóficas, visando desfazer as estruturas coloniais do viver-junto e das maneiras de habitar a Terra que mantêm as dominações de pessoas racializadas, particularmente das mulheres, no porão da modernidade*” (Ferdinand, 2022, p. 34).

Aqui se inscreve a luta para desvelar o que Walter Mignolo (2017), seguindo os passos de Aníbal Quijano, chamou de Matriz Colonial de Poder (MCP). E, após evidenciar a Matriz, compreender que ela se apresenta alegoricamente como um mostro de cinco cabeças e duas pernas para que, a partir daí, disputar seu aniquilamento teórico e metodologicamente. Mignolo

esclarece que as “cabeças” que estruturam os domínios de poder da ordem mundial são: o controle da economia, da autoridade, de gênero/sexualidade e do conhecimento/subjetividade. Já como quinto domínio surge o domínio da natureza (e sua transformação em “recurso natural”). O domínio pela técnica e pela ciência moderna, associada a uma construção retórica, projeta a natureza como externalidade aos humanos e como recurso, e não mais permite a sua compreensão enquanto *Pachamama* (constitutiva, inerente, inalienável e protetora).

Através de Mignolo (2017), sabemos que foi durante a Revolução Industrial que a catástrofe ambiental começou. A partir de então, a “*natureza’ se tornou repositório para a materialidade objetivada, neutralizada e basicamente inerte que existia para a realização das metas econômicas dos ‘mestres’ dos materiais*” (p.7). O legado dessa presunçosa transformação perceptiva permanece atualmente, vinculando tal ideia ao progresso e a modernização, por onde “passa a boiada” por sobre os outros modos de habitar (e cultivar) a Terra. Nesse sentido, conhecer o discurso colonialista e suas etapas (“salvação, progresso, modernização e democracia”), é parte fundamental da luta contra o epistemicídio moderno, a qual a educação emancipatória deve participar.

Pensamos que a atuação educadora decolonial precisa estar banhada da realidade do mundo vivido dos educandos e, para tanto, precisa estar “aterrada” junto às identidades e as territorialidades a que eles estão submetidos/conectados. O conceito de territorialidade representa “os vínculos que determinado indivíduo e/ou grupo social possuem com um ou mais territórios materiais (físicos) e imateriais (virtuais), como algo subjetivo, ligado à percepção. A identidade individual ou coletiva é decorrente do reconhecimento e da valorização das territorialidades” (Candiotto e Santos, 2009).

Então, partir das territorialidades podemos iniciar o rompimento da dicotomia entre “humanos e o meio”, uma vez que, ao se projetar territorialmente, os seres humanos “*conjugam as relações com a natureza e com as próprias relações sociais e de poder*” (Candiotto e Santos, 2009, p. 321). Essa territorialidade, enquanto uma relação triangular na qual o território mediatiza as relações entre as comunidades e/ou educandos e destes com a natureza, orientada pela educação popular, tem a potência de inscrição atuante e conscientemente no mundo.

O território primeiro da pesquisa corresponde ao nível do cotidiano, da territorialização das ações ordinárias e imediatas, onde se constroem os lugares de pertencimento, os recortes

afetivos do espaço, materializados em mapas do mundo-vivido das pessoas e comunidades, a sua geograficidade. É nele, a partir do trabalho humano, que se forjam os saberes e fazeres, a cultura, suas crenças e valores. Como Porto-Gonçalves (2010) nos ensina,

o território não é algo anterior ou exterior à sociedade. Território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se torna abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida. Na formulação de Heidegger: a historicidade de toda humanidade reside em ser enraizado (Heimliche), e ser enraizado, é sentir-se em casa ao ser desenraizado (Unheimliche) (Porto-Gonçalves, 2010, p. 43).

É nesse contexto que procuramos transformar o Laboratório de Educação Ambiental da EMEF Judith Macedo de Araújo em um ambiente de aprendizagem que se valeu do próprio território urbano periférico enquanto ente vivo e partícipe do processo pedagógico. É também a partir das territorialidades que iniciamos a atuação enquanto educador ambiental junto a Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro, em meados de 2024, alicerçando as práticas demandadas pelas comunidades escolares da região, à concretude do conceito de periferia urbana.

Conforme nos explicam Moreira, Santos e Gandin (2017): *“para definir periferia, faz-se necessário articular as concepções de espaço físico e espaço social. Além de expressarem-se em um lugar geográfico, as periferias são consideradas como fenômenos urbanos”*. Heterogêneas e diversas, as periferias urbanas acabam também respondendo aos processos de segregação espacial, desigualdade e especulação imobiliária de modo similar às áreas mais centrais da cidade, gestando em seu interior o que podemos chamar de “hiperperiferias”.

É no território “hiperperiférico” que as agruras socioambientais mais impressionam, superpondo espacialmente os piores indicadores socioeconômicos, onde se amplificam os riscos de enchentes e deslizamentos de terra, em ambientes intensamente poluídos, com serviços sociais extremamente ineficientes ou inexistentes (Moreira; et al *apud* Torres; et al, 2017). Assim, percebemos, por exemplo, que o corpo urbano periférico do Morro da Cruz apresenta uma diversidade de territorialidades que respondem, em parte, aos sintomas sentidos na escola. Observar que os estudantes moradores da ocupação São Guilherme e da estrada da Alta Tensão foram menos assíduos no grupo de EA e aprender que a atual ocupação da Estrada é gerida pela

organização que controla o Campo da Tuca, mostra o quão complexa e multifacetada é a realidade escolar nas vilas de Porto Alegre.

Qual é a ética presente em uma rede de educação municipal fortemente capilarizada (e demandada) na periferia urbana, que não oferece transporte a seus educandos mais segregados e vulnerabilizados? Trajetos nos quais a habitabilidade indigna não oferece esgotamento adequado, transporte coletivo ou escolar; apenas riscos. Essa discrepância de formas de habitar, nos leva a afirmar que:

(...) não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais. (...) e, objetivados, se sobrepõe como estruturas mentais que se reproduzem nos comportamentos e linguagens que constituem a população daquele espaço (Moreira; et al *apud* Bourdieu; et al, 2017, p.935).



FIGURA 2: Fotos da estrada da Alta Tensão e da Calha do arroio Moinho (Fotos do autor, 2019).

Essa moldura complexa e relacional, que organiza e cerca a existência territorial das pessoas, é o que chamamos de “efeito do território”. À distância, ele se apresenta através de indicadores socioambientais quantificáveis, documentados nas cartografias e bancos de dados oficiais, mas e antes de tudo, constitui a experiência humana de uma grande parte dos moradores das regiões metropolitanas do Brasil.

Assim, o Território, suas espacialidades e os sujeitos que o agenciam estão em um incessante processo de reconfiguração. Portanto, é nele também onde se assenta a exploração, a luta de classes e as formas de resistência. Nesse contexto, *“as tensões territoriais e fronteiriças que temos hoje, são a melhor expressão de que a conformação territorial hegemônica já não consegue mais oferecer abrigo”* (Porto-Gonçalves, 2010, P.43). As lutas por direitos à habitabilidade, na floresta, no campo e na cidade em parte expressam a crise de hegemonia contemporânea, sendo nos territórios onde a cultura se politiza. Conforme dizem os guaranis, *“sem tekohá, não há tekó”*, sem a terra, não há cultura. Sem territorialidade, só há colonialidade e diferentes modos de espoliação.

Temos, portanto, como advento do capitalismo global e, especialmente, a partir do domínio do mundo técnico-científico-informacional de meados do século XX para cá, uma guerra não declarada à natureza e aos povos da terra, às populações enraizadas. Um processo que o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023) chama de *“cosmofobia eurocristã”* que, além de tudo, se crê universalista. Esse projeto incessante, dos criadores de um mundo sintético e asséptico que devora todos os outros seres – humanos e não-humanos –, encontra nas multiterritorialidades, o freio e a insurgência a seu brutalismo moderno-colonialista.

É imperativo que possamos pensar os lugares, os ecossistemas e os territórios imediatos enquanto espaços de resistência ao fim que se avizinha, seja por força das mudanças climáticas, seja por asfixia viral, seja pela plutocratização da política ou pelo chamado ecocídio da biosfera. Conceber os territórios periféricos enquanto sujeitos em luta, *“minorias espaciais”* onde se realiza a vida, com suas singularidades e saberes, há quinhentos anos açotados pela verticalidade do capital e a concretude do racismo ambiental e da exclusão.

No que tange à educação (formal e não formal), é necessário pensá-la como centro de práticas insurgentes, por onde gravitam educandos, educadores e comunidade. Lócus inventivo da própria vida comunitária, dos saberes significativos e todas as relações socioambientais que se estabelecem a partir do lugar, em diálogo constante com o mundo, partindo de dentro para fora e, ao mesmo tempo, resistindo aos seus assédios e deposições.

Nesse sentido, e sobretudo no contexto da pandemia de COVID-19, sentimos a importância de nos reconectarmos com o espaço ampliado, com a natureza e o próprio ato de respirar. O que nos cerca e dá sentido à existência física, corpórea, que nos traz de volta à Terra.

As consequências da pandemia - e suas sequelas -, tão sentidas nas comunidades escolares de periferia, sobretudo nos educandos, nos obriga a repensar a escola e suas idiossincrasias com o entorno. O desenraizamento estimulado pelo vírus, pelas virtualidades, imobilismos e confinamento, a falta de rua e de espaços abertos, as formas de desassistência e exclusão; as soluções sempre impostas, o cerceamento ao diálogo, são partes do processo de desterritorialização e do projeto de sociedade global do “não pertencimento”, do não-lugar.

Lutar pelo direito à R-existência¹ e ao pertencimento, ao direito universal à respiração – humana ou não – podem dar fundamento para as práticas pedagógicas na contemporaneidade. A partir do pensamento de Achille Mbembe (2020), por exemplo, vemos que apostar na realidade computacional da vida, na desmaterialização e reparação digital é apostar em um processo autofágico, no nosso fim comum enquanto espécie. A sujeição à realidade digital é apenas mais uma expressão da guerra contra a natureza e as multiterritorialidades. Ainda segundo Mbembe (2020), o digital é o novo buraco causado na Terra pela modernidade. Suas trincheiras, entranhas e paisagem lunar são, ao mesmo tempo, o “*bunker onde homem e mulher isolados são convidados a refugiar-se*”².

A proposta de trazer o território para o centro da formação educadora para a cidadania dialoga com a ideia freireana de confrontação com o mundo como a fonte verdadeira de conhecimento, exigindo uma presença curiosa do sujeito face a ele e sua ação transformadora sobre a realidade. Conhecer é tarefa de sujeitos “incomodados”, seres-em-situação, de *práxis*, da ação e da reflexão dialógica. Inserir criticidade ao conhecimento e a realidade que nos endereça no mundo. Nessa perspectiva, o papel do educador pode ser a mediação de aprendizagens significativas em conversa e confrontação com o mundo.

