



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO –
BRASILEIRA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPPG)
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS
SUSTENTÁVEIS (MASTS)**

MARIA VANDIA GUEDES LIMA

**TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E
TRADICIONAIS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
QUILOMBOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES
(HORIZONTE-CEARÁ-BRASIL)**

REDENÇÃO - CEARÁ

2024

MARIA VANDIA GUEDES LIMA

**TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E
TRADICIONAIS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES (HORIZONTE-
CEARÁ-BRASIL)**

Texto de dissertação apresentado ao Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

Orientadora: Dra. Elisangela André da Silva Costa

Linha de pesquisa: Sociodiversidade e Desenvolvimento Sustentável.

REDENÇÃO – CEARÁ - BRASIL

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Lima, Maria Vandia Guedes.

L732t

Tecituras dialógicas entre conhecimentos científicos e tradicionais a partir da horta escolar: a experiência da Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes Horizonte-Ceará-Brasil / Maria Vandia Guedes Lima. - Redenção, 2025.

116f: il.

Dissertação - Curso de Sociobiodiversidade E Tecnologias Sustentáveis, Programa De Pós-graduação Sociobiodiversidade E Tecnologias Sustentáveis, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa.

1. Conhecimentos tradicionais. 2. Horta escolar. 3. Educação ambiental. 4. Escola quilombola. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 306.450981

MARIA VANDIA GUEDES LIMA

**TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E
TRADICIONAIS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES (HORIZONTE-
CEARÁ-BRASIL)**

Texto de Dissertação apresentado ao Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa
Orientadora - MASTS - UNILAB

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins -
Avaliador - MASTS - UNILAB

Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
Avaliadora – PPGEF UNILAB - IFCE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me proporcionado a oportunidade de conclusão desse curso e por ter me dado força e convicção.

Agradeço ao Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - CAPES, pela oportunidade dos aprendizados e pela bolsa que viabilizou minha permanência no mestrado.

À Profa. Dra. Elisangela André, minha orientadora, pela dedicação, confiança e paciência nos momentos de maior dificuldade e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que deixei a desejar durante o trabalho.

Ao professor Dr. Antônio Roberto Xavier que sempre me incentivou a participar da seleção do mestrado, minha gratidão.

A amiga Dra. Sinara Duarte, pelas conversas e sugestões de leituras.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNILAB pela partilha de tão relevantes ensinamentos e pela colaboração na construção de conhecimento em especial Prof. Jefferson e Professora Livia Paz.

Aos meus pais, Francisco Nunes Guedes e Antônia Acioly Guedes (*In memoriam*), que sempre me apoiaram e me ajudaram durante toda a minha trajetória me dando força e incentivo para ser o que sou hoje.

A meus cinco irmãos: Vania Maria Acioly Guedes; Maria de Fátima Acioly Guedes; Francisco Valdeny Acioly Guedes; Francisco Valdemy Acioly Guedes e Francisco Valdemízio Acioly Guedes, que sempre me apoiam em todos os meus projetos de vida. Esse mestrado foi muito valioso para mim, mas para eles também.

A meus filhos, Lauro Jr e Paula Roberta, fontes de inspiração em tudo que faço e aos meus netos, Lauro Maia, Luca, Leo e Giovana, amores da minha vida, por iluminarem com a pureza e alegria todos os meus caminhos. E não poderia esquecer de agradecer também, o meu genro, Giovanni Magalhães, pelo cuidado que tem por mim.

A todos os colegas de sala de aula, em especial as amigas Nayane Pimentel, Cilene Paiva, Gorete Torres, Francieuda Pinheiro e Ana Beatriz no qual estiveram sempre presentes nos momentos mais difíceis, sempre me apoiando e ajudando,

proporcionando momentos de descontração e diversão ao mesmo tempo da correria e escrita dessa dissertação.

Ao professor Francisco Haroldo da Silva pela disponibilidade de materiais de leituras da Comunidade Quilombola de Alto Alegre Horizonte Cé.

Ao professor Evilásio Batista dos Santos que, na condição de diretor, acolheu a pesquisa na EMEF Olímpio Nogueira Lopes

Ao Prof. de História Francisco Afrânio da Silva, pelo compromisso e o cuidado na implantação da horta.

Aos professores e colaboradores da Escola Olímpio Nogueira Lopes que me acolheram para desenvolver a pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins e a Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite pelas valiosas contribuições compreendidas como fundamentais para dar forma e consistência a este estudo.

Aos alunos da EMEF Olímpio Nogueira Lopes pela partilha do cotidiano sem a qual esta dissertação não teria sido construída.

Dr. Maycon Reinaldo Shimabukuro e ao Dr. Douglas de Sousa Soares, sinto-me abençoada por ter vocês como terapeutas. Obrigada por todo o suporte e incentivo nessa caminhada.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram e torceram por mim nessa jornada, árdua, mas riquíssima.

E por fim, ao meu companheiro Hélio Roberto dos Santos, que além de me ajudar nessa caminhada, passou a fazer parte dela, acordando cedo e dormindo tarde, me apoiando e dando forças para nunca desistir.

A Horta

“Horta se parece com filho.
Vai acontecendo aos poucos, a gente vai se
alegrando a cada momento, cada momento é
hora de colheita.
Tanto o filho quanto a horta nascem de
semeaduras.
Semente, sêmen: a coisinha é colocada
dentro, seja da mãe/mulher, seja da mãe/terra,
e a gente fica esperando, pra ver se o milagre
ocorreu, se a vida aconteceu.
E quando germina seja criança, seja planta - é
uma sensação de euforia, de fertilidade, de
vitalidade.
Tenho vida dentro de mim! E a gente se sente
um semideus, pelo poder de gerar, pela
capacidade de despertar o cio da terra.”

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa está situada no âmbito das investigações acadêmicas produzidas no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MASTS – UNILAB) e teve como objetivo geral investigar as compreensões dos docentes que atuam na Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira acerca do trabalho realizado com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2002), configurada como estudo de caso (Gatti; André, 2010). Como estratégias de aproximação com a realidade foram adotados: levantamento e análise documental (Cellard, 2012), observação participante (Gil, 2008) e entrevistas (Gaskel e Bauer, 2002) com cinco docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira. O conjunto de dados foi analisado a partir dos contributos de Bardin (2011). Os resultados apontam que apesar do reconhecimento da importância dos saberes tradicionais para a formação dos sujeitos, estes ainda são incorporados de forma superficial no currículo escolar, em decorrência de desafios diversos, como a ausência de formação para os professores, articulada aos reflexos da colonialidade no contexto escolar e comunitário, expressas em diferentes áreas. Conclui-se que a escola investigada se encontra em fase de transição de um modelo regular para uma configuração quilombola. Os diálogos estabelecidos com o contexto, a partir do projeto horta escolar, revelou desafios referentes à articulação entre saberes tradicionais e científico, a materialização de uma educação descolonial e étnico-racial em um currículo intercultural e a abordagem de temáticas relacionadas à sociobiodiversidade como a educação ambiental.

Palavras-chave: Conhecimentos Tradicionais; Horta Escolar; Educação Ambiental; Escola Quilombola.

ABSTRACT

This research is part of the academic investigations produced in the Master's Degree in Sociobiodiversity and Sustainable Technologies of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (MASTS - UNILAB) and had as its general objective to investigate the understandings of the teachers who work at the Olímpio Nogueira Elementary School about the work carried out with traditional knowledge from a School Garden Project. It is, therefore, a qualitative approach research (Minayo, 2002), configured as a case study (Gatti; André, 2010). The strategies adopted to approach reality were: survey and documentary analysis (Cellard, 2012), participant observation (Gil, 2008) and interviews (Gaskel and Bauer, 2002) with five teachers from the Olímpio Nogueira Municipal Elementary School. The data set was analyzed based on the contributions of Bardin (2011). The results indicate that despite the recognition of the importance of traditional knowledge for the education of individuals, this knowledge is still incorporated superficially into the school curriculum, due to various challenges, such as the lack of training for teachers, combined with the effects of coloniality in the school and community context, expressed in different areas. It is concluded that the school investigated is in a transition phase from a regular model to a quilombola configuration. The dialogues established with the context, based on the school garden project, revealed challenges related to the articulation between traditional and scientific knowledge, the materialization of a decolonial and ethnic-racial education in an intercultural curriculum, and the approach to themes related to sociobiodiversity, such as environmental education.

Keywords: Traditional Knowledge; School Garden; Environmental Education; Quilombola School.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da dissertação	21
Figura 2 - Fases do estudo de caso etnográfico.....	25
Figura 3 – Zona Metropolitana de Fortaleza	31
Figura 4 - Localização geográfica da escola quilombola	32
Figura 5 - Bairro Alto Alegre Casa de Taipa.....	32
Figura 6 - Horta Social no Conjunto Ceará - 2019	62
Figura 7 - Projeto de Horta Escolar em Itapevi-SP.....	66
Figura 8 - Manoel Vicente da Silva, Vô Vicente (in memorium).....	69
Figura 9 - Prof. Francisco Haroldo da Silva.....	70
Figura 10 - Fachada da Escola Quilombola Olímpio Nogueira Lopes.....	71
Figura 11 - Entrada da escola Olímpio Nogueira Lopes.....	72
Figura 12 - Gestor da Escola Olímpio Aguiar	73
Figura 13 - Sensibilização e Apresentação do projeto	74
Figura 14 - Apresentação do projeto Raízes ancestrais.....	75
Figura 15 - Visita à horta escolar da Olímpio Aguiar.....	75
Figura 16 - Organização da horta escolar	76
Figura 17 - Horta escolar da Escola Olímpio Aguiar	76
Figura 18 - Horta Medicinal/Alimentar da escola Olímpio Aguiar	77
Figura 19 - Visita dos mestrandos e orientadora da UNILAB.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
COVID-19	- Coronavírus Disease
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
EA	- Educação Ambiental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMBRAPA	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EES	- Estratégia de Educação para Sustentabilidade
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HIAB	- História Indígenas Afro-brasileira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFCE	- Instituto Federal do Ceará
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTS	- Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias
ODS	- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SPAECE	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
SUS	- Sistema Único de Saúde

TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	- Universidade Estadual do Ceará
UNILAB	- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 PROJETANDO O PLANTIO: INTRODUÇÃO.....	13
2 PREPARANDO O SOLO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
2.1 Natureza da pesquisa: estudo de caso etnográfico	25
2.2 Estratégias de aproximação com a realidade	30
2.3 Conhecendo o lócus de investigação: A comunidade quilombola Alto Alegre	33
2.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	35
2.6 A produção dos dados	37
3 ADUBANDO A TEORIA: ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS, SOCIAIS, POLÍTICOS E IDENTITÁRIOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	38
3.1 Aspectos históricos, sociais e culturais das comunidades quilombolas.....	38
3.2 Desafios à manutenção da Identidade política	42
4 O PLANTIO: A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA - BASES EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	45
4.1 Bases Políticas e Legais da Educação Escolar Quilombola.....	46
4.2 Currículo Escolar e Conhecimentos Tradicionais: uma perspectiva decolonial	51
4.2 Enfrentamento do Racismo e da Discriminação no Currículo	55
5 A IRRIGAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS HORTAS ESCOLARES	58
5.1 Refletindo sobre a Educação Ambiental no contexto brasileiro	58
5.2 O potencial pedagógico das Hortas	62
6 A COLHEITA: OS RESULTADOS DOS SABERES TRADICIONAIS E A SOCIODIVERSIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA	67
6.1 Contextualizando o lócus da pesquisa	67
6.2 Dialogando com os sujeitos.....	77
6.2.1 Relação família, comunidade e terra quilombola	77
6.2.2 Conhecimentos sobre horta e saúde coletiva	83
6.2.3 A horta e os conhecimentos ancestrais na escola.....	87
6.2.4 Desafios à preservação do saber tradicional.....	91
6.2.5 A importância da identidade quilombola no projeto político pedagógico	96
7 O DELEITE FINAL: CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS.....	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES.....	111

1 PROJETANDO O PLANTIO: INTRODUÇÃO

Dizem os poemas sagrados que Deus Todo-Poderoso, depois de criar todas as coisas, parou, deixou cair os braços e foi invadido pelo puro deleite de ver a beleza de tudo o que existia.
(Rubem Alves)

Historicamente a biodiversidade vegetal tem sido uma fonte essencial de alimento para a sobrevivência humana. Por meio do cultivo agrícola, as sociedades desenvolveram técnicas que, ao longo de um extenso processo, permitiram aos seres humanos deixarem de ser nômades, garantindo o suprimento de suas necessidades alimentares. Esse conhecimento não só possibilitou o aumento da produção, como também contribuiu para a melhoria da saúde, do bem-estar e para a preservação ambiental. No entanto, apesar dos avanços, também surgiram contradições ao longo desse processo, em decorrência de processos variados que envolvem perspectivas predatórias de desenvolvimento, que ameaçam o equilíbrio do planeta e todas as formas de vida nele existentes.