Porém, mesmo em Paulo Freire (1983) vemos a necessidade intrínseca de diálogo com as diferentes formas de realidade, uma necessidade preeminente de mediar as relações entre as pessoas e suas culturas com a terra, seus territórios. Um ideal internacionalista, quem sabe? Conforme diz ele em seu livro “Extensão e comunicação” (1983), versando sobre o *doxa* e os

¹ Porto-Gonçalves nos elucida que, “*mais do que resistência, o que se tem é R-Existência, posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim que algo preexiste e é a partir dessa existência que se Re-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo*”. Porto-Gonçalves, C. W. (2010). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. GEOgraphia, p. 47.

² Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe>.

saberes ingênuos das populações camponesas, quem sabe o próprio crer-se mundo não dificulta a “ad-mira(ção)”, na medida em que a aproximação existencial não lhe permite a *práxis*?

Todavia, hoje, pensadores dos povos da terra, como Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami e Antônio Bispo dos Santos nos revelam que o pensamento em estado “selvagem”, do sentipensar³ livre e concreto, não científico, não utilitarista e menos abstrato, talvez não necessite da filosofia marxista para se validar. Em tessituras horizontais com a natureza em sua cosmopolítica, deixam claro que os não-humanos também agenciam o espaço e têm intenções sobre ele e que se estabelecem relações de existência territorial e, por isso, políticas nesse “*mundo com mais gente que a gente*”⁴.

O fio condutor do trabalho nas escolas de território é a própria aproximação com a comunidade através da (eco)pedagogia crítica, enquanto pedagogia promotora da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Conforme Moacir Gadotti (2000) explica, a ecopedagogia teve origem na educação problematizadora de Paulo Freire, que se pergunta sobre o sentido da própria aprendizagem. Para Freire, a aprendizagem só tem sentido quando é orgânica, quando está banhada na realidade vivida pelos entes educando-educador-meio. A ela também podemos chamar de Pedagogia da Terra, uma pedagogia enraizada e dialética.

Em diálogo com a educação popular (EP) em agroecologia trazida por Silva (2022), a educação libertadora deve preconizar a dialogicidade enquanto ponto de partida de sua metodologia e suas práticas pedagógicas. Parte, portanto, do diálogo intencional que ocorre entre educandos, sejam eles camponeses ou jovens moradores de periferia, e a problematização dos determinantes históricos, culturais e geográficos que constituem a realidade. É por meio da

³ Segundo o pensamento do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, sentipensante é “*aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos*”. Uma pessoa (pesquisador) capaz de primeiro sentir para então pensar sobre a realidade local (NETO, J. M.; STRECK, D. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. 2019).

⁴ No programa “Conversas na rede”, o pensador indígena Ailton Krenak em diálogo com o antropólogo Eduardo Viveiro de Castro, nos revela um exemplo da intencionalidade política da natureza. Ele relata que durante uma expedição subindo as cabeceiras do rio Juruá (Acre), apoiado por um grupo de jovens Ashaninka, estes leram na areia pegadas de onças. Os jovens amazônidas falaram ao Krenak que um casal de onças os estava seguindo, urinando no trajeto por eles passado e apagando os seus rastros com as patas. Segundo Ailton Krenak, elas estavam reclamando o território e, mesmo que focadas no cio, estavam os pastorando, os humanos enquanto seu rebanho temporário. Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=axBrgjII TnA>. Programa acessado no dia 01/09/2023.

problematização da realidade vivenciada que se estabelecem os conteúdos programáticos (flexíveis) e seus eixos temáticos.

Em Paulo Freire (2014), descobrimos que para que os processos dialógicos sejam capazes de produzir uma análise complexa, que não se restrinja a uma visão focalista das problemáticas sociais, é necessário que o conteúdo programático traga aspectos da totalidade, das contradições do modo de produção capitalista e dos processos de dominação dos oprimidos, nesse caso, do próprio conhecimento enquanto forma de dominação.

Assim, entrelaçar o trabalho escolar à realidade e habitabilidade comunitária, é estar ciente, por exemplo, de que a expansão das periferias de Porto Alegre, é concomitante ao processo de perda populacional da cidade, e que tal realidade impacta e altera (ou deveria) a Educação Municipal. É estar ciente de que o acesso à moradia digna, a terra e a alimentação saudável, temas fundamentais à *práxis* agroecológica, também se fazem presentes no meio urbano e afloram no ambiente escolar.

5.1 – AGROECOLOGIA E AS FISSURAS POSSÍVEIS

Nos propomos aqui a refletir sobre o que compõe a Agroecologia, os seus princípios e o papel “fronteiriço” que ela estabelece frente aos desafios da contemporaneidade. É preciso destacar que, por ser uma construção teórica, não nos deteremos nas práticas e tecnologias agroecocentradas das quais ela se vale, tais como os sistemas agroflorestais, equipamentos de trabalho nem tampouco suas derivações econômicas.

Parte dos pensamentos aqui presentes despertaram durante as aulas de pós-graduação do curso de Especialização em Agroecologia do IFRS (2023), quando a turma se propôs a investigar o que alicerça, o que constitui e dá substância ao que se pleiteia ser uma nova ciência. A partir de leituras e discussões, buscamos construir um ‘ideal agroecológico’ formado pelas palavras: soberania alimentar, sociobiodiversidade/culturas e meio ambiente, bem viver, saúde, sustentabilidade, justiça social, coletividade, ancestralidade, diversão/alegria, responsabilidade, ciência-prática-movimento e ideologia/novo paradigma.

Logo, a busca por um “paradigma agroecológico” e a idealização de suspender um objeto conceitual a procura de sua essência, o que lhe diz e o que não lhe diz respeito, nos levou a investigar onde nasce o discurso agroecológico, o que o forja e o fez germinar. Nesse processo, encontramos no artigo “Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias” (Norder *et al.*, 2016) um ótimo referencial no sentido da ampliação do debate interpretativo em Agroecologia. Segundo os autores, os diferentes sentidos e as controvérsias em torno do uso do termo Agroecologia se dão, especialmente, por força dos atores envolvidos e do endereçamento que cada grupo quer dar a essa categoria. Grosso modo, as formulações partem dos campos: (1) dos movimentos populares, (2) científico/acadêmico, (3) governamental/institucional e (4) educacional.

Rosset e Altieri (2022) nos trazem que a Agroecologia é conhecida em diversas áreas como a ciência que estuda e tenta explicar o funcionamento dos agroecossistemas, preocupada principalmente com mecanismos, funções, relações e desenhos biológicos biofísicos, ecológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos; como um conjunto de práticas que permitem uma agricultura mais sustentável, sem o uso de produtos químicos perigosos; e como um movimento que busca tornar a agricultura mais ecologicamente sustentável e mais socialmente justa.

No sentido de deixar claro de que a Agroecologia trataremos no texto, aqui a concebemos enquanto variante acadêmica pensada a partir da Geografia Cultural Crítica e da Etnociência, na perspectiva teórica dos etnosaberes, da memória biocultural, do território e da geograficidade, que dialoga horizontalmente entre os saberes populares (tradicionais) e os saberes acadêmicos. Segundo Norder *apud* Buttel (2016), aqui tratamos de pensar a Agroecologia no viés etnoecológico, na transição ecológica em comunidades camponesas, indígenas e outras tradicionais (ou periféricas) e propõe transformações que reforcem a solidariedade, a localidade, a autonomia e a equidade social; apresenta a pesquisa participativa como método por excelência da Agroecologia.

Muito embora existam pesquisas especializadas em práticas agrícolas menos danosas ao meio ambiente, tratamos aqui de resgatar as populações tradicionais enquanto matrizes do saber fronteiro, que rompe com a modernização do campo (e da cidade), que pratica a reprodução da vida comunal complexa, através da simplicidade de seus roçados e da coivara, dos territórios de pesca e caça, da soberania e diversidade alimentar e do convívio digno com as

outras formas de vida. Na Agroecologia defendida, busca-se levar os detentores dos saberes tradicionais aos centros educacionais formais, atentos ao risco de que tais conhecimentos possam ser apropriados indevidamente para posterior “universalização” sem qualquer vênia.

Com relação a potencial apropriação acadêmica e/ou empresarial dos saberes das populações locais (tradicionais), Rosset e Artieri (2022), parafraseando uma citação atribuída a Gandhi, nos lembram: “primeiro eles o ignoram, depois riem de você, depois brigam com você, depois tentam cooptá-lo e, finalmente, apropriam-se de sua ideia, removendo o conteúdo original, substituindo pelo conteúdo deles e ainda levando o crédito por isso”.

É nesse contexto de florescimento e tensão que vemos a necessidade de vincular e endereçar a Agroecologia às grandes emergências contemporâneas. Por exemplo, no caso dos agroecossistemas tradicionais, das populações mais isoladas, além da invasão das materialidades do mundo globalizado, tais grupos deparam-se com outro grande desafio. Por serem comunidades “conservacionistas”, de pouca capacidade de transformação da paisagem, seus territórios foram e são “confundidos” com áreas de natureza intocada. Conforme nos conta Diegues (2002), o território dessas sociedades, distinto daqueles das sociedades urbano-industriais, é descontínuo, marcado por vazios aparentes (terras em pousio, áreas sagradas, áreas utilizadas somente em algumas estações do ano etc.) e tem levado o Estado e seus órgãos responsáveis a transformá-lo em unidade de preservação porque é rico em biodiversidade e “não é usado por ninguém”.

Desse modo, mesmo nos processos de conservação da biodiversidade, vemos o risco da simplificação e da homogeneização das formas de viver, de reproduzirmos o que nos chega verticalmente por ideais de uma globalização positiva desterritorializante. Nesse sentido, trazemos Porto-Gonçalves⁵ para nos lembrar que o colonialismo não foi simplesmente uma configuração geopolítica por meio do qual o mundo se mundializou. Mais do que isso, o colonialismo constituiu os estados territoriais moderno-coloniais em todo o lugar. A colonialidade é constitutiva das relações sociais e de poder do sistema-mundo nas suas mais diferentes escalas.

⁵ Porto-Gonçalves, C. W. (2010). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. *GEOgraphia*, 8(16). <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i16.a13521>

Frente a esse quadro, de ataques tanto do Estado constituído quanto das forças do capital, vemos no movimento agroecológico uma tomada de consciência, uma expressão de resistência e insurgência diante dos (des)caminhos contemporâneos. Desse modo, apresenta um estratagema de embate às formas de espoliação de pessoas, comunidades e natureza promovidas pela modernidade e seu incessante projeto colonialista/extrativista.

A Agroecologia, enraizada na lógica ecológica da agricultura indígena e camponesa, ainda muito presente em muitos territórios do chamado mundo em desenvolvimento, carrega consigo a resistência e os princípios de um intrincado conhecimento da natureza que pode ser adaptado e se entrincheirar nas comunidades urbanas, sobretudo nas periferias, a partir das escolas, das hortas comunitárias e da luta por moradia. Se valer dos princípios e da *práxis* agroecológica (também) em meio urbano nos parece uma forma potencial de acessar a cidadania plena.

As virtudes dos agroecossistemas tradicionais, nos quais a sustentabilidade e a resiliência se baseiam em modelos ecológicos complexos representam um importante recurso para os agroecologistas entenderem os mecanismos em funcionamento em agroecossistemas diversificados e, portanto, dão origem a princípios fundamentais para a elaboração de novos agroecossistemas (Rosset e Altieri, 2022). Assim, por não promover receitas técnicas, mas sim princípios, e por não ser uma agricultura de insumos, mas de processos, é que percebemos seu potencial pedagógico emancipador.

Apesar da miríade de sistemas agrícolas e de particularidades históricas e geográficas, a maioria dos agroecossistemas tradicionais apresenta seis aspectos notadamente semelhantes, a saber: (1) altos níveis de biodiversidade; (2) engenhosos sistemas de paisagem; (3) sistemas agrícolas diversificados; (4) agroecossistemas robustos e resistentes; (5) agroecossistemas alimentados por conhecimentos tradicionais a partir da engenhosidade, criatividade e inovação tecnológica de agricultores; (6) fortes valores culturais e formas coletivas e organização. Segundo Rosset e Altieri (2002), tais sistemas surgiram ao longo de séculos de coevolução cultural e biológica e representam as experiências acumuladas de camponeses interagindo com o meio ambiente sem acesso a insumos externos, capital e o chamado conhecimento científico. E, por isso, em uma perspectiva emancipatória e de soberania, tão relevantes.

A Agroecologia, então, comporta ao menos três frentes de expressão. A primeira enquanto ciência, com suas *práxis* ecocentradas e seus métodos de investigação alicerçados na

pesquisa participante nos diferentes saberes acadêmicos, tais como da Agronomia, da Ecologia e das Ciências Sociais, dentre outros. E que, por sobre as quais, lança-se o saber-fazer tradicional, de populações fortemente territorializadas, numa relação horizontal para com a vida e o meio. Por conseguinte, ela é sempre múltipla e complexa, onde mesmo os experimentos mais detalhados e específicos demandam, assim que possível, um afastamento do objeto para que se possa enxergar mais. Desse modo, ela se propõe a não pecar pela racionalidade reducionista e abstrata das ciências ‘especializadas’. Vale-se, portanto, do pensamento (eco)sistêmico em sua interação, interdependência e idiosincrasia para com a questão humano-meio.

A segunda expressão da Agroecologia diz respeito ao seu recorte filosófico e ontológico. Se propõe a teorizar sobre quem são os seres agroecológicos, quais são seus princípios éticos e de atuação no/com (o) mundo, não sobre o mundo. Atentos às diferentes formas de habitar a Terra, sem deixar-se cair na ideia de pluri ou multiculturalismo que, mesmo reconhecendo as diferenças culturais e as interseccionalidades, as congelam e as “guetificam”, ao que Porto-Gonçalves (2010, p.46) chamou de “liberalismo comunitarista”, que mantém os princípios do capitalismo e do individualismo fóbico, através do direito à diferença.

A partir das ideias do pensador Bruno Latour⁶ (2023), podemos inserir a Agroecologia no contexto filosófico do materialismo histórico agora ‘ressignificado’, na perspectiva de luta de (geo)classes sociais, uma vez que pressupostos já não são os mesmos que os do século XIX. Já não basta endereçar a luta por dignidade humana e suas condições materiais através do domínio dos meios de produção. A produção e o discurso desenvolvimentista também precisam ser repensados. Essa nova classe ecológica nasce da destruição socioambiental, e impõe novas leituras da realidade em um mundo sob ação de um novo regime climático e sob ataques de germes, dentre outros tantos sistemas de destruição. Imaginemos o que significaria uma análise marxista que se concentrasse também na reprodução dos não humanos, das condições de habitabilidade e do direito terrestre à existência?

Através desse recorte, a Agroecologia se constitui também em uma terceira força, a potência de ser um movimento popular coletivizado capaz de transformar crenças e romper com a realidade que se desvela aos olhos das pessoas. É nesse contexto que enxergamos na

⁶ Latour, B. Memorando sobre a nova classe ecológica: como fazer emergir uma nova classe ecológica, consciente e segura de si. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2023.

pedagogia libertadora da Terra, na releitura crítica de Paulo Freire e Moacir Gadotti, a costura das três frentes em que ela se expressa e consubstancia. Uma educação que emancipe as mentes aliciadas pela globalização dos desejos e pelo consumismo, que opere junto a nova luta de classes enquanto freio à violência que assola os povos da terra – enraizados –, e suas lideranças ecológicas, tão mais assassinadas que os próprios sindicalistas do passado.

6 – METODOLOGIA

Em detrimento ao focalismo, ao academicismo e aos riscos de se cair em uma pedagogia depositária, recorreremos às práticas dos círculos de cultura *práxis* freireana. Vinculados aos processos de letramento ecológico, derivando do método de alfabetização de Freire, os círculos de cultura são dispositivos metodológicos que incentivam diálogos intencionais dos educandos sobre os temas geradores, caros ao coletivo, a fim de se chegar em um determinado ponto central. O lócus da aprendizagem se inicia no próprio processo de tomada de consciência dos entes que compõem tal tema, no desvelamento das chamadas “palavras grávidas de mundo”, as quais consubstanciam uma rede de símbolos e interconexões a seres trabalhadas.

É nessa ambientação circular horizontalizada que observamos ativamente a metodologia freireana de alfabetização de jovens e adultos e que, aqui, propomos reinterpretá-la à luz do letramento ecológico territorializado. A ação pedagógica se dá através dos processos: (1º) de afloramento do universo vocabular e simbólico que cercam os educandos; (2º) de definição do tema gerador, da “palavra grávida de mundo”; (3º) de codificação, a representação da realidade através de desafios, de ambientações, de situações-problema; (4º) da decodificação, a leitura do mundo consciente que a contextualiza e a ação-reflexão sobre a realidade, superando as formas ingênuas de se compreender o real. A partir da quarta fase do processo de alfabetização que, segundo Freire (1979), se iniciaria o domínio das habilidades de leitura e escrita, e a transformação do educando em um ser político, na atuação consciente sobre a sua realidade.

Adaptando Paulo Freire à pesquisa sobre a *práxis* em educação ambiental na cidade, poderemos experienciar coletivamente a identificação simbólica dos lugares que compõem o território escolar/comunitário, enquanto sua “palavramundo”. Ao elencar os temas geradores e suas potenciais derivações pedagógicas, as comunidades poderão discriminar temas de

interesse como, por exemplo, os aspectos identitários que compõem as territorialidades locais, os principais desafios e demandas socioeconômicas e ambientais, as multiterritorialidades e tensões de apropriação do espaço (e suas verticalidades), os principais saberes e fazer presentes na dinâmica das hortas e da cozinha comunitária além de novas intervenções dos sujeitos envolvidos. Poderemos ainda, investigar possíveis redes de colaboração com instituições e movimentos sociais que atuem no sentido da promoção da dignidade, da cidadania e da sociobiodiversidade em comunidades periferizadas.

A partir daí, como o uso de um mapa “mudo”, podemos codificar o espaço através das territorialidades que afloram das narrativas dos educandos e dos coletivos. Tais marcas territoriais podem ser categorizadas no mapa, conforme suas funções e características, e contribuem para a interpretação das territorialidades vigentes e de suas zonas fronteiriças. Nesse momento, alcançamos refletir como a cartografia popular e coletiva, se inter-relaciona a outros indicadores territoriais, bem como a outras cartografias preexistentes. Aqui, por exemplo, pode-se tencionar se o processo de espacialização coletiva dialoga com as áreas de risco e os indicadores de vulnerabilidade social a que a população está submetida. A partir daí, no processo de decodificação dos elementos e das camadas dos mapas, planejar e propor novas práticas coletivas no território.

Na perspectiva emancipatória, a operação de decodificação descortina a leitura consciente do mundo e pressupõe a inserção cidadã do indivíduo sobre a realidade da Cidade. É um dar-se conta de que saber acionar órgãos públicos em busca de dignidade ou participar de uma horta comunitária são tão importantes quanto o letramento e o numeramento escolar, são partes constituintes da *práxis* pedagógica alicerçada na educação libertadora, local onde a geografia humana deve fincar o pé e caminhar junto.

Nos valeremos de diálogos e observações na perspectiva de uma investigação participativa enquanto instrumentos metodológicos fundamentais. Através das narrativas, por exemplo, podemos acessar parte do “currículo oculto” que complexifica a realidade local, assim como os saberes e fazeres registrados na identidade da comunidade sob a forma de memórias bioculturais, conforme nos propõe Toledo e Barrera-Bassols (2015). Essa mesma rede de saberes e vivências, pode orientar a comunidade em suas (inter)ações com o meio, na identificação de “espécies companheiras” e nos rumos em direção a segurança alimentar e nutricional.

Pensamos ser fundamental, ainda, resgatarmos as ideias do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, cujos estudos constituem um marco para a formação de uma sociologia atenta aos contextos específicos da vida das comunidades, comprometida com o retorno social, que converte a investigação, desde seu princípio, em uma pesquisa-educativa. Conforme Camargo e Pereira (2021), em Fals Borda a pesquisa é indissociável do processo pedagógico, caracterizando o retorno social da pesquisa como um dos eixos centrais de seu processo, bem como a participação popular.

Segundo Neto e Streck (2019), Fals Borda articula sua trajetória como intelectual crítico sentipensante à sua contumaz reação ao colonialismo político e epistemológico, que o levam não somente a defender uma sociologia da libertação e uma ciência social desapegada do euro-norte-centrismo dominante, como também, propõe e protagoniza um projeto ético-político de sociedade participativa, baseada nos valores socioculturais fundantes das populações originárias da América Latina. A educação popular, nesta perspectiva, relacionada a processos investigativo-participativos, deve contribuir para a superação do colonialismo epistemológico e para a construção de uma sociedade emancipada e livre.

Fals Borda desenvolve o que chamou de Investigação Ação Participante (IAP) que tem por base a noção de um caminho de pesquisa estruturado por meio do diálogo e da participação ativa nas comunidades, a qual levou à construção de uma proposta de pesquisa capaz de primeiro sentir para então pensar sobre a realidade local. Trata-se, assim, de uma aposta na possibilidade de um outro perfil de educador, de investigador, de militante e de intelectual, em franca oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

Portanto, a pesquisa documental dos indicadores e cartografias oficiais, que contribuam para o entendimento do território, deverá entrelaçar-se à IAP de Borda e à dialogicidade educadora freireana. Durante a investigação, seguindo Fals Borda e Freire, propomos a superação da dualidade pesquisador-objeto e a produção de um conhecimento a partir da reflexão-ação, da interação entre teoria e prática, acerca do território e suas peculiaridades.

Dessa forma, através da atuação profissional e afetiva do pesquisador, produzir entradas e interconexões da escola para a vida comunitária e, de lá, para o mundo. A perspectiva é a de instrumentalizar (e ser instrumentalizado) os espaços (hiper)periféricos da Cidade e partilhar

outras geografias para a dessegregação a que estão sujeitos parte significativa dos habitantes de Porto Alegre.



FIGURA 3: Confeção da maquete da zona leste de PoA (foto do autor, 2019).

No processo de projeção participativa para o fechamento da pesquisa, encontramos nas ideias sincréticas da agroecologia, tanto na sua perspectiva de uma cosmologia pluriversal, do respeito, imersão e promoção de um mundo de humanos e mais-que-humanos, quanto na concretude de suas práticas rumo a soberania nutricional, um grande caminho a ser trabalhado nas fissuras da modernidade. A caminhada entrelaçada entre a agroecologia das populações em luta junto a geografia humana crítica, a educação popular e a investigação participativa é que nos leva a esperar.