Diante do exposto, apresentamos a presente dissertação, que se vincula à linha de pesquisa sociodiversidade e tecnologias sustentáveis do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – MASTS – UNILAB.

A investigação científica manifesta-se a partir do conjunto de motivos, inquietações pessoais, experiências formativas e profissionais que emergem das trajetórias do pesquisador, dos conhecimentos construídos ao longo de sua existência e do modo como colaboram para a compreensão da realidade em que sua vida se insere (Morin, 2011). Partindo do entendimento de que a história de vida do investigador, sua visão de mundo e seu posicionamento político influenciam na construção do objeto de estudo, passarei a apresentar a minha aproximação com a temática deste projeto de pesquisa.

Minha família tem raízes no vale do Jaguaribe (Russas/Jaguaribe – Ceará - Brasil). Minha avó materna era parteira/assistente de parto, trabalho em que uma mulher assiste a outra na hora de dar à luz uma criança, recorrendo ao conhecimento tradicional ancestral. Por muito tempo essa prática foi predominantemente exercida pelo sexo feminino. Era criança, mas lembro o quanto minha avó era querida e seus

conhecimentos respeitados socialmente, tendo em vista que a mesma era recorrentemente procurada para realizar esse trabalho na cidade de Jaguaribe-Ceará.

Quando criança, não tive contato com uma escola formal. Fui alfabetizada numa escola isolada, que funcionava de maneira improvisada em uma casa da comunidade, por uma professora leiga que exercia o magistério sem possuir a habilitação prevista por lei. Essa prática era muito utilizada na década de 1960, período histórico em que a democratização do acesso da população à escola ainda era um projeto não materializado (Costa, 2014). Somente iniciei os estudos em uma instituição formal de ensino no ginásio Carmela Dutra em Jaguaribe-Ceará. Lá cursei da 4ª série à 8ª série.

Oportuno comentar que Jaguaribe é uma cidade que fica a mais de 300 quilômetros da capital, Fortaleza-Ceará. O município pertence à mesorregião do Jaguaribe e à microrregião do Médio Jaguaribe. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo de 2022 em torno de 33.726 habitantes, portanto, uma cidade de porte pequeno (IBGE, 2022). É um município em que vivenciei práticas dos conhecimentos tradicionais, como: rezadeiras para cura de várias doenças (quebranto, vento caído, espinhela caída e outros). Importante mencionar que mesmo com as inovações que emergem da ciência, ainda hoje encontramos no município essas práticas.

A compreensão da educação como uma prática social complexa e historicamente situada, conforme articulado por Brandão (2009), ressalta a importância de reconhecermos os variados contextos e experiências de aprendizagem que ocorrem tanto na vida cotidiana, quanto nos ambientes educacionais formais, como as escolas. Essa perspectiva enfatiza que a educação não se restringe apenas ao que é ensinado em salas de aula ou em instituições formais de educação, mas engloba um espectro mais amplo de experiências e interações que contribuem significativamente para o processo educativo de um indivíduo.

A ideia central é que os aprendizados obtidos em diferentes espaços e contextos devem dialogar entre si, enriquecendo o processo educacional. Isso significa que as experiências vividas fora do ambiente escolar, como aquelas adquiridas em contextos familiares, comunitários no trabalho ou através da mídia e tecnologias, possuem um valor educativo inestimável que complementa e muitas vezes desafiam o conhecimento formal. Essa abordagem demanda uma visão

complexa e dialética da educação, reconhecendo a diversidade de aprendizagens e saberes que circulam na sociedade e seus contributos para a formação do indivíduo.

O diálogo entre as múltiplas experiências vivenciadas na vida e nas instituições de ensino é fundamental para uma educação que seja verdadeiramente reflexiva e crítica diante das necessidades e realidades dos indivíduos. Reconhecer e valorizar os diferentes espaços de aprendizagem e as variadas formas de conhecimento implica desafiar hierarquias estabelecidas sobre o que é considerado “valioso”, incentivando uma prática educativa mais inclusiva, democrática e capaz de preparar os indivíduos para lidar com desafios complexos da sociedade contemporânea.

Ainda adolescente, observava diversas lições sobre saúde, cultura e meio ambiente, que mais tarde viriam a serem englobadas nas discussões sobre sociobiodiversidade. Por exemplo, meu avô materno possuía um terreno onde cultivava uma pequena roça, termo usado no Nordeste para pequenas culturas, como feijão e macaxeira. Durante o plantio e colheita desses produtos, eu percebia a rica conexão com a terra e o conhecimento profundo sobre os ciclos da natureza. Essas experiências me ensinaram lições importantes sobre sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.

Neste contexto, observava, também, como essas práticas agrícolas influenciavam positivamente a saúde e a alimentação da minha família, reforçando a noção de que as discussões sobre sociobiodiversidade são fundamentais para a preservação de saberes ancestrais e para o bem-estar das comunidades. Cresci admirando as profissões dos meus avós, agricultores e isso só fortalecia a minha aproximação com o debate sobre os saberes tradicionais, configurados como uma das categorias do meu objeto de pesquisa. Esses estudos me ajudaram a compreender, muitos anos depois, que algumas das práticas comuns na agricultura utilizadas por meu avô eram inadequadas e prejudiciais à saúde do solo, como as queimadas.

Para garantir o acesso à educação formal, minha família se mudou para Fortaleza, a capital do Ceará, nos anos 1970. Durante esse tempo, me matriculei na Escola Estadual Justiniano de Serpa, localizada na Avenida Santos Dumont, nº 56, centro de Fortaleza, mais conhecida como Escola Normal. A escola era conhecida por sua abordagem educacional tradicional, e enquanto cursava o científico - o equivalente ao ensino médio propedêutico, notei um afastamento do currículo escolar em relação aos conhecimentos tradicionais.

Na capital, todo aquele contato com os conhecimentos tradicionais que haviam feito parte de minha infância e início da adolescência foi descontinuado. Práticas ancestrais, como o uso dos chás e lambedores, foi substituído pelo uso de remédios alopáticos prescritos através de receitas médicas e comprados em farmácias.

Ainda em Fortaleza, na década de 1970, concluí o 2º grau, atual Ensino Médio. Casei e tive filhos. Nesse período, voltei a ter contato com os conhecimentos tradicionais, através da minha mãe, pois sempre que meus filhos gripavam, antes de levá-los ao médico, ela procurava logo fazer lambedores ou infusões com algumas raízes e ervas, como papaconha, hortelã, malva santa, jatobá entre outras. Percebi que, muitas vezes, esses tratamentos ajudam a curar viroses como a gripe.

Buscando respostas para a inquietação acerca da cura pelas plantas, encontrei leituras de autores como Rodrigues e Simoni (2010), afirmando que as plantas medicinais carregam consigo uma rica herança cultural, possibilitando a continuidade e a preservação de conhecimentos, crenças e modos de vida das diferentes gerações de um determinado povo. Sua prevalência em comunidades tradicionais evidencia a manutenção de práticas ancestrais, imersas em religiosidade e misticismo, que transcendem a mera cura física para abranger uma abordagem holística de cura, englobando tanto o corpo como o espírito.

No percurso da minha vida como mãe e dona de casa, sempre tive interesse em ingressar num curso superior. Prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Fui aprovada, para minha felicidade.

Durante o curso de graduação, percebi o quanto a Pedagogia e a sociobiodiversidade se entrelaçavam de maneira significativa, criando um campo fértil para a educação ambiental, a sustentabilidade e a valorização das culturas. Este vínculo promoveu, em meu processo de formação, uma compreensão mais profunda da diversidade biológica em conjunto com a diversidade cultural, social e econômica das comunidades humanas, especialmente aquelas que vivem em estreita relação com o ambiente natural. Todo esse conhecimento abriu caminhos para a construção de uma proposta de pesquisa mais profunda sobre o objeto de estudo.

Posteriormente, já graduada em Pedagogia, participei de uma seleção de professores no município de Horizonte-Ceará, sendo aprovada fui atuar como professora numa turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Luiza Barbosa, no período da noite. Para dar

continuidade à minha trajetória como professora pesquisadora, não poderia deixar de comentar sobre a modalidade de ensino EJA.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº9.394/96 (Brasil, 1996), EJA é voltada para indivíduos que não iniciaram ou não concluíram o processo de escolarização formal. Essa modalidade de ensino deve ser disponibilizada pelos sistemas públicos, oferecendo oportunidades de aprendizado que levem em conta as características, interesses e as condições de vida dos estudantes. O público da EJA é bastante variado, composto por educandos com idades variadas, oriundos de contextos sociais diversos, com distintas visões e experiências de vida, o que implica em uma rica bagagem de conhecimentos prévios. Ao explorar as contribuições de autores renomados no campo da educação de adultos, como Freire (1996) e Arroyo (2011), entre outros, podemos tecer considerações sobre essa modalidade de ensino e seu currículo, na perspectiva de uma educação transformadora que respeite e valorize as experiências e realidades dos estudantes. A partir da experiência com a EJA, tive a oportunidade de reestabelecer diálogos entre as fronteiras que demarcam as diferenças entre conhecimentos científicos e tradicionais, abordando-as de forma dialógica e dialética.

Nessa caminhada, em 2005, com a aprovação em um concurso público na condição de professora efetiva no mesmo município, fui convidada a fazer parte da coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Eduardo de Sousa. Nesse período implementamos um projeto de uma horta escolar, que envolvia grupos de alunos dos anos finais do ensino fundamental no processo de cultivo de plantas medicinais e hortaliças. Nesta experiência, os produtos da horta eram utilizados pela própria escola, no preparo da merenda escolar e no preparo de chás que eram consumidos por funcionários e estudantes para o alívio de dores de cabeça ou problemas digestivos.

Além do consumo, a horta se constituía como espaço de aprendizagem e de educação ambiental, sendo explorada por diferentes componentes curriculares de maneira interdisciplinar, numa perspectiva teórica; além de contribuir com o desenvolvimento de habilidades e atitudes por parte dos estudantes em decorrência do trabalho coletivo por eles realizado.

É importante ressaltar que a execução desse projeto se dava em paralelo com o desenvolvimento de uma nova perspectiva das políticas educacionais brasileiras: o avanço das estratégias de regulação e a submissão dos resultados obtidos pelo

trabalho educativo à perspectiva da qualidade total (Gentili, 2001). Nesse contexto, verificamos a adequação dos currículos escolares à lógica de preparação dos estudantes para participação em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹ e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE².

Assim, registramos o estabelecimento de uma relação hierárquica entre os componentes curriculares, em que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a constituir-se como centro do processo formativo, reduzindo a importância de outras áreas do conhecimento. Em síntese, podemos afirmar que a escola atravessada pelo fortalecimento da cultura avaliativa orientada pelos princípios empresariais de eficiência e eficácia (Laval, 2019) tem a sua identidade afetada e o seu currículo escolar distanciado de ideais emancipatórios. Desse modo, projetos inovadores e comprometidos uma formação crítica e problematizadora, como o das hortas escolares vêm se tornando progressivamente mais escassos.

Durante esse mesmo período, participei de um processo seletivo para a função de professor formador de cursos a distância na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa experiência me proporcionou a chance de visitar quase todos os polos da universidade, e me permitiu entrar em contato com elementos históricos, culturais, sociais, econômicos, geográficos e identitários de diferentes regiões do estado do Ceará. A partir deles, foi possível compreender a diversidade presente nos diferentes modos de construção da vida. Entre esses locais, o município de Itarema, situado na região norte do estado, foi particularmente marcante.

Itarema é uma cidade litorânea do Ceará, repleta de praias, dunas, rios e manguezais, além do sertão, que abriga uma variedade de espécies adaptadas a condições mais áridas. Esse conjunto de ecossistemas abriga uma diversidade rica

¹ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o Saeb é definido como conjunto de avaliações externas, em larga escala, que possibilita a realização de diagnóstico da educação básica no Brasil, considerando fatores que potencialmente interferem no desempenho dos estudantes. A avaliação recorre a testes e questionários, aplicados em instituições públicas e privadas a cada dois anos.

² O Spaece é uma avaliação externa, criada pela Secretaria de Educação Básica do Ceará no ano de 1992, com o objetivo de avaliar competências e habilidades dos estudantes da Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental, Médio e EJA. São considerados as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além do perfil socioeconômico e os hábitos de estudos. Além disso, o Spaece também se volta aos profissionais da educação do estado, analisando seus perfis e experiências.

de espécies, como aves, peixes, crustáceos e plantas, muitas das quais são fundamentais para a sobrevivência e economia das comunidades locais.

As comunidades tradicionais do município, incluindo pescadores, agricultores e artesão, têm um profundo conhecimento sobre o ambiente natural. Eles dependem diretamente dos recursos naturais para sua subsistência e mantêm práticas produtivas que foram transmitidas por gerações, como a pesca artesanal, a agricultura de subsistência, o extrativismo de plantas nativas para uso medicinal e alimentar, além da produção de artesanato a partir de matérias primas locais, como palhas, madeiras e fibras.