7 – MORRO DA CRUZ E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EP

Encravada nos arredores da Cruz, símbolo que dá nome à comunidade do morro da zona leste de Porto Alegre, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Macedo de Araújo presta serviços pedagógicos há mais de 30 anos aos mais de 30 mil habitantes da região.

Para além das demandas estritamente escolares, no ano de 1999, a então professora de geografia Cleonice de Carvalho criou um grupo de ecoeducandos chamado de *Amigos do Planeta Verde*, em uma parceria tutorada pelo geólogo Rualdo Menegat, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Percebendo as carências e descuidos ambientais que cercavam a escola e os

Partindo da realidade territorial e da geograficidade que carregam os educandos do Morro da Cruz, todos os temas investigados em educação ambiental são transversais às aulas regulares e são, necessariamente, aprovados pelo coletivo. Tais temas se inserem na perspectiva das metodologias ativas de aprendizagem, de trabalho por projetos, a partir de situações-problema e da aplicação do método científico (teste de hipóteses), da ludicidade e da educação libertadora de Paulo Freire. Busca-se, aqui, a construção de um saber coletivizado, que respeite as diferenças das pessoas envolvidas, desde a diversidade identitária e etária que o LIAU abarca.

Adaptando o método freiriano apresentado em seu livro “Conscientização: teoria e prática da libertação” (Freire; P., 1979) às ações em educação ambiental do Laboratório, pudemos experimentar a pedagogia libertadora no início do ano letivo de 20218. Enquanto se dialogava sobre a definição de um lugar para uma nova saída de campo. Partindo de critérios como proximidade, diversidade de aspectos socioambientais observáveis e potencial de intervenção, os educandos chegaram a um consenso. A saída seria para o Lago da Baliza, corpo d’água localizado na área elevada do Morro da Companhia, lindeiro ao Morro da Cruz. Essa fase inicial, de descoberta e prospecção do universo vocabular (territorial e cultural) dos discentes, trouxe consigo uma riqueza enorme de informações, sentimentos, ansiedades e medos, além de admiração, encantamento e esperança.

As dúvidas e expectativas com relação a saída, sua viabilidade, os riscos envolvidos, os relatos de vivências anteriores e de informações sobre a área, trouxeram a cultura local para o centro da prática pedagógica. Após definirmos como seria feita a saída de campo e a organização geral do estudo, percebemos como a ação intencional do docente só ganha substância e engajamento quanto casada ao interesse dos estudantes. O lugar ‘Lago da Baliza’, pode ser tratado no método freiriano, enquanto uma palavra grávida de mundo, um lugar semente, que carrega consigo uma grande rede de relações culturais para a comunidade. Torna o lago, assim, o próprio conteúdo programático. O território, enquanto campo de relações humanas que compõem o lugar, se transforma em mediador (não-intencional) de potenciais aprendizagens.

Quando as falas dos estudantes versavam sobre os dois jacarés que lá foram deixados por lideranças do tráfico de drogas e os (terríveis) motivos que levaram a existência dos répteis na comunidade, as falas sobre a vida aquática lacustre, os tipos de contaminantes e poluentes já presenciados em suas águas, a variação de sua profundidade ao longo do tempo, a degradação

de sua mata circundante e o poder e a violência latente que rondam o território, expressavam também a potência com que os lugares carregam na construção de ações criativas e conscientes sobre o mundo. A riqueza do conversatório inicial e a compreensão do universo vocabular dos estudantes, revela que o lugar apresenta um amplo espectro de estudos, para além da sociobiodiversidade em questão.

A partir da percepção ambiental, da análise e da interação são revelados caminhos por onde passam a educação para a cidadania e o letramento ecológico territorializado. Aprender com os educandos que a atual ocupação da Estrada da Alta Tensão, via de acesso à Baliza, é gerida pela organização que controla o Campo da Tuca, mostra como é complexa a questão habitacional no município de Porto Alegre, o qual teve um decréscimo populacional de 5,45%, segundo os censos demográficos de 2010 e 2022⁹, mas que não consegue frear a especulação imobiliária, formal ou informal, sobre as áreas verdes da capital gaúcha.

Após a saída podemos pensar que a ideia de reproduzir o lago da Baliza em um aquário, carrega consigo a capacidade de ser a terceira fase do método freiriano. Assim, observar tal materialidade enquanto uma representação do real, codificada, ainda não consciente ou plenamente compreensível, que necessitará de uma grande apropriação “silábica”, de saberes-fazer, para que permita a manutenção e reprodução da vida.

Nessa fase, recheada de códigos, ingenuidades e ignorâncias, a qual educandos e educador se voltam à investigação curiosa, o saber se complexifica conforme avançam os níveis de compreensão. Além da riqueza de informações pesquisadas, o conteúdo prático “aquário da Baliza” se revela interativo quando os alevinos de lambaris reproduzidos no aquário, retornam à Baliza, não sem algumas perdas para alimentação do cará, fiéis representantes do lago.

⁹ Fonte: <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/censo-2022-tendencias-e-desafios-para-a-regiao-metropolitana-de-porto-alegre/> observatório da cidade, visitado em 26/10/2023.

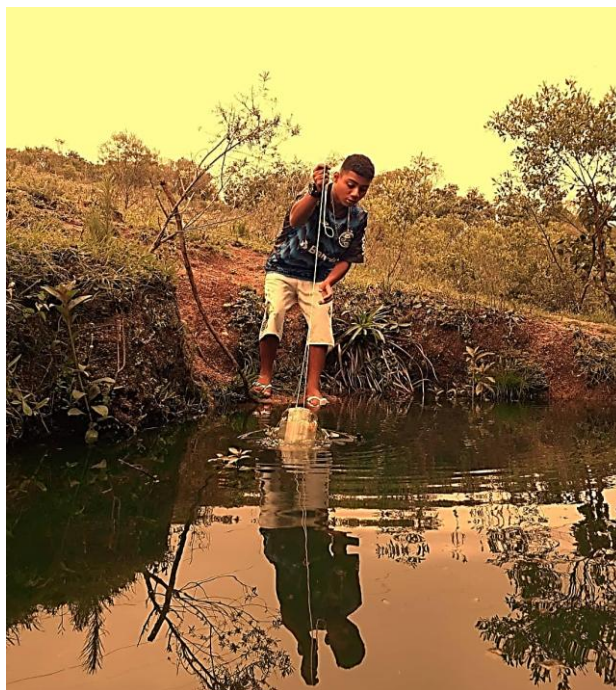


FIGURA 6: Educando coletando alevinos de lambari e cará em uma nascente do arroio Dilúvio, no morro da Companhia, para compor o aquário do LIAU para reproduzir os ambientes lacustres dos topos de morros de Porto Alegre (2021).

A transformação do território, seus lugares e complexidades, em um código a ser desvelado, transforma a vida dos educandos, uma vez que a sala de aula convencional já não comporta todas as suas necessidades de atuar conscientemente no mundo. É nessa perspectiva de abrir a escola para além de seus muros e salas, de “conscientizar-se para alfabetizar-se” (Paulo Freire, 1979), que a transformação acontece.

A partir do desvelamento das situações-problema e das aprendizagens significativas, é chegada a hora de atuar crítica e propositivamente no mundo. É nessa fase que os educandos produzem materiais didáticos, ambientes de aprendizagem e estudam formas de ministrar aulas aos demais discentes da Escola.



FIGURA 7: Fotos do aquário do LIAU utilizado nas aulas dadas pelos educandos-educadores junto aos demais alunos da escola (foto do autor, 2021).

Entretanto, o letramento socioambiental é um ato político contínuo e se expande através da atuação cidadã dos educandos para além dos muros da escola. Portanto, a ação pedagógica que vislumbramos ao grupo de estudantes traz consigo um necessário diálogo junto às lideranças comunitárias do Morro da Cruz. A proposta de ação pedagógica popular versa sobre a aplicação do saber-fazer-escutar, vivenciados na escola, junto a outras duas hortas comunitárias do Morro da Cruz.

8 – EDUCAÇÃO À CÉU ABERTO E OS ENCONTROS COM A CIDADANIA

A luta por direitos à cidadania enlaça a realidade da escola EMEF Judith Macedo de Araújo às demais escolas e hortas comunitárias da região do Morro da Cruz. A presença desses equipamentos sociais são conquistas consagradas há anos. A EMEF América, por exemplo, existe desde 1963 e a EMEF Judith desde 1986, e suas respectivas hortas vem se constituindo há, pelo menos, 6 anos. Já a incrementação de hortas na comunidade externa às escolas trata-se de um fenômeno bastante recente. Podemos relacionar o seu desenvolvimento à insegurança alimentar e a miserabilidade ampliadas durante pandemia de COVID 19, associado ao histórico de acesso à moradia digna e a degradação dos ambientes naturais junto às áreas de periferia.

Soma-se ao contexto, a presença de diferentes formas de trabalho informal e a realidade das relações sociais nas periferias das grandes cidades do Brasil.

Esse panorama produz resistências e formas de organização social que, desse modo, estimulam o surgimento de lideranças populares, como a Any Moraes, da Marcha Mundial das Mulheres, e a Ângela, liderança da Associação de Mulheres Maria da Glória. Associação essa assim intitulada em homenagem a mais uma mãe negra, solo e batalhadora das encostas dos morros de Porto Alegre.



FIGURA 8: Foto da Any Moraes (à esquerda) e da Andrea, na Horta Comunitária Morro da Cruz, da Marcha Mundial das Mulheres (fotos do autor, 2023).

O território do Morro da Cruz nasceu a partir de raízes negras, ligado ao planejamento urbano excludente, ‘higienizador’ e gentrificado de Porto Alegre, especialmente quando surgem as grandes obras públicas do século XX. A abertura do Viaduto da Borges de Medeiros, inaugurado em 1932, e a canalização do arroio Dilúvio, obra iniciada em 1940, materializam o racismo ambiental na cidade. Sabemos também que a expansão da malha dos serviços de saneamento básico e de água encanada veio junto com a gentrificação dos bairros centrais

associado ao encarecimento do imposto sobre o solo urbano (IPTU). A água encanada e esgoto cloacal conectado à rede de coleta só ocorria nos imóveis regularizados.

A periferização de Porto Alegre também foi estimulada com a chegada volumosa de agricultores pobres e populações sem acesso à terra vindas do interior do Estado, no chamado êxodo rural, durante as décadas de 1970 e 1980, especialmente. Em escala local, o que ocorre no Morro da Cruz expressa a realidade das periferias urbanas do país inteiro. São populações que sob o jugo da exclusão social (e territorial), se veem expostas a sistemas sociais de iniquidade e brutalidade que se estendem por sobre a malha comunitária e se realizam também sobre a paisagem natural.

O descaso com os bens naturais está ligado ao descaso para com as pessoas. Quando o ônibus não chega até próximo às residências, quando não existem lixeiras nas ruas, quando nas vias corre esgoto cloacal, quando as árvores são cortadas enquanto lenha para os fogões e aquecimento, quando se disputa moradia com a vegetação, quando se mora em áreas de risco de morte, temos a falência do estado de direito e a falência da educação enquanto formadora de cidadãos. É nesse contexto que entram outras formas de relações sociais e econômicas, por vezes análogas à escravidão e a presença do crime organizado através do tráfico de drogas, por exemplo.