É um município também conhecido pela sua produção de energia limpa, especialmente através de parques eólicos, que se tornaram uma importante fonte de renda e geração de empregos para a região, ao mesmo tempo que contribuem para a sustentabilidade ambiental. A interação entre as práticas culturais das comunidades locais e a biodiversidade de Itarema anuncia a importância da sociobiodiversidade como elemento chave para a sustentabilidade. Reconhecê-la e valorizá-la é fundamental para a promoção de práticas que contribuam para a conservação dos recursos naturais e a manutenção das culturas locais.

É necessário destacar que apesar dos contributos das práticas produtivas anunciadas, que abrangem tanto as oriundas dos saberes tradicionais quanto as originadas da ciência e da tecnologia, são registrados problemas relacionados à lógica de desenvolvimento pautada exclusivamente no aspecto econômico (Gino; Lima, 2023). Dentre elas, destacamos o desrespeito do período de defeso dos animais marinhos, como a lagosta e os peixes, ocasionado a redução gradativa de variadas espécies; a prática de queimada de roçados por parte dos agricultores, empobrecendo o solo e suas possibilidades de produção de alimentos; os impactos das torres eólicas sobre a fauna e flora; entre outras. Estes fenômenos precisam fazer parte dos currículos escolares, de modo que sejam discutidos, problematizados e amplamente compreendidos pelos educandos, contribuindo para que compreendam que toda a ação humana sobre o meio ambiente gera impactos e demanda de cada sujeito a tomadas de decisão que contribuam com a ideia de desenvolvimento sustentável.

Com essa experiência profissional me vi pela primeira vez diante do conceito de sociobiodiversidade no contexto da formação de professores. Percebi o quanto as práticas educativas vividas no âmbito escolar são devedoras de diálogos com os contextos em que se inserem e com os saberes neles gerados.

Com o passar do tempo, chegou o momento da minha aposentadoria como professora de língua portuguesa dos anos finais no município de Horizonte. Foi então que em 2023, uma série de escolhas e caminhos me levou a participar do processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – MASTS-UNILAB, mais especificamente na linha de pesquisa em sociobiodiversidade e sustentabilidade.

Neste contexto, venho me dedicando às leituras e discussões originadas nas disciplinas ofertadas: Sociobiodiversidade e sustentabilidade dos Países Lusófonos; Etnobotânica; Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável; Estudo Fitoquímico de Plantas Medicinais e sua relação Brasil - África, além do Delineamento de Projeto e do estágio de docência no contexto da graduação. Estas oportunidades formativas ampliaram meus conhecimentos sobre o debate relacionado a conhecimentos tradicionais, sociobiodiversidade e sustentabilidade. Em decorrência da identidade institucional da UNILAB estar fortemente pautada na diversidade étnico-racial, pude visualizar o quanto minhas experiências formativas e profissionais careciam de um olhar mais crítico sobre populações tradicionais, como as indígenas e quilombolas.

A partir dos contributos trazidos pelo mestrado, tive a oportunidade de refletir sobre minha trajetória de formação, vida e trabalho a partir das lentes teóricas adquiridas com as leituras e diálogos com professores e colegas de turma e encontrar os contornos de meu objeto de investigação: os saberes tradicionais em uma escola quilombola no Estado do Ceará.

Durante a imersão nas temáticas de sociobiodiversidade e a sustentabilidade do meio ambiente, foi possível realizar uma profunda reflexão sobre minha trajetória pessoal e profissional até o momento. Ao explorar esses conceitos, fui capaz de reconectar-me com minha ancestralidade, compreendendo a importância dos conhecimentos tradicionais e da relação estabelecida com a natureza. Essa jornada de reflexão não apenas impactou minha perspectiva profissional, mas também ressignificou minha compreensão sobre minha identidade, meu papel na sociedade e o cuidado com o meio ambiente.

Diante do exposto, elegi como temática a ser investigada ao longo do mestrado o diálogo entre os saberes tradicionais e científicos, a partir da experiência do projeto horta escolar. Considerando as experiências mencionadas, defini como espaço para investigação uma escola situada na Comunidade de Alto Alegre, no Distrito de

Queimadas, no município de Horizonte-Ceará-Brasil. Essa comunidade teve o seu reconhecimento como remanescente de quilombo efetivado no ano 2005, sendo certificada pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº 26/2005.

Buscando compreender os conhecimentos tradicionais, hortas escolares e escola quilombola, realizamos um levantamento acerca das pesquisas produzidas no âmbito brasileiro em relação à temática. A busca não definiu restrições relativas a programas, língua, período e gênero textual, visando alcançar o maior número possível de contribuições.

Ao recorrer à busca simples na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “conhecimentos tradicionais, horta escolar, educação ambiental e escola quilombola”, trabalhados de forma isolada, localizamos, em período de setembro de 2023, 7.564 (sete mil quinhentas e sessenta e quatro) produções (teses e dissertações) voltadas à educação ambiental; 2.471 (duas mil quatrocentos e setenta e uma) produções relacionadas a conhecimentos tradicionais; 736 (setecentas e trinta e seis) referentes a hortas escolares e 588 (quinhentas e oitenta e oito) relacionadas à escola quilombola.

Triangulando os dados para a realidade local, no Ceará, encontramos apenas um estudo que versa sobre hortas escolares como espaço didático (Brandão, 2012).

Na perspectiva de refinamento das buscas e aproximação com a temática, recorreremos à busca avançada, com os descritores trabalhados de forma articulada, utilizando o elemento booleano *and*. Percebemos poucas produções que versassem sobre articulações entre educação ambiental, saberes tradicionais, horta escolar e escola quilombola no contexto cearense.

A ausência de produções relativas à temática de nossa pesquisa indica a sua relevância, ao mesmo tempo que anuncia o desafio de produzir um estudo original, em decorrência da impossibilidade de diálogos mais próximos com outros estudos similares.

Diante do exposto, questionamos: como os docentes que atuam na Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes compreendem e avaliam o trabalho com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar?

A partir deste questionamento inicial foram delineadas outras indagações:

- Como os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das Comunidades Quilombolas no Brasil afetam os espaços escolares e são por eles afetados?

- Quais os limites e possibilidades da inclusão dos conhecimentos tradicionais nos currículos escolares?
- De que modo os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes em Projetos Hortas Escolares podem colaborar com o desenvolvimento de práticas educação ambiental?
- Que elementos o projeto Horta Escolar desenvolvido no contexto da escola de ensino fundamental Olímpio Nogueira Lopes revela acerca do movimento de integração entre escola e comunidade para valorização da sociobiodiversidade?

Partindo desse cenário foram estabelecidos os objetivos de pesquisa.

O objetivo geral foi investigar as compreensões dos docentes que atuam na Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira acerca do trabalho realizado com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar.

Do objetivo geral, decorreram os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir o modo como os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das Comunidades Quilombolas no Brasil afetam os espaços escolares e são por eles afetados;
- b) Identificar os limites e possibilidades da inclusão dos conhecimentos tradicionais nos currículos escolares;
- c) Descrever, a partir da experiência da EMEF Olímpio Nogueira Lopes, o modo de como os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes em Projetos Hortas escolares podem colaborar com o desenvolvimento de práticas de educação ambiental;
- d) Analisar os contributos do projeto Horta Escolar desenvolvido no contexto da escola Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes para o movimento de integração entre escola e comunidade para valorização da sociobiodiversidade.

Considerando as características do objeto de investigação e os objetivos propostos estabelecemos a abordagem qualitativa e o estudo de caso como configurações metodológicas do estudo.

Para Minayo (2002, p.22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, nesse sentido, demanda dos pesquisadores a

aproximação com os contextos e com os sujeitos, captando, através de estratégias variadas de aproximação com a realidade, informações que auxiliem na compreensão do problema investigado.

Ao adotarmos o estudo de caso como método, compreendemos, a partir de André (2013, p.97), através dessa modalidade investigativa é possível “captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam”.

Diante do exposto, definimos como estratégias de aproximação com a realidade: levantamento e análise documental; observação participante e entrevista com professores que atuam na Escola definida como lócus de investigação. O conjunto de achados que emergiram desse processo foi submetido à análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

A presente pesquisa está estruturada em sete seções.

A primeira seção intitulada *projetando o plantio: introdução*, apresentamos o processo de construção do objetivo de investigação, apontando o encontro da pesquisadora com a temática, o olhar sobre o contexto das produções acadêmicas em torno das investigações sobre as categorias centrais do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e configurações metodológicas, finalizando com os procedimentos éticos.

A segunda seção denominada “*Preparando o solo: aspectos metodológicos*” aborda os caminhos metodológicos, apresentamos, de forma detalhada, as configurações do estudo. Articulamos justificativas para as escolhas realizadas, considerando a natureza do objeto investigado e os objetivos propostos, assim como os aportes teóricos que iluminam o processo de investigação e construção do conhecimento por meio de um estudo de caso etnográfico.

Na terceira seção que recebe o título “*A dubando a teoria: aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e identitários das comunidades quilombolas no Brasil*”, abordamos de forma dialética os modos como esses diferentes aspectos afetam os espaços escolares e são por eles afetados.

A quarta seção denominada “*O plantio: A escola quilombola e os conhecimentos tradicionais: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*” nos debruçamos sobre três diferentes aspectos: as bases políticas e legais da educação

escolar quilombola; o currículo escolar e os saberes tradicionais e, por fim, a construção de projetos de integração entre escola e comunidade.

A quinta seção denominada "*Irrigação: a educação ambiental a partir de hortas escolares*", nos dedicamos ao debate sobre a educação ambiental no contexto brasileiro e aos benefícios de uma horta escolar comunitária.

A sexta seção denominada *A colheita: os resultados* abordam os achados da pesquisa sobre saberes tradicionais e conhecimentos sociodiversidade em uma escola quilombola em Horizonte-Ceará.

Por fim, a última seção é o *deleite final: Considerações não conclusivas* trazemos a síntese integradora dos achados que emergiram das diferentes etapas do processo investigativo, apresentamos reflexões sobre os achados, as limitações do estudo e sugestões metodológicas para enfrentar os desafios.

2 PREPARANDO O SOLO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ando devagar, porque já tive pressa...

(Raimundo Fagner e Renato Teixeira)

Nesta seção iniciamos a preparação do solo, tendo escolhido o caminho metodológico eleito para alcançar os objetivos geral e específicos desta pesquisa. Apresentamos aqui o cenário e a natureza da pesquisa, destacando os elementos presentes no estudo de caso como fios condutores da investigação, bem os procedimentos de produção e análise dos dados.

Pesquisar é um caminho reflexivo que permite ao pesquisador navegar entre suas próprias perspectivas e as realidades multifacetadas dos sujeitos estudados, em busca de um entendimento mais profundo e significativo do objeto de investigação.

A escolha de uma metodologia apropriada não se dá em isolamento, mas é profundamente afetada pelo contexto no qual a pesquisa se insere. As estratégias de aproximação adotadas buscam não apenas entender a realidade de maneira objetiva, mas também capturar as nuances e complexidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Creswell, 2013).

Assim, esta seção além de apresentar os caminhos metodológicos escolhidos, também reflete sobre o processo de construção do conhecimento, onde o contexto e as interações humanas desempenham papéis fundamentais. O referencial teórico se baseou em autores como Gil (2008); Yin (2011); André (2013); Gatti, André (2010); Minayo (2002); Martucci (2001), dentre outros.

2.1 Natureza da pesquisa: estudo de caso etnográfico

O presente estudo se classifica, conforme Gil (2008), quanto à natureza como pesquisa aplicada, quanto à abordagem como um estudo qualitativo e quanto aos objetivos como uma investigação descritiva-exploratória, inspirando-se nos elementos da pesquisa documental e no estudo de caso etnográfico.

No âmbito da educação, o uso de métodos qualitativos trouxe inúmeras contribuições para o avanço da compreensão dos fenômenos educativos e grande

parte das investigações é desenvolvida sob os princípios da pesquisa qualitativa (Gatti; André, 2010).

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p. 21) afirma que esta abordagem:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como exploratória possuindo planejamento maleável, permitindo um estudo sob vários ângulos. Para Gil (2008) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p.41).

Quanto ao procedimento de coleta de dados utilizado, inspiramo-nos na pesquisa-documental e no estudo de caso etnográfico.

Para Cellard (2012), através de análise de documentos podemos compreender, através de referências variadas, os movimentos que envolvem o desenvolvimento de um determinado fenômeno, considerando “indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.”

A pesquisa documental caracteriza-se, segundo Gil (2008), pela análise de documentos de fonte primária, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico.

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.(Silva, 2009, et al. p. 4557)

O documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico da escola Olímpio Nogueira Lopes (versão 2017), com intuito de compreender como os saberes tradicionais são inseridos no currículo.

Já o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos (Gil, 2019). Permite,

ainda, a percepção das singularidades de determinado contexto e sujeitos em relação ao modo como um fenômeno específico se apresenta (André, 2013).

Yin (2011) define o estudo de caso como uma pesquisa empírica, que investiga fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real, utilizado especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto são pouco evidentes. Atribui-lhe o objetivo de explorar, descrever e explicar o evento ou fornecer uma compreensão profunda do fenômeno. A esse respeito Lüdke; André (1986, p.17) ensinam que

[...] um estudo de caso é o estudo de um caso que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. Um caso é único, particular, distinto de outros, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Dentre os diferentes tipos de estudo de caso temos, o estudo de caso etnográfico. Essa investigação procura compreender e retratar a particularidade e a complexidade de um grupo natural ou microcultura, a partir dos significados subjetivos de seus atores, coletados em seu contexto ecológico, por meio de observação participante, entrevistas e narrativas escritas (Martucci, 2001).

Já Bogdan; Biklen (1994, p.90-91) comentam que o estudo de caso etnográfico:

[...] centra-se numa **organização particular** ou nalgum aspecto particular dessa organização. Os setores focalizados são: um local específico dentro da organização, ou um grupo específico de pessoas, ou qualquer atividade da organização. Os sujeitos são os atores sociais, ou o grupo natural, ou a microcultura: **pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras e partilham uma identidade de grupo.** (grifo nosso).

Para Martucci (2001) um estudo de caso etnográfico possui três momentos: uma etapa inicial de planejamento de ações, seguida de uma etapa prolongada de imersão no campo ou de coleta de dados culminando em uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa minucioso.

Em consonância com essa fundamentação, o percurso metodológico foi construído em três momentos: fase exploratória de planejamento, imersão no campo de estudo e coleta e análise dos dados. Essas fases são representadas na imagem a seguir, em forma cíclica, cujas características apontam para momentos entremeados, ou seja, as fases relacionam-se entre si de maneira que não foi necessário finalizar uma fase para iniciar outra.

A figura 1 apresenta o percurso metodológico da pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico (ECE).



Figura 1 - Fases do estudo de caso etnográfico

Fonte: autoria própria

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza exploratória usando a pesquisa documental e o estudo de caso etnográfico visto que buscamos compreender a microcultura da escola Olímpio Nogueira Lopes no que diz respeito às práticas de sociodiversidade a partir do projeto Horta Escolar, buscando compreender profundamente esse fenômeno educacional em sua totalidade utilizando método de observação participante e entrevistas em profundidade.

Verificamos, a partir do exposto, o potencial crítico e emancipatório de processos investigativos inspirados no estudo de caso, sobretudo o compromisso com a valorização, o respeito e o compromisso com o fortalecimento das identidades dos sujeitos que delas participam. O olhar problematizador lançado sobre a realidade coloca em movimento as crenças, os valores e princípios que orientam a ação dos sujeitos no mundo, de forma individual e coletiva. Desse modo, as aprendizagens construídas ao longo das vidas dos sujeitos são apresentadas ao coletivo, debatidas e analisadas a partir dos contributos de outras referências, como as que emergem da ciência e de outras práticas sociais.

A perspectiva dialógica, presente neste movimento de investigação e análise da realidade, coloca os sujeitos diante de dilemas relacionados aos seus contextos de

existência e permite a identificação dos limites de cada um em relação ao modo como entendem a realidade e como sobre ela intervêm.

Para Morin (2011), a compreensão da realidade envolve, necessariamente, a nossa capacidade de entender os outros e a nós mesmos, examinando as múltiplas referências que se fazem necessárias para uma leitura ampla dos fenômenos que ocorrem no mundo.

Nos contextos comunitários, verificamos a presença de práticas tradicionais e dos conhecimentos nelas gerados, utilizados como referência para a resolução de problemas de ordem prática. Tais práticas geram impactos no meio ambiente e estas não são, necessariamente, compreendidas de maneira fundamentada pelos sujeitos, em decorrência dos conhecimentos dos quais dispõem para refletir sobre os problemas por eles enfrentados. Por outro lado, verificamos, sobretudo nos contextos escolares, a abordagem da educação ambiental a partir da valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, com distanciamento dos fenômenos concretos e da análise crítica dos mesmos. Essa postura diante da realidade, também impacta.

Tanto uma realidade, quanto na outra, temos visões parciais da realidade, que podem ser potencializadas quando colocadas em diálogo. Essa é a perspectiva que orienta os processos que partem de diagnósticos da realidade, identificação de problemas comuns aos sujeitos, desenvolvimento de estratégias de análise e formulação de estratégias de intervenção, seguidas da avaliação e definição de novos problemas.

Os movimentos anunciados são desenvolvidos de maneira contínua. Desse modo, o processo de avaliação dos resultados obtidos se constitui como alimento para os processos de planejamento. Em decorrência desse caráter de continuidade, compreendemos a denominação de espirais cíclicas, por remeterem à não desvinculação do movimento inicial e a expansão dos olhares, conhecimentos e compromissos dos sujeitos.

No âmbito da educação ambiental, com o objetivo de implementar Estratégias de Educação para Sustentabilidade (EES), as abordagens teóricas e práticas são fundamentais. Inicialmente, é essencial realizar visitas e diagnósticos na escola para conhecer os limites e possibilidades das práticas pedagógicas, as condições estruturais e infraestruturais de trabalho junto à comunidade escolar e os conhecimentos acumulados pelos sujeitos das práticas educativas. Somente a partir

dessa aproximação com o contexto e com os sujeitos será possível tecer, colaborativamente, estratégias de aprofundamento da compreensão da realidade e de intervenção, visando a sua transformação.

2.2 Estratégias de aproximação com a realidade

O estudo de caso é um movimento investigativo complexo que demanda daqueles que optam por essa configuração metodológica o esforço para coordenar estratégias variadas de aproximação com a realidade e com os sujeitos, de modo que a captar a complexidade dos fenômenos sobre os quais se debruçam. Nesse sentido, se faz necessária a utilização de estratégias variadas que de forma coordenada se complementam e permitem alcançar progressivamente os sentidos atribuídos pelos sujeitos e contextos ao fenômeno investigados, numa perspectiva dialética que articule totalidade, historicidade e contradição (Frigotto, 2010).

Na **fase de planejamento**, foi desenvolvido o estudo exploratório que articulou movimentos distintos e complementares:

- a) a revisão de literatura acerca das categorias centrais da investigação, visando uma melhor compreensão dos contornos do problema da pesquisa e a definição das estratégias metodológicas mais adequadas;
- b) Contatos iniciais com a escola, para apresentação da proposta de investigação e sondagem acerca das possibilidades de configuração metodológica do estudo;
- c) Autorizações da Secretaria Municipal de Educação para a materialização da pesquisa.

Na fase da **exploração do campo** foram articuladas as estratégias de levantamento / análise documental e observação participante.

O levantamento e análise de documentos permitiu conhecer melhor as identidades e especificidades do contexto de investigação, de modo especial a configuração curricular de uma escola quilombola e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Foram efetivados os movimentos propostos por Cellard (2012) que envolvem a identificação do corpus, a contextualização da produção, os autores do documento, a natureza do texto, os conceitos chaves nele contidos. Nesse movimento, foram

explorados documentos produzidos em âmbito nacional, que nos apontam para configurações dos currículos escolares de escolas situadas em regiões reconhecidas como remanescentes de quilombos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes (Horizonte, 2023).

A observação participante é um procedimento comumente utilizado nas pesquisas educacionais. De acordo com Gil (2008), ao realizá-la, o pesquisador deve buscar tornar-se um nativo para ter acesso ao campo e às pessoas, porém, ao mesmo tempo deve manter o status de observador para não perder de vista os aspectos essenciais às questões de pesquisa. Foram realizados movimentos diversos junto à comunidade escolar.

Durante esse período, foram realizados os movimentos de: aproximação inicial com o espaço escolar, para conhecer a dinâmica de funcionamento das atividades educativas; diagnóstico da horta, verificando o espaço, os equipamentos disponíveis, os avanços e desafios; acompanhamento de práticas de cultivo e manutenção do espaço; construção de equipamentos de equipamentos alternativos para irrigação; doação de sementes e adubo; encontros para orientação e troca de experiências sobre hortas. Esses movimentos foram realizados pela pesquisadora, mas contaram com a contribuição de outros sujeitos, vinculados ao MASTS, ao Curso de Agronomia da UNILAB e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Essas duas estratégias de aproximação com a realidade – levantamento / análise documental e observação participante -, complementares entre si, visaram a compreensão progressiva da dinâmica de funcionamento do espaço escolar. Em ambas o olhar curioso e investigativo da pesquisadora buscou captar o modo como as práticas de educação ambiental presentes neste espaço eram pensadas e desenvolvidas, considerando que muitas vezes, há projetos sistematizados, teoricamente fundamentados e pouco efetivos acontecendo nas escolas; outras vezes, há uma carência de registros sistemáticos caminhando lado a lado com práticas verdadeiramente comprometidas com a preservação da sociobiodiversidade.

Na fase voltada à **produção e análise dos dados** foram realizadas a sistematização de registros escritos em diário de campo, a partir da etapa de

observação participante; e ainda, entrevistas narrativas com cinco professores que atuam na escola, quer na condição de docentes, quer na condição de gestores.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) o diário de campo é definido como “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Assim, as impressões que emergem do campo são, ao longo do processo investigativo, traduzidas em textos escritos que colaboram com a compreensão do fenômeno e cumprem com o papel de complementar aspectos não acessados através de outras estratégias de aproximação com a realidade, como documentos ou entrevistas. O diário de campo colabora com os processos de análise, como um instrumento de ligação dessas diferentes fontes.

As entrevistas são compreendidas como momentos de aproximação com os sujeitos, suas experiências, crenças e compreensões da realidade. De modo especial, a entrevista narrativa, apresentada por Jovchelovich e Bauer (2002), se apresenta como uma estratégia não estruturada que oportuniza a articulação entre a história de vida dos entrevistados, os contextos e o fenômeno investigado, proporcionando uma compreensão abrangente do modo como essas referências se afetam mutuamente. A partir de um roteiro semiestruturado, foram abordadas as seguintes temáticas: a) Professores / Conhecimentos Tradicionais / Projeto Horta Escolar; b) Aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das comunidades quilombolas; c) Conhecimentos tradicionais / Currículos escolares; d) Hortas Escolares / Educação Ambiental / Sociobiodiversidade.

As entrevistas foram realizadas no próprio contexto escolar, considerando as datas e horários escolhidos pelos sujeitos. Foi solicitada a autorização para a gravação em áudio, devidamente concedida por todos. Após a realização das entrevistas, realizamos a transcrição de falas.

O processo de análise se deu a partir da triangulação de registros diversos, que emergiram da análise dos documentos, dos diários de campo produzidos a partir das observações participantes e das falas dos sujeitos durante as entrevistas. Esse conjunto de registros foi analisado a partir da perspectiva proposta por Bardin (2011), considerando três diferentes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados / interpretação.

2.3 Conhecendo o lócus de investigação: A comunidade quilombola Alto Alegre

O presente estudo foi realizado no município de Horizonte, zona metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará, no distrito de Queimadas³. Sua localização geográfica encontra-se apresentada na Figura 2, a seguir.

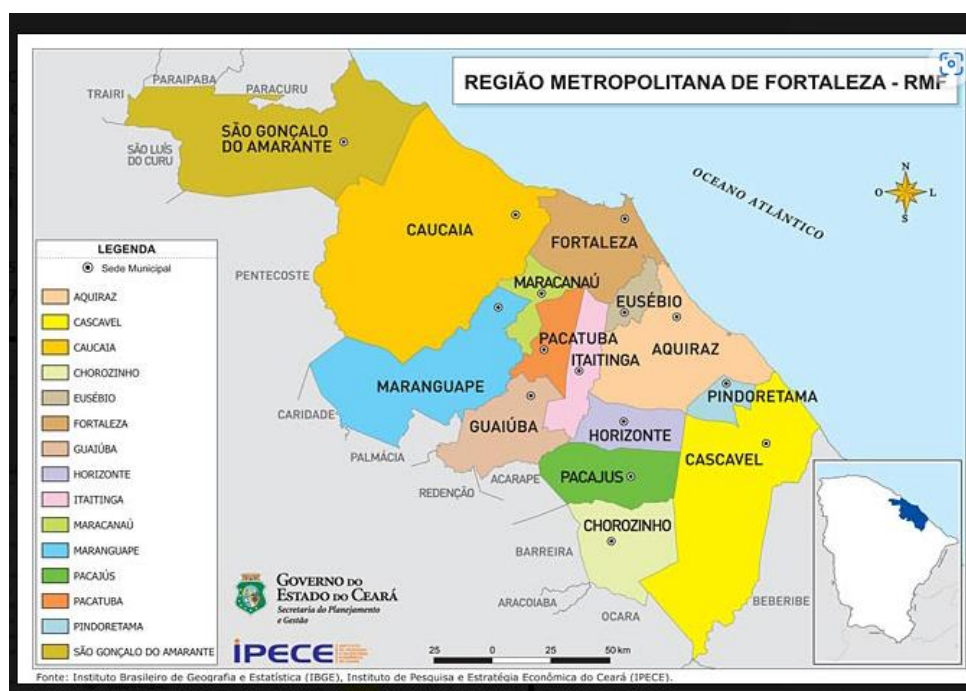


Figura 2 – Região Metropolitana de Fortaleza

Fonte: google maps

A pesquisa foi realizada na Escola Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes, localizada na Rua Raimundo Lopes, 1083, Alto da Estrela, Horizonte - CE. Este município se localiza a 42 km de distância da capital do Ceará, abrangendo uma área de 191,9 km², dividido em quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e a Sede. Atualmente, faz fronteira com Aquiraz e Itaitinga ao norte, Pacajus ao sul, Cascavel e Pindoretama a leste, e Itaitinga e Guaiuba a oeste. A BR-116, que cruza o município de ponta a ponta, é a principal rota de acesso e contribuiu significativamente para o desenvolvimento urbano de Horizonte (IBGE, 2022).