Em meio a esse quadro temos toda a potência de pessoas que lutam diuturnamente por dignidade e que podem também enxergar na agroecologia uma saída para alguns dos diversos conflitos postos acima. Em suas raízes, a agroecologia preconiza a formação de espaços de coletivização e convivência atravessados pela partilha e por relações horizontais entre seus membros. Prezam por diversidade biológica, por cuidados com o solo, pela segurança alimentar e pelo empoderamento feminino. Dialogam sem medo entre os modos de vida e os saberes comunitários (populares) e a investigação acadêmica, de maneira não hierarquizada.

Após conhecer quatro hortas na região do Morro da Cruz, as hortas escolares da EMEF Judith e da EMEF América, e as hortas comunitárias lideradas pela Any e outra pela Ângela, pudemos perceber que três delas são geridas por mulheres ou por coletivos de mulheres, e todas buscam a segurança alimentar muito antes de qualquer pensamento que verse sobre economia solidária ou comercialização dos alimentos produzidos. Pudemos perceber também que apenas uma delas apresenta manejo próximo aos princípios agroecológicos, com exceção do fato de

que todas desenvolvem cultivos orgânicos. A falta de cobertura do solo, a baixa agrobiodiversidade, ausência de composto orgânico e o pouco planejamento das hortas com relação a sucessão ecológica, a estratificação vegetal e a disposição da luz indicam caminhos que poderemos trilhar juntos à uma pedagogia emancipatória e de vínculos, que entrelace saberes e vivências, entre a educação escolar e a não formal.

9 – A GEOGRAFICIDADE E A PALAVRAMUNDO

Ao adaptar o método freiriano à pesquisa, poderemos experienciar coletivamente a identificação simbólica dos lugares que compõem o território escolar, enquanto sua “palavramundo”, e associá-lo ao ensino e aprendizagem em EA. A partir daí, como o uso de um mapa “mudo”, partimos para a codificação do espaço através do mundo vivido e das territorialidades que afloram nas narrativas dos educandos e do docente. Tais marcas territoriais podem ser discriminadas no mapa, conforme suas funções e características, e contribuem para a interpretação das territorialidades vigentes e de suas zonas de borda, fronteiriças.

Essa ação intencional de centrar a ambientação da aprendizagem nos espaços de existência dos estudantes, e dele se apropriar, traz consigo uma inversão da lógica de ensino normalmente centrada no acesso a informações externas e abstratas, apartadas da concretude que cerca a comunidade em questão. A lógica aqui é a da ambientação - apropriação - problematização - proposição - ação/intervenção, e traz consigo a potência de uma cartografia social própria, construída a partir do vínculo afetivo e séria responsabilidade laboral. A pretensão é que possamos, mesmo que de forma incipiente, embasar uma metodologia de ensino centrada na realidade das comunidades periféricas que se valha da sua geograficidade a fim de potencializar a educação popular transformadora, crítica e propositiva.

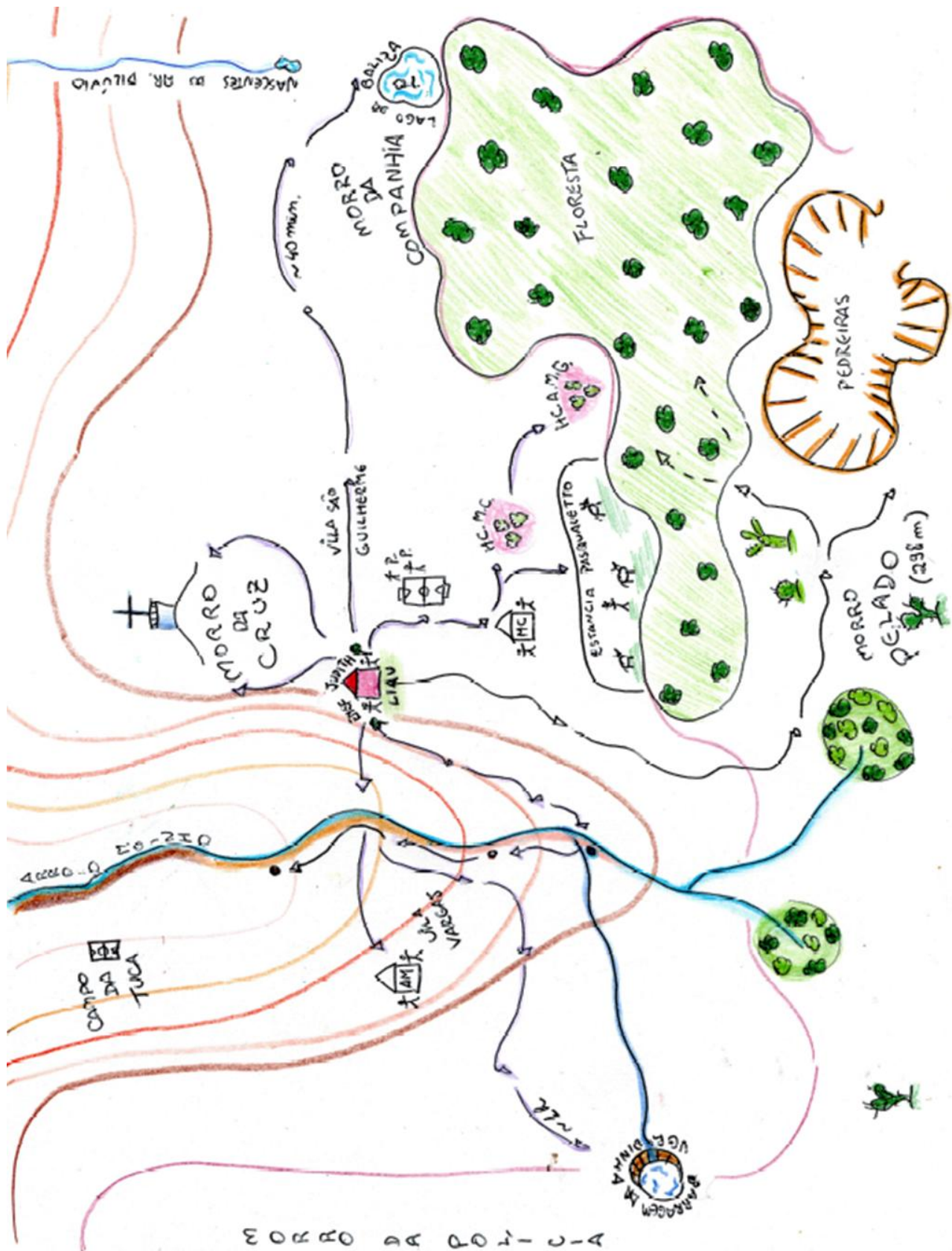
Para tanto, consideramos aqui que a geograficidade é a espacialização do mundo vivido ou do intermundo de comunidades humanas, ou seja, todas as relações que ocorrem entre as pessoas e o mundo que as cerca (ou acessa). Refere-se então, as várias maneiras pelas quais as pessoas sentem e conhecem os ambientes em todas as suas formas, construídos ou naturais, que são “as bases e recursos da habilidade do homem” e para as quais há uma “fixação existencial” (DARDEL apud RELPH, 1979, p.18). Dessa forma, o termo geograficidade

encerra todas as respostas e experiências que temos nos ambientes no qual vivemos, antes de analisarmos e atribuímos conceitos a essas experiências, (...) todos devem conhecer lugares, responder aos espaços e participar da criação da paisagem, meramente para ficar vivo (...) é, normalmente, bastante discreta, mais vivida do que expressa. Porém, pode ser percebida facilmente com encontros poderosos e semiconscientes com ambientes, (...) experiências que estão fora do ordinário para despertar a consciência geográfica” (RELPH, 1979, p.18 - 19).

Dessa forma, a geograficidade está presente no estudo através da confecção de um mapa produzido dialogicamente com os educandos do LIAU, tanto em seus interesses de vivências, aprendizagem e atuação, quanto pela escolha do educador em diálogo e acordo com as demandas em educação ambiental da comunidade escolar expandida. Todos os lugares em destaque foram e são importantes lócus de experiências em educação ambiental de base comunitária, e, vemos seu potencial enriquecido pelas aprendizagens adquiridas através do saber-fazer agroecológico.

Assim como Geertz (2006) explica que a ciência deve mais à máquina a vapor, que essa à ciência; que a alavanca fez mais pela física que essa à alavanca; a Geografia deve mais a geograficidade dos seres humanos, em toda a sua diversidade, do que está à Geografia.

FIGURA 9: Mapa Coletivo da Geograficidade dos Educandos e do Educador do LIAU da EMEF Judith M. de Araújo (2017 – 2022)



A partir das experiências em campo e da construção do Mapa da Geograficidade acima, construímos uma proposta pedagógica onde o trabalho desenvolvido segue entrelaçado à comunidade através da perspectiva da ampliação da leitura de mundo dos educandos, das lideranças comunitárias e do próprio educador através da promoção de encontros no território. Inicialmente propomos aos estudantes que fossem apresentados às lideranças das hortas comunitárias da Marcha Mundial das Mulheres (Horta Comunitária do Morro da Cruz) e da Associação de Mulheres Maria da Glória, além da outra horta escolar presente na região. A partir daí, o objetivo seria gerar um ambiente acolhedor de trocas de informações e que construíssem uma compreensão mais ampla da realidade, enriquecendo o vocabulário que os constitui.

No segundo momento, proporíamos que o coletivo, a comunidade de hortas do Morro, construísse um novo mapa do mundo vivido da região, traçando sobre uma base cartográfica os temas geradores conforme fossem surgindo. Aqui temos a ideia de gestar palavras-mundo através da geograficidade materializada cartograficamente. No mapa, podem aflorar realidades do passado, do presente e do futuro, além das tensões sociopolíticas que constituem o espaço cotidiano.

No terceiro momento, fazendo uso da tecnologia dos círculos de cultura freiriano, proporíamos que o grupo de mulheres e de estudantes dialogasse sobre os desafios e as potencialidades territoriais, elencando um plano de ação exequível à realidade dos entes envolvidos, em especial, à realidade escolar. Aqui cabe salientar que a atuação dos educandos-educadores precisa ser pautada pela segurança e limites que a idade impõe.

Assim, o quarto momento se constituiria em ações práticas, de trocas de saberes em diálogo com a comunidade. Seja através de mutirão de cuidados e trocas de saberes para com as hortas, seja através de intervenção e criação de novo território agroecológico, na distribuição de mudas e arborização da vila ou, quem sabe, na criação de uma rede de doação de alimentos cultivados nos espaços em questão. A partir desse momento, a atomização escolar se dilui e se espalha pelos lugares topofílicos da comunidade. podemos aqui propor a entrada da comunidade expandida para o interior da escola, em uma perspectiva inversa, da educação não formal para a educação formal.

A criação dessa pequena rede de vínculos suleada por relações horizontais que valoriza o saber-fazer popular se potencializa a partir da própria (inter) ação cidadã. Vemos que neste

processo de letramento para o mundo existe a perspectiva de ampliação dos espaços de experiência, intervenção e apropriação juvenil, através do convívio e das interlocuções comunitárias. Trata-se, portanto, de uma dialogicidade “da escola para a vida e da vida para a escola”. Distancia-se assim, da educação depositária alicerçada em corpos obedientes, contidos por força de regramentos e de informações verticalizadas, abstratas e “universalistas”, escondidos sob o tecido da colonialidade do saber e do academicismo asséptico.