³ No Google Maps encontramos a nomenclatura Queimados, contudo, segundo relatos da comunidade o nome correto é QUEIMADAS, no feminino, assim, neste estudo optamos por adotar o feminino em respeito aos conhecimentos tradicionais da comunidade pesquisada.

A população de Horizonte é de aproximadamente 74.755 habitantes, com densidade demográfica de 465,6 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). O município abriga um parque industrial diversificado com mais de 40 indústrias, destacando-se nos setores têxtil, calçadista, de granito e automotivo, além de contar com mais de mil estabelecimentos comerciais. Essa estrutura econômica gera cerca de 20 mil empregos diretos, evidenciando um significativo desenvolvimento e atração populacional.

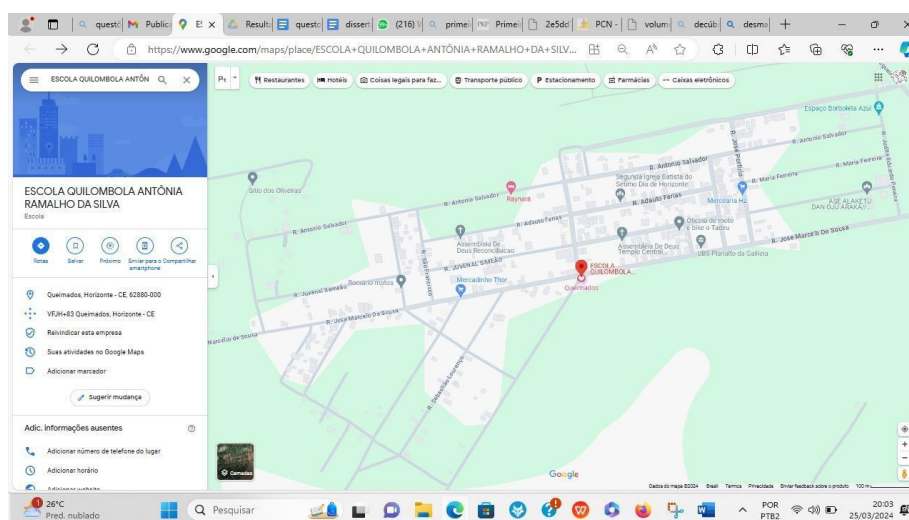


Figura 3 - Localização geográfica da escola quilombola

Fonte: Google Maps

Dentro do município de Horizonte, no distrito de Queimadas encontra-se a Comunidade Quilombola Alto Alegre, composta por descendentes de africanos escravizados que conseguiram manter viva sua cultura e tradições ao longo dos séculos. Esta comunidade é uma das muitas existentes no Brasil que simbolizam a resistência e a luta dos povos africanos e afro-brasileiros contra a opressão e a escravidão.

A comunidade quilombola de Alto Alegre somente foi reconhecida como remanescente de Quilombo a partir do ano de 2005, com a publicação do efetivo no ano 2005, através da Portaria nº 26/2005 e certificação pela Fundação Cultural Palmares (Fundação Cultural Palmares, 2005).

O período anterior a este processo foi marcado por estratégias diversas de resistência da comunidade no que diz respeito às questões identitárias, históricas, culturais e religiosas da população.

Após o reconhecimento legalmente fundamentado da identidade quilombola da comunidade de Alto Alegre, elementos variados se materializaram em favor do respeito aos saberes e às práticas sociais dessas comunidades tradicionais nas áreas de saúde, educação e direitos.

Na comunidade quilombola de Alto Alegre contamos com a presença de uma Unidade da Estratégia de Saúde da Família; um Centro de Educação Infantil; duas Escolas de Ensino Fundamental e uma Escola de Ensino Médio. Além dessas estruturas, verificamos, ainda, a presença de um Centro Cultural Quilombola Negro Cazuzá; uma sede da Associação Comunitária e um Museu de Memórias.



Figura 4 – Centro Cultural Quilombola Negro Cazuzá

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/145397692@N06/49339976332>

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes foi escolhida como lócus desta pesquisa pelos seguintes motivos: a) pela aceitação do projeto de pesquisa pela gestão escolar o que facilitou o acesso aos documentos internos da escola; b) nunca ter passado por um estudo deste porte e ter aceitado a inserção do projeto e da pesquisa; c) e por fim, por possuir quase 40% da população discente oriunda da comunidade quilombola presente no município de Horizonte.

2.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Segundo Gil (2008) o universo é a população total da pesquisa e a amostra são os sujeitos da pesquisa. O universo é composto por 23 docentes, junto a estes sujeitos

foram aplicados os critérios de inclusão que os tornariam ou não aptos a participar de todas as etapas da pesquisa.

Os critérios de inclusão dos sujeitos foram: a) ser professor lotado na escola municipal de ensino fundamental Olímpio Nogueira Lopes e b) aceitar voluntariamente participar da pesquisa assinando um termo de consentimento livre e esclarecido. Os critérios de exclusão foram: a) afastamento formal durante o desenvolvimento da pesquisa, para tratar de assuntos particulares, para a realização de tratamento de saúde, estudos, ou ocupação de cargos políticos; b) recusa à participação na pesquisa.

Após a aplicação dos critérios, apenas cinco professores conseguiram atender nosso pedido, sendo dois integrantes da gestão escolar. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por espécies de plantas, visando a garantia do sigilo de suas identidades, considerando as questões éticas orientadas pela Resolução MS nº 510/2026, e de modo específico os direitos dos participantes expressos no Art.9º, que aponta em seu inciso V para a “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”.

O Quadro 1 apresenta informações relacionadas aos perfis dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Perfis dos sujeitos

Sujeito	Idade	Sexo	Vínculo	Função
Hortelã de cheiro	42	Masculino	Concursado	Gestão Escolar
Girassol	50	Feminino	Concursada	Gestão Escolar
Coentro	46	Masculino	Concursado	Docente
Comigo ninguém pode	25	Feminino	Contratada	Docente
Margarida	53	Feminino	Concursada	Docente

Fonte: autoria própria

Os sujeitos apresentam um recorte etário situado entre 42 e 53 anos. O grupo é composto por 03 sujeitos do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Quanto ao vínculo trabalhista, 04 são concursados e 01 tem contrato temporário. No que se refere ao cargo que ocupam, 02 atuam na gestão escolar e 03 como docentes.

2.6 A produção dos dados

Como instrumento de produção de dados foram entrevistas semiestruturadas e observação participante.

As entrevistas foram presenciais, gravadas usando um gravador, de forma individual na escola Olímpio Nogueira Lopes em horário previamente agendado com os sujeitos.

Quanto aos aspectos éticos, todas as informações dos participantes, as respostas e as sugestões enviadas foram tratadas e analisadas de forma confidencial.

Os sujeitos foram esclarecidos dos riscos e benefícios por meio de um TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE (A) que foi impresso e entregue a cada entrevistado em uma via impressa. Ressalta-se que a participação em qualquer uma das etapas da pesquisa não apresentou riscos, desconforto ou inconveniências pessoais e não trouxe nenhum comprometimento profissional ou para as relações no local de trabalho do(s) respondente(s).

A seguir continuamos nossa jardinagem adubando o terreno do conhecimento por meio do referencial teórico.

3 ADUBANDO A TEORIA: ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS, SOCIAIS, POLÍTICOS E IDENTITÁRIOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

[...]Terra preta com esterco: ali a vida está acontecendo, invisivelmente. Meu destino. Um dia serei terra, de mim a vida poderá nascer de novo. As crianças, sem que ninguém as ensine, sabem dessas coisas. Somos nós que dizemos que terra é sujeira, porque preferimos os carpetes assépticos e mortos e os pisos vitrificados onde mão nenhuma pode penetrar[...] (Rubem Alves).

Adubo é qualquer material adicionado ao solo para fornecer nutrientes necessários para o crescimento das plantas. A ideia é enriquecer o solo para garantir que as plantas tenham tudo que precisam para se desenvolverem de forma saudável.

Nosso adubo, nesta pesquisa, é a teoria. Tendo dito isto esta seção objetiva explorar as dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e identitárias dessas comunidades, delineando a complexidade de suas existências e o impacto profundo de suas trajetórias na sociedade brasileira.

As discussões foram fundamentadas em Clóvis Moura (2004), Beatriz Nascimento (2018), João José Reis (1993) e França, Ferreira e Ricardo Alexandre (2018), dentre outros que abordam a historiografia dos quilombos bem os aspectos sociais, culturais e os desafios a manutenção de uma identidade política.

3.1 Aspectos históricos, sociais e culturais das comunidades quilombolas

As comunidades quilombolas no Brasil representam um segmento vital na tapeçaria sociocultural e histórica da nação, evidenciando lutas, resistências e contribuições significativas para a formação do país.

No Brasil, os quilombos surgiram no período colonial como espaços de refúgio para os povos escravizados que fugiam das fazendas e engenhos, buscando liberdade e resistência contra o sistema escravocrata. Essas comunidades representavam não apenas abrigos físicos, mas também espaços de resistência cultural, social e política, onde os africanos e seus descendentes poderiam viver conforme suas tradições, línguas e crenças (Nascimento, 2018).

Segundo Moura (2004), os quilombos eram "espaços de liberdade" em um país marcado pela escravidão. Essas comunidades formaram-se a partir da fuga de africanos e afrodescendentes que buscavam escapar do jugo escravocrata,

estabelecendo-se em regiões de difícil acesso como florestas, montanhas e terras distantes dos centros urbanos.

O Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi, é o mais emblemático, simbolizando a luta pela liberdade e justiça. Conforme Moura (2004, p.38):

Era uma confederação de Quilombos, sendo os principais os seguintes, de acordo com documentos da época de que se serviu Edison Carneiro e do qual nos aproveitamos a dezesseis léguas de Porto Calvo ficava o mocambo de Zumbi, a cinco léguas, mais ao norte localizava-se o de Acotirene; a leste destes dois mocambos chamados das Tabocas; quatorze léguas a noroeste destes dois localizava-se o de Dambrabanga; ao norte deste a “cerca de Subupira, onde se localizava o quartel-general da República; seis léguas mais ao norte à “cerca Real” do Macaco capital da República; cinco léguas à oeste o mocambo de Osenga; a seis léguas de Serinhaém, para noroeste, localizava-se a “cerca de Amaro” a 25 léguas de Alagoas ficava o de Andalaquitche, irmão de Zumbi, além de muitos outros menores.

O autor realça a complexidade e a extensão da organização dos quilombos durante o período colonial no Brasil, particularmente o famoso Quilombo dos Palmares, que se tornou um dos mais significativos símbolos de resistência à escravidão no país.

Ao descrever a localização e a configuração dessa rede de quilombos o autor nos convida a uma reflexão mais profunda sobre o significado e o impacto dessas comunidades na história do Brasil, ressaltando seu papel fundamental na luta contra a opressão e na construção de um legado de resistência e liberdade.

Como apontam autores como João José Reis (1993) e França, Ferreira (2018) e Ricardo Alexandre (1993), Palmares tornou-se um símbolo de resistência e luta pela liberdade, sob a liderança de Zumbi, que é lembrado como um herói nacional. Desta forma, Palmares não era apenas um refúgio, mas uma sociedade complexa e organizada, que desafiava as estruturas coloniais e escravocratas da época. Diferentemente do que muitas vezes é simplificarmente retratado, os quilombos apresentavam grande diversidade em termos de organização social, econômica e política.

Gomes (2005) destaca essa variedade, apontando que alguns quilombos mantinham relações comerciais com vilas próximas, enquanto outros se sustentam por meio da agricultura, pesca e coleta de vegetais e frutas. Essa diversidade reflete a capacidade de adaptação e resistência dessas comunidades diante de um ambiente hostil.

Nascimento (1942-1995), historiadora e ativista afro-brasileira, já apontava a importância da luta pelo território para a identidade quilombola. A esse respeito comenta que:

[...] a historiografia moderna que compreende o quilombo como uma reação negativa à escravização, pois este estabelecimento não pode ser compreendido somente como uma luta, mas como uma tentativa de homens manterem sua autonomia cultural e racial (Nascimento, 1977, p.12).