Porém, essa construção teórico-metodológica de inserção da educação ambiental formal para dentro de sua comunidade constituinte, precisou ser interrompida junto a EMEF Judith Macedo de Araújo e a comunidade do Morro da Cruz. Por força de um rearranjo laboral (e particular), bem como a partir de um viés agroecológico, buscamos seguir vinculados à educação ambiental de base comunitária agora realocado na comunidade da Lomba do Pinheiro, em sua potente Horta Comunitária (HCLP). Abaixo apresentamos como vem se dando o trabalho junto à comunidade da Lomba do Pinheiro, as redes de vínculos atuais, bem como os planos para aprofundar o método freiriano de “geograficidade da palavrando” nesse novo território organizado pelo movimento popular.

10 – REDES, FRAGILIDADES E POTÊNCIAS NA HCLP

A fim de compreender os desafios e as possibilidades da Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro (HCLP), precisamos fazer um pequeno apanhado histórico desse espaço. A Horta da Lomba, carinhosamente assim chamada, está localizada no extremo leste da cidade de Porto Alegre, no coração da bacia hidrográfica do arroio Taquara, curso que corre para compor as águas da barragem Saint'Hilaire. Logo, a Horta da Lomba situa-se no “círculo das nascentes” da capital gaúcha, porção elevada do interior da cidade, rica em olhos d’água e onde ainda estão preservadas vastas áreas verdes da cidade.

Abaixo temos o mapa da região da bacia do arroio Taquara, tributário do arroio Dilúvio, e a localização da Horta.

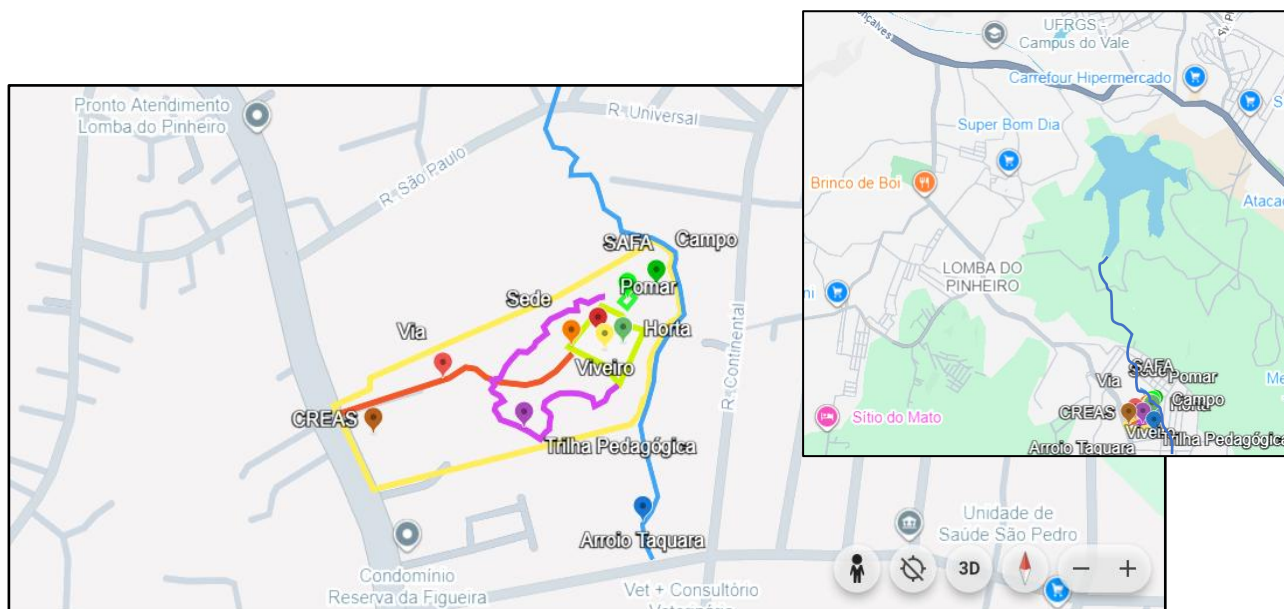


FIGURA 10: Mapas da região da HCLP.

A localização periférica da Horta perante a cidade, denota sua raiz popular. Ela é fruto do casamento entre os movimentos sociais da Lomba e o então programa Fome Zero, vinculado ao Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA). Do início até o fim dos anos 2000, no atual espaço da Horta funcionava uma cozinha solidária que produzia pães para a geração de renda das mulheres e combate a insegurança alimentar na região. Porém, quando os recursos financeiros foram deixando de ser aportados no local, a população se mobilizou para ocupar o território. A comunidade, há época apoiada sobretudo por setores da assistência social e da saúde da Prefeitura de Porto Alegre, criou a Horta em 2011. Assim nasce o simbólico projeto de agricultura urbana que surge como fruto de mobilizações populares, algumas articulações institucionais e uma persistente luta por segurança alimentar e direito à terra.

Com o passar dos anos os desafios enfrentados partiam da falta concreta de investimento, mas centravam-se na desvalorização desse tipo de uso coletivo do espaço, não organizado pela lógica do capital, na sua invisibilização simbólica. Dessa forma, resistindo através das redes e afetos, a Horta se mantém com recursos próprios oriundos da venda das mudas de ervas medicinais, de plantas alimentícias não convencionais (PANC's), de plantas ornamentais e exóticas, contando com o apoio intermitente de servidores apoiadores de órgãos públicos, tais como, da EMATER e da UFRGS. Há que destacar que a prefeitura de Porto Alegre, mesmo não investindo recursos diretamente nos projetos da Horta, contribuiu muito quando permitiu a

cedência de um educador da sua rede de ensino, que de 2014 a 2024, apoiou sobremaneira para promover a Horta enquanto uma referência nacional em agricultura urbana, destacando o seu papel pedagógico.

Aqui precisamos salientar que a centralidade das ações, planejamentos e usos do espaço da HCLP está no saber-fazer popular, nas memórias das pessoas que ali atuam, carregadas de lembranças de uma ruralidade perdida. A Horta pode ser entendida também enquanto uma rugosidade espacial, oriunda da chamada “revolução verde”, da modernização do campo e do êxodo rural subjacente, tão presente na metade norte do Rio Grande do Sul durante as décadas de 1970 e 80, e ainda atuantes no Estado. Assim, grande parte das pessoas que passaram ou que atuam na Horta tem origem no campo gaúcho, e dão uma composição social muito especial ao bairro Lomba do Pinheiro.

Podemos pensar a Horta enquanto um território em disputa, onde se carregam algumas das lutas do campesinato e da agricultura familiar para a cidade. A HCLP é organizada por um pequeno coletivo de trabalho, coordenado pela senhora Lurdes e por seu companheiro, o senhor Benjamin, ambos antigos ocupantes da fazenda Annoni, marco da luta pela terra, de onde se gestou a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em 1985.

Assim, desse sincretismo entre o rural e o urbano, enquanto uma rugosidade icônica que resiste à modernidade-colonialidade e todos os desafios inerentes às periferias do Brasil, que a HCLP se forjou. Da luta das pessoas que atuaram nos movimentos populares (MST, Associação de Moradores da Lomba, Associação de Mulheres) e religiosos, apoiadas por alguns serviços públicos e amigos oriundos de movimentos ecologistas da Cidade, é que dão substância a sua complexa existência autogestionada, continuamente forçada a desviar dos assédios institucionais assistencialistas e dos riscos de apropriação simbólica (e concreta).

No ano de 2016, para se proteger dos agenciamentos e investidas da especulação imobiliária, a área onde a horta está situada foi transformada em Área de Proteção do Ambiente Natural (APAN), contando com cerca de 4 hectares. Já a HCLP, localizada na zona central da APAN, legalmente é cedida por um termo de comodato estabelecido entre a PMPA (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Agricultura) e a Associação de Moradores da Vila Pinhal, a qual a senhora Lurdes preside, o que garante segurança na posse sem transferir a propriedade.

Apesar dos desafios, ameaças de despejo e urbanização, falta de sistema de irrigação, insegurança e vandalismo e sucateamento da estrutura construída, a HCLP carrega consigo a potência da simplicidade ordinária, dos encontros possíveis entre pessoas, entre instituições e colegiados, entre o indivíduo e uma gama diversa de formas de vida (e de alimentos). Tais encontros nos convidam a ampliação das percepções sensoriais e cognitivas, da sanidade, na perspectiva de um outro habitar a cidade.

No ano de 2024, com aposentadoria do professor Flávio, servidor municipal por dez anos lotado na Horta, a situação se agravou. A falta de trabalhadores e de “mãos diárias” para tratar a terra e alimentar as redes de vínculos trouxeram riscos de abandono ao lugar. Com a lotação de outros dois professores da rede municipal de educação, a Horta busca reconstruir um novo caminho.

Atualmente, a partir da centralidade do saber local, da educação popular e da agroecologia, buscamos reconectar e, quem sabe, expandir as redes de pessoas e instituições que colaboram e nutrem a Horta. A partir da imagem abaixo temos o organograma das redes de atores que compunham a HCLP proposto por Mincarone (2018).

No que tange o presente trabalho, estamos centrados na reconstrução e na ampliação da rede pedagógica e no desenvolvimento de uma nova tecitura, ainda incipiente, da agroecologia. Assim pensamos em potencializar os já presentes usos múltiplos do território e sua sustentação ao longo do tempo. Reiteramos a ideia de uma descolonização dos saberes e a orientação pedagógica derivada da realidade local, tencionando os conhecimentos escolar e acadêmico a refletir e atuar a partir dessa premissa. A inversão de perspectiva pedagógica projeta a Horta a ser organizada e gerida pelo viés popular e, por consequência, contra-hegemônico.

Quando os educandos (re)descobrem cultivos e sabores que outrora eram comuns aos seus familiares mais antigos, quando participam de aulas centradas nas experiências dos voluntários da horta, coletivo marcadamente feminino e idoso, quando participam de reuniões sobre os desafios socioambientais da Lomba, têm a possibilidade de resgatar valores que compõem as interseccionalidades intrínsecas à infância e à juventude periferizada e que são comumente tangenciados na educação formal, escolar. As fotos abaixo dizem respeito ao grupo “Jovens Protagonistas” do CPCA, coletivo que funciona no contraturno escolar formado por adolescentes da região.



FIGURA 12: Grupo de jovens do CPCA no contraturno escolar (foto do autor, março de 2025).

Na imagem acima à direita os jovens estavam aprendendo a identificar e provar algumas espécies de PANC's e conheceram o feijão borboleta. Além da beleza e do potencial de tingimento da planta, a leguminosa também é conhecida por “clitória”, o que fez dela uma ótima

“palavramundo”, enquanto tema gerador capaz de desencadear reflexões importantes, transversais ao seu nome popular.