Assim, essas comunidades serviram como um bastião de preservação e continuidade cultural, em um contexto em que a diáspora africana enfrentava a brutal tentativa de apagamento de sua identidade. Essa perspectiva enriquece o entendimento sobre os quilombos, destacando-os como espaços de afirmação identitária, onde o aspecto cultural, longe de ser secundário, assume papel central.

Desta forma, Nascimento (1977) destaca a dimensão construtiva e afirmativa dessas comunidades, sugerindo que os quilombos não devem ser vistos apenas como refúgios ou espaços de resistência física, mas também como locais onde se cultivam e preservam as práticas sociais, tradições, línguas, religiões e formas de organização social que eram intrínsecas às origens africanas de seus membros.

A visão da autora não somente critica a historiografia moderna por sua visão limitada, mas também abre caminho para uma compreensão mais profunda e matizada das estratégias de sobrevivência e resistência adotadas pelos povos africanos e seus descendentes no Brasil. Percebe-se que a autora contribui de maneira significativa para o reconhecimento e a valorização da resistência negra na formação da sociedade brasileira.

A seguir destacam-se os aspectos sociais e culturais das comunidades quilombolas.

As comunidades quilombolas mantêm viva a herança africana, refletida em suas práticas culturais, religiosas, gastronômicas e na manutenção de línguas africanas. A transmissão dessas tradições de geração para geração fortalece a identidade quilombola e resiste à homogeneização cultural. Festas, culinária, música, dança e religiosidade afro-brasileira, como o candomblé, são aspectos fundamentais da vida quilombola, criando uma tapeçaria rica e diversificada de expressões culturais.

No Brasil, elas são herdeiras de um rico legado de resistência e preservação cultural, que se manifesta de diversas maneiras em seu cotidiano, tradições, práticas religiosas, linguagem, culinária e outras expressões culturais. Este legado, moldado

ao longo de séculos de luta pela sobrevivência e autonomia, reflete a capacidade dessas comunidades de manter vivas as tradições africanas adaptadas ao contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que incorporam elementos culturais indígenas e europeus.

A configuração social das comunidades quilombolas é fortemente influenciada por sua história de formação, originadas como refúgios para pessoas escravizadas que fugiam de fazendas e engenhos em busca de liberdade.

Segundo Gomes (2005), essa história de resistência não apenas moldou a estrutura social dessas comunidades, mas também fortaleceu os laços comunitários, fazendo da solidariedade e cooperação elementos centrais de sua organização social. Esses laços são reforçados pela memória coletiva das lutas enfrentadas por seus ancestrais e pela continuidade da luta por direitos e reconhecimento.

Culturalmente, as comunidades quilombolas são caracterizadas pela preservação de elementos africanos, que se manifestam de forma evidente na religiosidade, nas festas tradicionais, na música, na dança e na culinária. A religião de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, desempenha um papel central na vida dessas comunidades, atuando como um elemento de coesão social e afirmação identitária (Santos, 2007).

As festas tradicionais, por sua vez, são momentos de expressão coletiva dessas identidades, em que se celebram tanto os antepassados africanos quanto os santos católicos, evidenciando a complexidade do sincretismo religioso presente nessas comunidades (Silva, 2008).

A dança quilombola, como o jongo e o samba de roda, são expressões culturais que mantêm viva a memória ancestral, transmitida de geração em geração, e desempenham um papel crucial na preservação da identidade cultural dessas comunidades. Essas práticas não apenas celebram a herança africana, mas também atuam como formas de resistência cultural e afirmação da identidade quilombola no presente (Moura, 2004).

A culinária quilombola é um reflexo da história de resistência e adaptação dessas comunidades, combinando ingredientes africanos, indígenas e locais em pratos que são parte integral de sua identidade cultural. A terra, além de ser um espaço de luta e resistência, é também fonte de alimentação e base para a reprodução da vida e da cultura quilombola, evidenciando a relação intrínseca entre cultura, território e identidade nessas comunidades (Almeida, 2010).

Assim, os aspectos sociais e culturais das comunidades quilombolas no Brasil são marcados pela resistência, pela riqueza de suas tradições e pela constante luta pela preservação de sua identidade e direitos. Através da música, da dança, da religião, das festas tradicionais e da culinária, essas comunidades afirmam sua identidade e resistência, perpetuando a memória de seus ancestrais e reafirmando seu lugar na sociedade brasileira contemporânea.

3.2 Desafios à manutenção da Identidade política

A complexa teia de relações entre política e identidade nas comunidades quilombolas do Brasil é marcada por uma longa história de resistência, luta por reconhecimento e direitos territoriais. Essas comunidades, herdeiras diretas dos quilombos formados durante o período escravocrata, têm se engajado ativamente nas arenas políticas para garantir a preservação de sua identidade cultural e o direito à terra, elementos fundamentais para a continuidade de suas tradições e modos de vida.

No cerne dessa luta política está o direito ao território, considerado essencial não apenas para a sobrevivência física das comunidades quilombolas, mas também para a manutenção de sua identidade cultural. A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco importante nesse processo, ao reconhecer explicitamente o direito das comunidades remanescentes de quilombos à propriedade definitiva de suas terras.

A Constituição de 1988 proclamou o direito à terra aos descendentes de quilombolas, no seu artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.”

Outro avanço legal da Constituição foi a menção no artigo 216 (CF, § 5º) ao reconhecer o direito à preservação da memória ao reafirmar que “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (Brasil, 1988), representando um grande avanço na preservação da identidade política.

Embora a constituição vigente preveja a titulação coletiva de terras e reconhece a importância cultural, histórica e social dessas comunidades, o reconhecimento das comunidades quilombolas pelo Estado brasileiro, ocorre de forma muito lenta.

Segundo dados do Incra⁴ (2024), de 321 territórios quilombolas no Brasil, apenas 55 Territórios foram titulados, sendo 22 totalmente e 33 parcialmente. O Estado do Ceará possui 2 titulados parcialmente: Lagoa das Pedras e Encantados do Bom Jardim em Tamboril e o Sítio Arruda em Araripe. Isso significa, que, pouco mais de 17% foram regularizados desde 2004, quando iniciou o processo há duas décadas.

Percebe-se que a efetivação desses direitos enfrenta obstáculos, incluindo lentidão burocrática, pressões de interesses econômicos além de violência física extrema, como foi o caso da Mãe Bernadete que brutalmente assassinada dentro do seu terreiro (G1, 2018).

No entanto, as comunidades quilombolas têm se mostrado resilientes, utilizando-se de estratégias políticas variadas, desde a mobilização e protestos até a articulação com organizações não governamentais e o uso do sistema judiciário para garantir seus direitos. Essas lutas refletem a importância da terra não apenas como recurso econômico, mas como elemento central da identidade quilombola. Como afirma Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008, p.123.), "a terra é vista pelas comunidades quilombolas não só como um espaço de produção, mas, principalmente, como um espaço de reprodução física e cultural, de memória e de pertencimento".

As comunidades quilombolas enfrentam desafios significativos, incluindo questões de terra, acesso a serviços básicos, educação e saúde. A luta pela titulação de terras é central, pois a terra não é apenas um recurso econômico, mas o alicerce de sua identidade, cultura e história. Além disso, o racismo e a discriminação continuam afetando a vida das comunidades quilombolas, exigindo políticas públicas eficazes para combater a desigualdade e promover a inclusão.

A mobilização política dessas comunidades, juntamente com o apoio de organizações da sociedade civil, é crucial para a defesa e ampliação de seus direitos, bem como para a sensibilização da sociedade e dos tomadores de decisão sobre a importância da preservação das comunidades quilombolas como parte do patrimônio histórico e cultural do Brasil.

A luta política das comunidades quilombolas também envolve a afirmação de sua identidade cultural diante de uma sociedade que frequentemente marginaliza suas

⁴ Por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o Incra é a autarquia competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Como parte de uma reparação histórica, a política de regularização fundiária de Territórios Quilombolas é de suma importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos.

tradições e modos de vida. Nesse sentido, a identidade quilombola é afirmada não apenas como um vínculo com o passado escravocrata, mas como uma forma de resistência e reivindicação de direitos no presente. Como observa Beatriz Nascimento (1985, p.41), "o quilombo representa, hoje, uma forma de resistência cultural e política, um espaço de liberdade e afirmação de identidade negra".

Por fim, temos que a relação entre política e identidade nas comunidades quilombolas do Brasil é profundamente interligada, refletindo uma luta contínua pela terra, pela preservação da cultura e pela afirmação de direitos. Essa luta é marcada pela resiliência e pela capacidade das comunidades quilombolas de se mobilizarem em defesa de seu patrimônio histórico, cultural e territorial, demonstrando a vitalidade de sua identidade em meio aos desafios do contexto brasileiro contemporâneo.

A seguir, na próxima seção faremos nosso plantio. Abordaremos a escola quilombola e os conhecimentos tradicionais, enfocando as bases epistemológicas, políticas e pedagógicas.

4 O PLANTIO: A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA - BASES EPISTEMOLÓGICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

A horta é lugar de coisas boas para comer, ali onde se planta a amizade pelo corpo, onde se plantam os objetos do nosso desejo, que nos fazem alegres quando estão de fora e mais alegres ainda quando os colocamos na boca e dizemos: "Que gostoso..." Sem saber, estamos afirmando nossa solidariedade com a terra. [...] (Rubem Alves)

O nosso plantio inicia com as raízes da educação quilombola no Brasil. Ao discutir a Educação Quilombola, fica evidente que ela tem raízes profundas na herança africana, destacando-se pela liberdade inerente a um povo cuja noção de "Educação" vai além do convencional, adquirindo um significado mais amplo e intrincado. Nesse contexto, a Educação Quilombola engloba significados subjetivos profundos, que têm um impacto marcante nos indivíduos envolvidos nesse processo. Ela representa uma forma de educação que permite a incorporação de conhecimentos associados ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade (Santana, 2005).

No entanto, conforme Santana (2005, p.114)

Ao abordarmos a educação escolar quilombola, torna-se aparente que, por muito tempo, a realidade educacional das comunidades quilombolas foi negligenciada pelo Estado. Isso se deve, em parte, ao fato de que a Educação Escolar, enquanto instituição e sistema de ensino, historicamente se posicionou como algo contrário à identidade quilombola. Ela tende a estar vinculada a um processo que nega a singularidade cultural dessas comunidades.

Dessa forma, torna-se evidente que existe uma lacuna entre a educação quilombola e a educação escolar que historicamente foi destinada a essas comunidades. Durante muito tempo, essa educação esteve completamente desconectada da realidade social desses indivíduos. Diante desse cenário, movimentos sociais negros e quilombolas têm lutado incansavelmente por políticas públicas afirmativas, alcançando progressos notáveis, especialmente em termos legislativos, embora de maneira gradual e complexa.

Conseqüentemente, os povos quilombolas, mobilizados por meio de movimentos sociais, reconheceram a urgência de criar uma forma de educação escolar específica para atender às necessidades da população quilombola. Embora os estudos sobre Educação Escolar Quilombola sejam relativamente recentes em

nível nacional, eles começaram a ser construídos principalmente a partir da década de 1980, em paralelo a outras lutas por reconhecimento e pelo direito à terra.

Nesse contexto, é possível afirmar que essa batalha ganhou força, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a educação como um direito universal de todos e um dever do Estado.

A educação é um direito fundamental que deve ser acessível a todas as comunidades, independentemente de sua origem étnica ou social. No contexto brasileiro, as comunidades quilombolas, descendentes de escravizados africanos que formaram comunidades autossustentáveis, têm lutado historicamente por seus direitos, incluindo o acesso à educação de qualidade. As bases políticas e legais que apoiam a educação escolar quilombola no Brasil, devem ser analisadas seus avanços alcançados e os desafios enfrentados por essas comunidades.

A seguir apresentamos as bases políticas e legais da Educação Escolar Quilombola, como parte de nosso plantio.

4.1 Bases Políticas e Legais da Educação Escolar Quilombola

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reconhece os quilombolas como grupos étnicos com direitos específicos, incluindo o direito à terra e à preservação de sua identidade cultural. Além disso, a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, proporcionando uma base para a valorização da herança cultural quilombola.

Dentro dos direitos constitucionais, o direito à educação para a cidadania é fundamental. O conceito de quilombo ganha destaque nesse contexto, resultando na implementação da educação quilombola e da educação de campo quilombola. Ambas as modalidades são realizadas com o foco especial na localidade e no patrimônio cultural das comunidades, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola (Brasil, 2012).

A educação quilombola é aquela ministrada em escolas situadas no interior das comunidades rurais quilombolas. Essa abordagem educacional implica uma organização curricular que leva em consideração as características históricas, sociais e culturais específicas de cada comunidade. Essas singularidades são principalmente

moldadas pela geografia da região, pela história da comunidade e pelo patrimônio cultural que está presente nas tradições quilombolas.

De acordo com o documento das diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1)

É essencial observar que quando discutimos a educação nas comunidades quilombolas ou para as populações, estamos lidando com pelo menos duas abordagens distintas. Em termos gerais, a primeira refere-se à educação quilombola, promovida pelos movimentos negros e formalizada pelas diretrizes da educação escolar quilombola. A segunda modalidade está relacionada aos assentamentos rurais e é conhecida como educação do campo quilombola.

O governo brasileiro implementou políticas como o Programa Brasil Quilombola, em 12 de março de 2004, que visa garantir o acesso à educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Estes programas incluem a construção de escolas em áreas quilombolas, formação de professores sensíveis às questões culturais e a implantação de currículos que respeitam a cultura e história locais.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas implementadas, as comunidades quilombolas ainda enfrentam desafios significativos. A falta de infraestrutura nas áreas rurais, onde muitas dessas comunidades estão localizadas, dificulta o acesso à escola. Além disso, persistem preconceitos e estereótipos que impactam negativamente a qualidade da educação oferecida a essas comunidades.

Houve notáveis avanços nas políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade acessível a todos, levando em consideração o respeito às culturas e especificidades dos diferentes grupos étnicos. Um desses avanços foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 03/2004 (Brasil, 2004), que estipulou que "todo sistema de ensino precisará providenciar registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais" (Brasil, 2003, p. 09).

Em 2001, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), houve um debate sobre a diversidade na política educacional, resultando na inclusão da

Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica. Posteriormente, em 2006, o Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou um Guia de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O objetivo deste guia era “detalhar uma política educacional que reconhecesse a diversidade étnico-racial, levando em conta diferentes faixas etárias e situações específicas de ensino.” (Brasil, 2006, p. 13).

Esse material oferecia sugestões de abordagens, componentes pedagógicos e atividades sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, desde a Educação Infantil até as Licenciaturas. O documento propunha uma concepção de Educação Quilombola fundamentada em práticas educativas emancipatórias, buscando uma integração entre a prática pedagógica e os conhecimentos sociais e científicos (Brasil, 2006).

Esse guia representou um avanço significativo, especialmente para as ações educacionais desenvolvidas nos territórios quilombolas. Ele possibilitou a concepção de uma educação que considerasse as relações étnico-raciais dentro das comunidades negras, permitindo a incorporação de saberes mais flexíveis e contextualizados, contrastando com os conhecimentos "rígidos" muitas vezes presentes nos currículos, que frequentemente estavam desconectados da realidade quilombola (Arroyo, 2011).

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), foram intensificadas as pressões para que a Educação Quilombola fosse oficialmente reconhecida como uma responsabilidade dos governos. Esse esforço resultou na sua inclusão no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, documentos que estabelecem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Durante a CONAE de 2010, ficou definido que a responsabilidade pela educação quilombola recai sobre o governo federal, estadual e municipal. A partir desse ponto, essas esferas governamentais passaram a ter as seguintes atribuições:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Brasil, 2011, p. 9).

Com o objetivo de assegurar uma educação de qualidade direcionada ao povo quilombola, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou, em 2011, o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes foram desenvolvidas com a intenção de "orientar os sistemas de ensino na implementação da Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo contínuo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola" (Brasil, 2011, p. 05).

Nesse contexto, é fundamental que a educação quilombola esteja alinhada com a vivência real das comunidades, o que demanda uma abordagem pedagógica específica que respeite as particularidades étnico-culturais de cada grupo. Além disso, as políticas públicas educacionais precisam garantir uma formação adequada aos quilombolas, possibilitando não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o respeito e a valorização de suas tradições e identidade cultural.

Outra medida normativa essencial foi a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico, estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, com a colaboração ativa dos movimentos sociais quilombolas. Conforme delineado por essa Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola devem ser implementadas da seguinte maneira:

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (Brasil, 2012, p. 18).

A Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 estabelece que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica deve ser estruturada com base nos seguintes princípios:

§ 1.º Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições Educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 02).

Esse documento estabelece que a Educação Escolar Quilombola tem, entre seus objetivos:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012, p. 03)

No Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, que introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, encontramos uma descrição detalhada que oferece uma compreensão aprofundada do que essa educação representa ou deveria representar.

Os conhecimentos tradicionais quilombolas são ricos em conhecimentos sobre a natureza, agricultura sustentável, medicina natural, tradições orais e práticas espirituais. Esses saberes representam uma forma de conhecimento profundamente enraizada na experiência e na interação com o ambiente natural. A epistemologia quilombola valoriza a comunidade, a oralidade, e a espiritualidade, reconhecendo a interconexão entre os seres humanos e a natureza.

Para superar esses desafios, é fundamental um compromisso contínuo do governo, das instituições educacionais e da sociedade civil. É necessário investir em infraestrutura, proporcionar formação adequada aos professores para lidar com as

especificidades culturais quilombolas e promover a conscientização e a valorização da cultura quilombola na sociedade em geral.

A garantia da educação de qualidade para as comunidades quilombolas não é apenas uma questão de justiça social, mas também um meio de preservar a rica herança cultural dessas comunidades. O reconhecimento e o respeito pelos direitos políticos e legais das comunidades quilombolas são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A superação dos desafios enfrentados por essas comunidades requer uma abordagem colaborativa e sustentada, envolvendo todos os setores da sociedade, visando a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

A escola quilombola desempenha um papel importante na preservação dos saberes tradicionais, fortalecendo a identidade cultural e promovendo a autonomia das comunidades quilombolas. As bases epistemológicas, políticas e pedagógicas da educação quilombola demonstram um profundo respeito pelos conhecimentos ancestrais e uma abordagem educacional que reconhece e valoriza as experiências e as perspectivas das comunidades quilombolas. Ao continuar a apoiar e fortalecer essas bases, é possível promover uma educação quilombola mais inclusiva, equitativa e culturalmente relevante, que empodere as gerações futuras das comunidades quilombolas.

4.2 O Currículo Escolar e os Conhecimentos Tradicionais: uma perspectiva decolonial

O currículo é um termo que abriga uma variedade de significados, originando-se do latim *scurrere*, que significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. Diferentes interpretações foram atribuídas a ele ao longo do tempo, algumas o concebem como um programa ou plano de instrução, enquanto outros o veem apenas como um conjunto de conteúdos. Há também quem o entenda como um projeto de formação.

De acordo com Macedo (2013, p.25), “o currículo é frequentemente percebido como um documento burocrático onde se organiza a formação, incluindo o arranjo dos conhecimentos, métodos, disciplinas, competências, entre outros.” Contudo, essa visão, segundo o autor, é redutora e mercantilizada.

O currículo, na verdade, não é neutro; ele é um espaço de disputa, uma vez que é influenciado por tradições seletivas e reflete as escolhas de indivíduos ou grupos. Ele representa a visão que quem elabora e busca legitimar conhecimentos específicos.

Assim, embora muitos de nós possamos não estar plenamente conscientes de seu impacto em nossas vidas, o currículo é parte integrante de nossa trajetória escolar e de nossa formação como cidadão. Conforme Silva (2010, p.15/16):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...].

Esse entendimento ressalta a importância de adotar uma abordagem crítica em relação ao currículo, questionando suas origens, intenções e implicações. Reconhecer o currículo como um espaço de poder e influência é essencial para promover uma educação inclusiva, diversificada e equitativa, capaz de refletir as diversas perspectivas e experiências presentes na sociedade.

O conhecimento tradicional refere-se ao conjunto de saberes desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, desde o surgimento do ser humano na história evolutiva, permitindo sua sobrevivência no planeta, desde os primórdios, nas cavernas, até os dias atuais. Para muitas comunidades, esses saberes, adquiridos de forma empírica, continuam sendo a principal base de subsistência.

A relação entre currículo e decolonialidade é um tema complexo e relevante no campo da educação e dos estudos culturais. A decolonialidade se refere a uma perspectiva crítica que busca desafiar e desmantelar as estruturas de poder colonial que continuam a influenciar muitos aspectos da vida contemporânea, incluindo a educação. Essa perspectiva argumenta que as instituições, os currículos e os sistemas de ensino foram historicamente moldados pelo colonialismo e continuam a perpetuar visões de mundo eurocêntricas, prejudicando grupos subalternos.

A descolonização do currículo refere-se a um processo educacional que busca desfazer os elementos coloniais presentes nos currículos escolares e acadêmicos. Historicamente, os currículos foram moldados por perspectivas eurocêntricas, promovendo a hegemonia cultural e desconsiderando as contribuições de outras culturas e tradições, especialmente aquelas provenientes de contextos não ocidentais

(Freire, 2011), busca corrigir essa desigualdade, reconhecendo e valorizando o conhecimento e a sabedoria de diversas culturas e grupos étnicos. Isso implica incluir vozes e perspectivas marginalizadas, bem como reconhecer a diversidade cultural, histórica e social do mundo em que vivemos. Através da descolonização, os educadores procuram criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, equitativo e culturalmente sensível (Sousa, 2018).

Essa abordagem envolve a reavaliação dos materiais didáticos, a inclusão de autores e pensadores diversos, a exploração crítica da história e a promoção do diálogo intercultural. Além disso, a descolonização de currículo também pode envolver o questionamento de práticas pedagógicas que perpetuam estereótipos e preconceitos culturais (Sousa, 2018).

A inserção no currículo de temáticas étnicas por força de lei, por si só, não dá conta de reduzir a lacuna que separa a escola, no Brasil, da comunidade da qual ela faz parte e dos sujeitos que a compõem na sua diversidade. (Araújo; Barros, 2016, p.2)

Os autores afirmam que a simples inserção de temáticas étnicas no currículo escolar por imposição legal não é suficiente para reduzir o distanciamento existente entre a escola e as comunidades às quais seus alunos pertencem. É preciso que as escolas apoiem abordagens práticas que discutam diretamente com a realidade vivenciada pelos alunos e suas comunidades. A abrangência ativa de educadores, a criação de um ambiente inclusivo e a valorização autêntica das diferentes culturas são fundamentais para que essa mudança seja eficaz. Em síntese, a mudança deve ser cultural, pedagógica e estrutural, e não apenas formal.

Assim, a descolonização de currículo é um esforço para transformar a educação em espaço verdadeiramente inclusivo, onde todas as vozes são ouvidas e todas as culturas são valorizadas. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para um entendimento mais profundo e respeitoso entre as diferentes culturas e identidades no mundo. Envolve a revisão e reformulação dos currículos para incluir uma variedade de perspectivas culturais, étnicas e históricas. Em vez de focar exclusivamente nas contribuições e visões de mundo ocidentais, um currículo descolonizado reconhece e valoriza as contribuições de culturas não ocidentais.

A decolonialidade, como um campo teórico e prática crítica, instiga os princípios impostos ao longo da era colonial, onde os saberes europeus foram estabelecidos como universais e superiores. Autores como Aníbal Quijano (2000) e Walter D. Mignolo (2011) contrapõem que o colonialismo não foi apenas uma realização econômica e política, mas também uma intenção epistemológica que impôs uma hierarquia global de conhecimento. Este objetivo favoreceu modelos de conhecimento ocidentais, ao mesmo tempo que alienou e desconsiderou saberes locais e indígenas.

Para desconstruir essas hierarquias epistemológicas, é fundamental priorizar uma perspectiva que reconheça a pluralidade de conhecimentos. Isso abrange identificar e congrega-se aos saberes locais, as linguagens e as culturas que foram historicamente subjugadas.

Como mostra Sousa (2018, p.188), a "ecologia de saberes assenta na ideia de que todos os saberes são incompletos e que o seu reconhecimento mútuo pode contribuir para ampliar as nossas possibilidades de pensar e agir sobre o mundo." O autor preconiza um convívio respeitoso entre diversas formas de conhecimento, viabilizando um diálogo intercultural que favorece nossa compreensão do mundo, como a Pluralidade de Conhecimentos que reconhece todas as culturas produzem conhecimento valioso e que nenhuma forma de saber carece ser vista inerentemente superior a outra. Isso compromete valorizar conhecimentos tradicionais e práticas locais que apresentam interpretações únicas sobre a realidade.

Enquanto os saberes locais são eminentemente enraizados nos contextos culturais e ambientais específicos das comunidades. Estes saberes são inúmeras vezes divulgados oralmente e agregam um conhecimento holístico do mundo, que pode ser basilar para abordagens sustentáveis e inclusivas.

Ao passo que a linguagem é uma condutora de cultura e conhecimento. Viabilizar a diversidade linguística e cultural é fundamental para a inclusão de múltiplos pontos de vista epistemológicos. Isso revela não apenas traduzir textos, mas também valorizar e promover a produção de compreensão em línguas nativas.

Agregar a decolonialidade na educação consiste em repensar os currículos para integrar autores e pensadores decoloniais, bem como práticas pedagógicas que reconheçam o contributo ativo das comunidades locais. A educação decolonial tenciona dar autonomia aos educandos, oportunizando-lhes uma visão crítica das estruturas de poder e motivando a valorização dos seus próprios contextos culturais e históricos.

O pensamento decolonial provoca as hierarquias estabelecidas de conhecimento, sugerindo uma abordagem inclusiva e pluralista que evidencie a diversidade epistemológica.