No sentido de reforçar a história e a cultura local e as experiências em EAP que convidamos as escolas municipais da região, bem como o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA) da Lomba, a reatar seus laços com a Horta Comunitária. O contexto atual é de uma reescrita coletiva de projetos e práticas ecopedagógicas territorializadas, que partem das demandas das instituições e da própria comunidade da Horta. Nessa reconstrução, propomos o enfrentamento aos desafios da emergência climática através da imersão no mundo da vida, da agroecologia, da cidadania plena e da sociobiodiversidade, e que enfrente, ao mesmo tempo, a insegurança alimentar tão presente na periferia urbana da cidade.

Um dos resgates que estamos propondo é a reativação do projeto de educação ambiental “Arroio Taquara”, que envolve a comunidade da HCLP, da EMEF São Pedro, do CPCA e da UFRGS, através do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH) e do Jornal da Universidade.



FIGURA 13: Reunião para a revitalização do Projeto Arroio Taquara (foto do autor, 03/ 2025).

É importante salientar que o uso pedagógico dos saberes e realidades locais, dos chamados nanoterritórios, está em consonância com a implementação da Educação Integral propostos tanto pela SMED/PMPA, quanto pelo governo federal. Atuando principalmente durante o contraturno escolar, a Horta da Lomba contribui nos processos de ensino-aprendizagem no sentido da *práxis* que combata o colapso climático, o racismo ambiental e a perda da biodiversidade, no que lhe for possível. Portanto, a aproximação HORTA - ESCOLAS visa

promover a cidadania a partir da natureza, e suas diversas causas políticas, através de uma visão prospectiva, crítica e transformadora.

Compreendendo melhor os atores e as ações que orbitam em torno da Horta, nos propusemos a elencar algumas trilhas pedagógicas na perspectiva dos temas geradores, a fim de recuperar o seu papel educativo na promoção da socioagrobiodiversidade. Separamos em temas “agroecológicos” e temas da “educação ambiental popular (EAP)” apenas para melhor organizar as ideias, e não para afastá-los. Temos ciência de que grande parte dos temas nos convocam a atuar de forma complexa e não linear no que diz respeito aos seus “conteúdos”.

- 1) Vivências em **AGROECOLOGIA** (produção alimentar na perspectiva da socioagrobiodiversidade):
 - 1.1) Produção de composto orgânico (húmus) e biofertilizante;
 - 1.2) Manejo adequado dos cultivos, das mudas e das sementes (colheita, estoque etc.);
 - 1.3) Doação de mudas na comunidade;
 - 1.4) Investigação sobre as Plantas Alimentares Não-convencionais (PANC's);
 - 1.5) Estudo sobre a produção de fertilizantes e inseticidas naturais;
 - 1.6) Estudo sobre as árvores (importância, riscos e potencial invasor);
 - 1.7) Estudo sobre animais perigosos e zoonoses (mosquitos, escorpiões, caramujo africano);
 - 1.8) Promoção da Banca da Horta na Escola (venda de hortaliças e mudas para financiar projetos);
 - 1.9) Manejo de canteiros, “morrinhos de plantio” e espiral de ervas;
 - 1.10) Estudo das plantas companheiras (MILPA e alopatia);
 - 1.11) Investigação sobre o solo vivo e suas diferenças.
- 2) Experiências em **EAP**:
 - 2.1) Trilha ecopedagógica junto à mata da Horta;
 - 2.2) Estudo e ações de recuperação ambiental do arroio Taquara;
 - 2.3) Observação e catalogação de animais (avifauna, insetos etc.);
 - 2.4) Sessão de Cinema e Ecodebate da Horta da Lomba;
 - 2.5) Produção de vasos-rolha e demais artesanias;
 - 2.6) Estudos sobre a conservação do solo e identificação de áreas de risco;
 - 2.7) Investigação sobre microclima e a cobertura vegetal;
 - 2.8) Produção de placas de conscientização ecológica;

2.9) Confecção Kit “Caça-mosquitos”;

2.10) Construção de tanque-aquário (estudo dos peixes e de ambientes lacustres).

Os temas elencados acima estão sendo lançados pelos educadores da Horta, e são priorizados pelo coletivo de estudantes e seus professores. Nesse sentido, o tornar-se “tema gerador”, depende do universo vocabular apresentado pelos grupos através dos vínculos e das rodas de conversas iniciais prospectivas. Por vezes, o nascimento do tema gerador ocorre em “diálogos andarilhos”, em caminhadas pelas trilhas na mata, no campo aberto ou, principalmente, junto aos seus canteiros. Assim como no caso do feijão borboleta, a turma do segundo ano do ensino fundamental I, da EMEF São Pedro, também gerou seus temas a partir do contato com os canteiros cultivados.

A professora Alice, responsável pela turma, descobriu que muitas das crianças já conheciam espécies e usos das plantas a partir do convívio com seus avós. Assim, surgiu também a ideia de revitalizar com flores, temperos e hortaliças um canto iluminado e pouco usado da Escola. Os educadores da Horta se comprometeram a levar mudas à Escola e contribuir com explicações e materiais na empreitada.



FIGURA 14: Atendimento a turma do EFI da EMEF São Pedro (foto do autor, 10/2024).

Enquanto um território de aprendizagem, a área da Horta comporta sob sua responsabilidade cerca de 3,5 hectares de mata nativa circundante, em processo de regeneração. Na sua porção leste, o terreno é margeado pelo arroio Taquara. Já a norte e a sul,

faz limite com dois pequenos sítios que ainda resistem ao processo de loteamento. Na porção oeste, além de constar outros serviços municipais, temos a avenida João de Oliveira Remião.

O mapa abaixo apresenta o terreno da Prefeitura (perímetro em amarelo) que comporta os equipamentos da HCLP (com sua mata, trilha, sede, viveiro, SAFA, campo e cultivos), o CREAS, uma praça coberta (telhado azul) e o depósito de maquinário e materiais da SMOI.

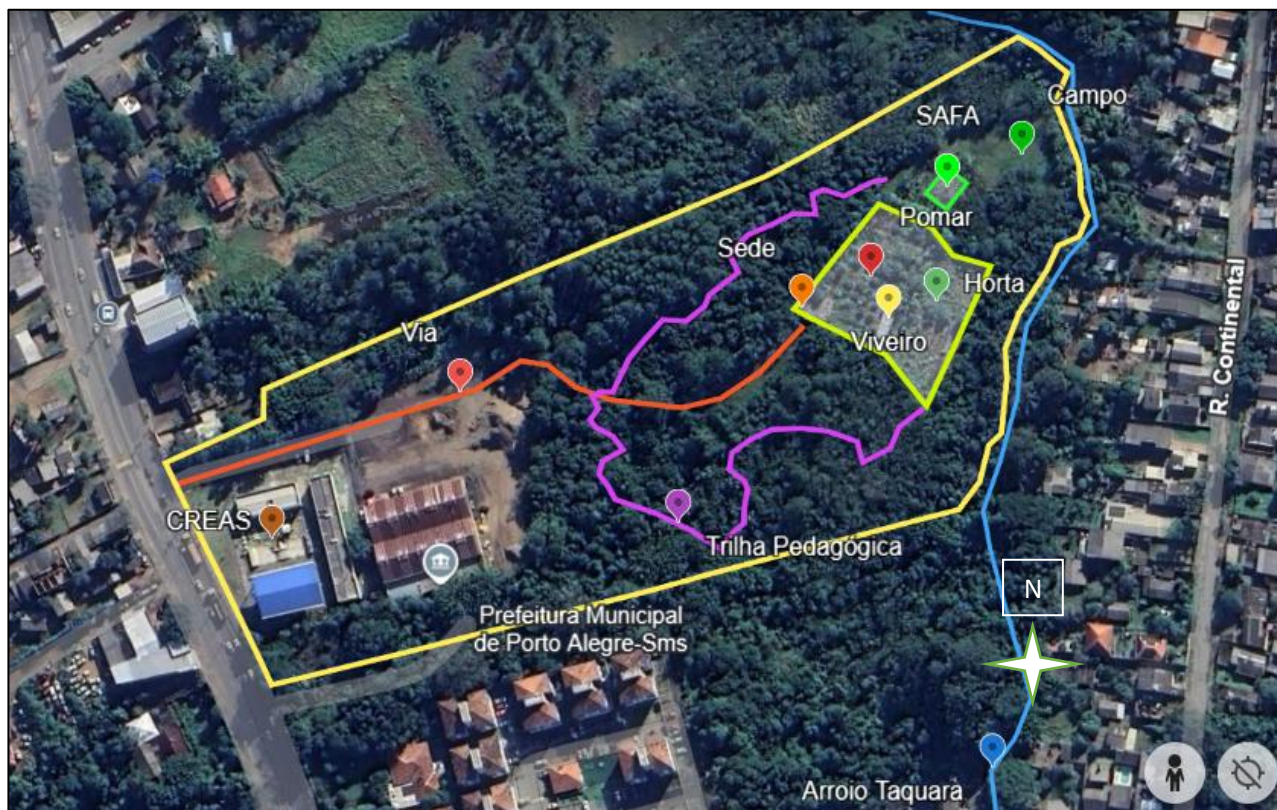


FIGURA 15: Mapa detalhado da HCLP e adjacências (Fonte: Google Maps, 2025).

Aqui resgatamos o livro “Agroecologia: ciência e política”, de Rosset e Altieri (2022), a fim de sustentar que o que faz e se pensa na HCLP é, também, agroecologia. Segundo os autores, os princípios que projetam a agroecologia sobre os territórios são a busca pela(o): (1) melhoria da reciclagem da biomassa, (2) fortalecimento do “sistema imunológico” dos sistemas agrícolas, (3) favorecimento das boas condições para a vida no solo, (4) redução das perdas de energia, água, nutrientes e recursos genéticos, (5) diversificação de espécies e recursos genéticos ao longo do tempo e do espaço, e ainda, (6) melhoria das interações e sinergias biológicas benéficas entre os componentes da agrobiodiversidade.

Destacamos que grande parte da *práxis* empregada na Horta parte do manejo do espaço no sentido de imitar os processos naturais, de estratificação e sucessão ecológica que

acontecem na floresta do entorno, e trazer tais processos para um ambiente ordenado para a produção de alimentos e a ampliação da agrobiodiversidade. Na Horta estamos recuperando os processos de compostagem e produção de substrato, promovemos a cobertura do solo com o uso da serrapilheira da mata, estamos renovando a cobertura verde e de forrageamento, fazemos uso de flores e plantas insetárias, utilizamos cercas vivas, nos valemos de PANC's e ervas medicinais como prioritárias no consorciamento de espécies e desenvolvemos um sistema agroflorestal agroecológico (SAFA).

Entretanto, dentre as práticas cabíveis à agroecologia que pouco ou nada desenvolvemos na Horta estão: (1) a rotação/rodízio de culturas, (2) o uso de pesticidas microbianos e/ou botânicos naturais e a integração de cultivos e criação de animais. Percebemos que a rotação de culturas se faz necessária, sobretudo em um trecho da horta na qual os capins tomam conta, mesmo quando roçado seguidamente. Estamos iniciando o processo de incorporação de microrganismos eficientes (ME) da mata e trazendo-os para o solo enquanto biofertilizante. Além disso, seguimos estudando o uso de pesticidas naturais para aplicá-los junto a árvores frutíferas tomadas por fumagina (fungos).

A ideia é, sempre que possível, incorporar os grupos de estudantes das escolas São Pedro e Guerreiro Lima, além dos grupos de jovens do CPCA, aos manejos descritos acima. Essa aprendizagem orientada por saberes horizontes deve projetar a HCLP enquanto um centro promotor da agroecologia de periferia urbana. É importante salientar que o território todo se presta a outros tantos temas geradores no sentido de uma educação ambiental para a cidadania plena, como, por exemplo, a qualidade das águas do arroio Taquara e a associação entre microclima, mudanças climáticas e os riscos associados a realidade da Lomba do Pinheiro.

Uma das ações pedagógicas que desenvolvemos é a caminhada orientada na trilha da mata. Nela buscamos estimular as percepções e os sentidos humanos em um ambiente não orientado e organizado pelos seres humanos. Na mata treinamos os sentidos a fim de perceber algumas pequenas nuances na paisagem, seus diferentes ecossistemas, espécies e sons. É na pequena floresta que observamos algumas características primordiais na promoção e manutenção da vida e da própria horta.

Abaixo, temos a trilha pedagógica e atividade de formação de professoras da escola infantil Nossa Senhora Aparecida, escola conveniada à prefeitura situada na vila Pinhal.



FIGURA 16: Educadoras da escola Nossa Senhora Aparecida (foto do autor, 11/2024).

No sentido de ampliar a rede de atores vinculados a Horta, convidamos o professor Paulo Brack do Instituto de Botânica da UFRGS, a conhecer o espaço e nos ajudar a identificar espécies nativas mais relevantes, além de nos orientar no processo de retirada de plantas invasoras. A partir daí, acordamos que durante o primeiro semestre deste ano, os estudantes da graduação da Biologia contribuirão com a supressão de plantas exóticas daninhas, além de orientar os educandos da EMEF São Pedro da importância de se fazer esse manejo.

Apesar das inúmeras atividades oferecidas e da diversidade de entidades e coletivos que visitam a HCLP, percebemos que um grande desafio é a manutenção das atividades pedagógicas, dos grupos de educação ambiental e sua apropriação do espaço. A limitação dos vínculos ocorre por força da grave agressão à autonomia das escolas frente a destinação de carga horária para os projetos e, dentre eles, os de educação ambiental. Soma-se a isso, a fragilidade das relações laborais associadas ao processo de terceirização dos serviços pedagógicos no contraturno das escolas, e o baixo engajamento dos professores a partir dessa realidade. A fragilidade também passa pela falta de investimentos em materiais pedagógicos e ausência de transporte escolar para que se possam manter a frequência dos grupos.

A partir dessa realidade, que nos desafiamos a apresentar a agroecologia enquanto uma possibilidade de reconexão dos educadores e educandos às suas comunidades e

territorialidades. Ciente de que ela sozinha não resolve os descaminhos da educação formal/escolar, trazemos a sua potência enquanto tecnologia social que dá valor e sentido aquilo que se faz concretamente na paisagem e a percepção inerente à sanidade que emerge de suas práticas. Portanto, a agroecologia escolar diz respeito também a um processo de reterritorialização.

É justamente enquanto movimento popular que vemos a agroecologia praticada na HCLP como uma pequena revolução possível. Uma fissura nos sistemas de produção e controle capitalistas, recheada de trocas, aprendizagens e laços. Nesse sentido, destacamos o encontro promovido na Horta e organizado pela Ong Greenpeace Brasil. Nesse dia, tivemos o lançamento do filme “Antes do Prato” e o debate aberto entre mais de sessenta pessoas da comunidade, das escolas do entorno, dos guaranis, dos caingangues e de instituições parceiras como, por exemplo, da EMATER e do CREAS.

A riqueza das falas, a troca de vivências e percepções, a doação de espécies de árvores aos indígenas e mesmo a confraternização inerente ao encontro, trazem a necessidade de disputa e ampliação desse tipo de espaço de convivência e aprendizagem, distintos do entorno, sobretudo nos grandes centros urbanos. Porto Alegre, uma cidade em guerra com a natureza, precisa de outras tantas hortas geridas pela força das organizações populares, que reconecte saberes a partir de relações horizontais de poder.



FIGURA 17: Comunidade assistindo ao documentário “Antes do Prato” (fotos do autor, 10/24).

11 – (IN)CONCLUSÕES

Muitas vezes, imersos em um cotidiano de manejo e manutenção de um espaço tão amplo, como é o caso da Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro, é comum perdermos a conta de suas singularidades. Sua história de criação e manutenção nos ensina a enxergar as possibilidades de ocupação dos espaços públicos e fazer dessa ação uma pequena ruptura para um outro porvir. A perspectiva de “existir, resistir e r-existir” a partir do conhecimento e da movimentação popular, da humildade de um saber-fazer dialógico, é que pode projetar a HCLP enquanto um centro de difusão de experiências cidadãs e aprendizagens significativas.

A partir de seu exemplo, vislumbramos um espraiamento das escolas para dentro de suas comunidades e territórios, buscando a abertura de espaços transformadores, de construção coletiva para a formação de pessoas autônomas, propositivas e socioambientalmente engajadas. Trata-se, de uma pedagogia dos “diálogos de fronteira”, das arestas, adquirindo das verticalidades o que convém ao coletivo, da dignidade que elas podem trazer. E, no sentido do enfrentamento às imposições da modernidade/colonialidade, vemos a agroecologia enquanto partícipe de um conjunto de prospecções para desafios que se avizinham.

É preciso atenção no sentido da utilização das tecnologias científicas oriundas de pesquisas agroecológicas, quando não associadas à uma ética coletivista e horizontal, bem como aos movimentos populares que a dão substância na América Latina. Se os manejos que beneficiam a promoção da agrobiodiversidade estiverem descolados da promoção da vida humana, suas diversas culturas e da distribuição de terras, eles se tornarão apenas mais uma expressão da concentração de poder e colonialidade. Não basta apenas produzir alimentos saudáveis se estes não forem acessados pela coletividade humana, assim como não basta criar ambientes de aprendizagem que ofereçam as mesmas relações sociais que operam na promoção das desigualdades e desaccessos.

Associar a educação popular e seus territórios à agroecologia de periferia urbana é também uma forma frear os assédios possíveis do capital, além de atuar diretamente em parte das demandas das populações excluídas, dando substância e significado ao que se aprende. É uma realidade que reposiciona o educador enquanto educando, ininterruptamente, e traz consigo a horizontalidade das relações de poder. Mesmo assim, seguimos cientes das perdas e desamparo a que está exposta a educação básica brasileira, de políticas que usurpam as

possibilidades vinculativas e de aprendizagem, e sabota a conquista de novos territórios pedagógicos na construção e uma cidade verdadeiramente educadora.

Junto à comunidade da HCLP, vislumbramos a participação ativa das escolas do entorno, sobretudo das duas escolas municipais mais próximas e a vinculação efetiva de seus educandos e suas “palavras-mundo”. Buscamos também regenerar e ampliar as redes de colaboração entre as instâncias da saúde, da assistência social e dos movimentos populares, especialmente do movimento negro, no que tange o fortalecimento do pensamento de Malcom Ferdinand e sua ecologia política. Se outrora o navio negreiro e os latifúndios de cana-de-açúcar e café materializavam a fratura da modernidade, atualmente o *Plantationoceno* se concretiza e se perpetua fortemente nas periferias urbanas dos países desiguais.

A espoliação da natureza e o projeto de morte a que estão submetidas as populações periféricas e as minorias são produtos da mesma matriz colonial de poder, como nos ensinam Ferdinand e Mignolo. Recosturar e unir as lutas ambientais e negras (e demais minorias) frente as formas de violência hegemônicas pode e deve ser, também, parte de um projeto pedagógico de sociedade. A agroecologia, as r-existências populares e a educação libertadora se prestam a isso, a projetar um outro modo de habitar (e se reconectar) à Terra.

A HCLP se presta, ainda, enquanto refúgio neste tempo-limite a que estamos expostos, resguardando e promovendo encontro e modos de organização social distintas a que opera em grande parte de Porto Alegre. Ali se resguardam também as memórias bioculturais que podem ser acessadas e vivenciadas a partir de vínculos com outras espécies companheiras, como o hibisco, por exemplo. Nesse sentido, é um espaço de guarda de sementes e plantas que também agenciam o território e atraem polinizadores, humanos ou não. Esse processo de promoção e distribuição da vida, da conservação de inúmeros animais, vegetais e fungos, fortalece a construção de um mundo mais-que-humano.

12 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camargo, D. R.; Pereira, C. S. Contribuições da literatura popular do Vale do Jequitinhonha para a educação ambiental e educação em ciências de base comunitária. *Perspectiva*, (2021).

Candiotto, L. Z. P.; SANTOS, R. A. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: *Territórios e Territorialidades*. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

Ferdinand, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

Freire, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. RJ, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Gadotti, M. *Pedagogia da Terra*. 5. ed. São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis, 2000.

Geertz, Clifford. *O Saber Local - Novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Vozes, 2006.

Haraway, D. Antropoceno, Capitoloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica – Pesquisa, Jornalismo e Arte*, 1, 3 (5). 2016.

Layrargues, P. P.; Lima, G. F. C. (2014). *As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira*. *Revista: Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23-40, 2014.

Mbembe, A. O Direito Universal à Respiração. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe>. Artigo publicado por AOC media - Analyse Opinion Critique e reproduzido por Buala e Carta Maior, 14/04/2020.

MENEGAT, R., PORTO, M. L., CARRARO, C. C., FERNANDES, L. A. D. (Eds.). *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 256 p., 1998.

Mignolo, W. D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, núm. 94, 2017, pp. 1-18.

Mincarone, M. M. Espaços coletivos para a bacia do arroio Taquara. Trabalho de conclusão de curso (Arquitetura e Urbanismo). UFRGS, Porto Alegre, 2018.

Montoya Arango, V. Justiça epistêmica, ciências colaborativas e pedagogias interculturais. Desafios das geografias do conhecimento na América Latina. In: Rodrigues, J. N.; Monteiro, L. C. R. Crise e reinvenção dos espaços da política. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

Moreira, S. C.; Santos, G. S. dos; Gandin, L. A. Periferias Urbanas e Efeito do Território: Contribuições Conceituais para Análises de Processos Curriculares e do Trabalho Escolar. e-Curriculum, v. 15, n. 4, p. 927- 957, 2017.

Neto, J. M.; Streck, D. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. (“Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades ...”) 2019.

Norder, L. A.; Lamine, C.; Bellon, S.; Brandenburg, A. *Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias*. Revista Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. XIX, n. 3. 2016.

Porto-Gonçalves, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. GEOgraphia, v.8, n.16, 2010.

Rosset, P.; Altieri, M. A. *Agroecologia: ciência e política*. Editora da UFRGS, 2022.

Santos, A. B. dos. *A terra dá, a terra quer*. Editora Ubu, 2023.

Silva, M. G da. Educação popular e experiências educativas em Agroecologia. Revista Educação popular, MG: Uberlândia, v. 21, p.265 – 285, 2022.

Souza, M. L. D. (2009). “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 57-72.

Toledo, V.; Barrera-Bassols, N. A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo. Expressão Popular, 2015.