Para estabilizar essa mudança, é fundamental refletir a pluralidade de conhecimentos, os saberes locais, a linguagem e a cultura. Esta visão não só desconstrói as estruturas coloniais de poder, assim como enriquece a compreensão global por meio da inclusão de múltiplas vozes e concepções.

A inclusão de autores e pensadores decoloniais é um movimento educacional que visa incorporar as vozes e perspectivas de intelectuais provenientes de contextos descolonizados. Isso implica na valorização e estudo das obras de escritores, filósofos, acadêmicos e ativistas que emergiram de países ou comunidades que foram historicamente colonizadas (Sousa, 2018)

4.2 Enfrentamento do Racismo e da Discriminação no Currículo

A decolonialidade questiona as hierarquias de conhecimento que colocam o conhecimento ocidental acima de outras formas de conhecimento. Isso envolve reconhecer a validade do conhecimento indígena, africano, asiático e outras tradições não ocidentais.

Um dos aspectos fundamentais dela é o questionamento das hierarquias de conhecimento, que se referem à ideia de que algumas formas de saber são consideradas superiores e mais válidas do que outras, muitas vezes com base em critérios eurocêntricos. Para a desconstrução das hierarquias epistemológicas devemos levar em consideração: a pluralidade de conhecimentos; os saberes locais, a linguagem e a cultura.

A decolonialidade sugere uma abordagem crítica em oposição às teorias que nascem do pensamento moderno, partindo do princípio de que a colonialidade é um elemento intrínseco desse modelo social. Assim, a abordagem decolonial abrange tanto a crítica à colonialidade quanto a elaboração de um movimento rebelde apto a superar os fundamentos epistêmicos da modernidade (Oliveira e Candau, 2010).

É essencial enfatizar que decolonialidade e pós-modernidade são conceitos distintos; os pensadores decoloniais buscam transcender, estabelecendo um campo de conhecimento sustentado por bases epistêmicas consideradas "não-modernas". Tal diferenciação é crucial pois, embora os teóricos da pós-modernidade critiquem a

modernidade, eles não desconstruem necessariamente seu alicerce epistêmico, conforme discutido por Santos em 2018.

Assim, desconstruir as hierarquias de conhecimento é um passo essencial para construir uma sociedade onde todas as formas de sabedoria são valorizadas e respeitadas.

O enfrentamento da discriminação no currículo escolar é uma questão decisiva para promover a igualdade, a justiça social e o respeito à diversidade. A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma sociedade mais inclusiva.

Existem algumas estratégias e abordagens que lidam com o racismo e a discriminação no currículo: a educação antirracista; a revisão de currículo; a formação de professores; a participação da comunidade; a avaliação e monitoramento; criação de ambiente inclusivos; recursos educacionais e a advocacia e políticas públicas.

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. [...] Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros.” (Cavaleiro, 2007, p. 28 a 29)

O autor versa criticamente a ideologia da “democracia racial” no Brasil, um conceito que, ao longo do tempo, foi viabilizado como um traço específico e positivo da sociedade brasileira. Essa ideologia propõe que o Brasil é um país que ultrapassou as tensões raciais, favorecendo uma convivência harmoniosa entre diferentes etnias, sobretudo entre brancos e negros. Entretanto, ele evidencia como essa ideia é ilusória e complexa, pois favorece para o silenciamento de conflitos raciais e perdura desigualdades estruturais.

Ao expor o Brasil como uma sociedade “pacífica” e livre de tensões raciais, a “democracia racial” obscurece o racismo estruturado e as desigualdades vivenciadas pela população negra. Esse mito desobriga grande parte da sociedade de assumir seu compromisso na sustentação dessas injustiças, possibilitando um certo “alívio” moral, como ressalta o autor. Isso faz com que os cidadãos não se sintam obrigado a enfrentar os problemas sociais e raciais, sustentando a exclusão e marginalização dos negros.

Logo, a análise de Cavalleiro (2007) é um chamado à conscientização e ao embate do racismo de forma aberta e honesta, em vez de assegurá-lo nas pronúncias sob a ideia aparente de igualdade racial.

Percebemos que o enfrentamento do racismo e da discriminação no currículo requer um compromisso contínuo de todas as partes interessadas, incluindo educadores, pais, alunos, líderes escolares e formuladores de políticas. Ao adotar uma abordagem multifacetada e inclusiva, as escolas podem desempenhar um papel significativo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 2009).

A decolonialidade, com uma abordagem teórica e política, desafia as estruturas de poder e reconhecimento estabelecidas durante os períodos coloniais e busca promover a igualdade, o respeito à diversidade e a justiça social. Quando aplicada à promoção do diálogo intercultural, a decolonialidade desempenha um papel fundamental na construção de pontes entre diferentes culturas, tradições e formas de conhecimento.

Esta abordagem está relacionada à promoção do diálogo intercultural como: Desconstrução de Hierarquias Culturais; a valorização dos saberes locais; a valorização dos saberes locais; o reconhecimento de narrativas diversas; o desenvolvimento de empatia e compreensão; a educação crítica e reflexiva; o desafio às normas eurocêntricas e o fortalecimento das identidades culturais.

A decolonialidade incentiva o diálogo entre diferentes culturas e tradições, promovendo a compreensão mútua e a coexistência pacífica.

Em síntese, a aplicação da decolonialidade na promoção do diálogo intercultural não apenas desafia as normas e estruturas coloniais, mas também cria um ambiente propício para a compreensão mútua, a aprendizagem compartilhada e o respeito genuíno entre culturas diversas. Ao reconhecer a igualdade de todas as culturas e formas de conhecimento, podemos construir um mundo mais inclusivo e interconectado.

Para crescer precisamos matar nossa sede de conhecimento, assim iremos irrigar nossa dissertação refletindo sobre esse oceano chamado educação ambiental a partir das hortas escolares trazendo seus benefícios e estratégias pedagógicas.

A seguir continuamos nosso plantio, irrigando as ideias com a educação ambiental e as hortas escolares.

5 A IRRIGAÇÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS HORTAS ESCOLARES

Ver é experiência estética, não serve para coisa alguma. Diferente do comer. Comer é útil. A mãe insiste com a criança: “Coma o espinafre, meu bem, ele faz você ficar forte.” O “ficar forte” justifica suportar o gosto ruim: é a utilidade da coisa. (Rubem Alves)

Irrigar é simplesmente regar as plantas para fornecer a água que elas precisam para crescer. De forma similar, a construção de projetos de educação ambiental na escola é um componente obrigatório para o crescimento educacional e social dos estudantes, bem como para fortalecer os laços e culturais dentro de uma comunidade.

A construção de projetos de integração entre escola e comunidade é uma via de mão dupla, onde a escola se beneficia da riqueza de conhecimentos e experiências da comunidade, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento e o fortalecimento dessa comunidade. Quando as escolas se tornam centros ativos de envolvimento comunitário, elas desempenham um papel vital no desenvolvimento sustentável e na criação de uma sociedade mais informada, capacitada e unida, matando a sede de conhecimento.

Ao longo desta seção versaremos sobre questões relacionadas a hortas escolares, buscaremos refletir sobre a educação ambiental no contexto brasileiro, descreveremos os benefícios de uma horta comunitária bem como sua importância no espaço educativo como recurso pedagógico.

5.1 Refletindo sobre a Educação Ambiental no contexto brasileiro

A preocupação com o meio ambiente e a necessidade de educar as gerações futuras sobre práticas sustentáveis têm levado à criação de diversos projetos de Educação Ambiental (EA) ao redor do mundo.

Roese e Curado (2005) descrevem a EA como uma ferramenta poderosa que oferece informações, educação e oportunidades para renovar conceitos e ideias, contribuindo para uma mudança de comportamento.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), prescrita na Lei n. 9795/99, delibera a Educação Ambiental (EA) como:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Essa política incorporou a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, considerando-a um componente essencial e permanente da educação nacional, instituições educativas foram encarregadas de promover a AE de forma integrada aos programas educacionais que desenvolvem (Brasil, 1999).

Como resultado, diversas parcelas da população e variados níveis de formação tiveram a oportunidade de realizar experiências concretas de maneira criativa e inovadora, conforme apontado por Jacobi (2003).

Devido a essa abordagem abrangente, as concepções de Educação Ambiental sofrem várias influências e assumem diferentes formas em suas implementações. Essas intervenções envolvem instituições de ensino, organizações não governamentais, mídia, empresas, legislação e normativas (Garcia; Munoz, 2002; Sato; Passos, 2002; Lévy, 2004)

A EA engloba todos os campos do conhecimento, o que a caracteriza como transdisciplinar e complexa (Leff, 2001). Sendo assim, ela é constituída de forma heterogênea em todos os domínios do conhecimento e em diferentes nações, o que permite a existência de variados conceitos originários de diversas áreas do saber (Tristão, 2002). No entanto, para que as ações de sensibilização surtam o efeito desejado, é crucial que as pessoas estejam capacitadas para desempenhar esse papel.

De acordo com Jacob (2003), os professores desempenham um papel fundamental para impulsionar as transformações necessárias em uma Educação Ambiental comprometida com a formação de valores sustentáveis.

O Brasil, enquanto país em desenvolvimento, enfrenta uma vulnerabilidade significativa em relação aos impactos das mudanças climáticas, conforme apontado pelo Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (2016).

Em diversos municípios, incluindo Salvador, no estado da Bahia, já estão em andamento projetos destinados a fortalecer a resiliência urbana local. Salvador é um dos municípios mais vulneráveis a eventos climáticos extremos devido à sua topografia, com áreas planas e encostas íngremes, tornando-se propenso a impactos, como enchentes e alagamentos em casos de chuvas intensas.

A urbanização desordenada, a ausência de planejamento urbano adequado e a ocupação de área de risco exacerbam esses problemas. Uma estratégia eficaz para reverter essa situação é a criação e manutenção de áreas verdes na cidade, trazendo benefícios tangíveis à qualidade de vida da população, equilibrando o microclima, reduzindo as vulnerabilidades relacionadas à ocupação do solo e preservando a Mata Atlântica, o bioma ao qual a cidade pertence (Salvador, 2020).

Nesse contexto, o poder público tem se mobilizado para desenvolver projetos que fortaleçam a resiliência da cidade por meio de um planejamento urbano sustentável e adaptado. Isso implica levar em consideração as características específicas e as vulnerabilidades do território ao elaborar estratégias para o desenvolvimento social, ambiental e estrutural de Salvador (2020).

Iniciativas vinculadas à Prefeitura Municipal de Salvador, como o Plano de Mitigação e Adaptação às Mudanças Climáticas (PMAMC) (Salvador, 2020) e o plano de resiliência da cidade, denominado Salvador Resiliente, foram criadas para mapear riscos e ameaças à cidade. Estes planos foram desenvolvidos no âmbito do programa *100 Resilient Cities*, promovido pela Fundação Rockefeller. Ambos buscam soluções e medidas que fortaleçam a resiliência urbana, melhorando a qualidade de vida dos habitantes e preservando o meio ambiente (Salvador, 2020). Essas ações representam um caminho vital para o fortalecimento da cidade contra os desafios iminentes relacionados às mudanças climáticas e para a promoção de um ambiente mais sustentável e seguro para todos os seus cidadãos.

A Educação Ambiental no contexto brasileiro ganhou destaque a partir do Código Florestal, estabelecido pela Lei 4.771/65, especificamente no Art. 43, que impunha a obrigatoriedade da comemoração da Semana Florestal nas escolas e outros estabelecimentos públicos.

Diante da urgência em resolver os desafios ambientais e com o objetivo de cumprir metas e acordos internacionais, o Estado brasileiro sentiu a necessidade de aprimorar suas abordagens, implementando leis e mecanismos capazes de fomentar o desenvolvimento sustentável na sociedade.

Nesse contexto, merece destaque a Lei 9.795/99, na qual o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Essa legislação representou um marco, estabelecendo um entendimento claro sobre o papel da Educação Ambiental no país. Ao formalizar princípios e diretrizes, a lei não apenas consolidou a importância

do tema, mas também definiu as bases para a implantação efetiva de programas e práticas educacionais voltadas para a conscientização ambiental.

O advento da Política Nacional de Educação Ambiental reflete o compromisso do Brasil em enfrentar os desafios ambientais por meio da educação. Estabelecendo uma estrutura sólida para a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, essa legislação não apenas delineou metas claras, mas também incentivou a criação de estratégias inovadoras para envolver a sociedade na busca por soluções sustentáveis.

Assim, a Educação Ambiental no Brasil, alicerçada em leis como a mencionada, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e engajados. Não se trata apenas de uma exigência legal, mas de um compromisso com o futuro do país e do planeta.

Ao educar as gerações presentes e futuras sobre a importância da conservação, do respeito à biodiversidade e da promoção de práticas sustentáveis, o Brasil está construindo uma base sólida para um futuro mais verde e equitativo. Por meio da Educação Ambiental, o país está capacitando as pessoas a se tornarem defensoras ativas do meio ambiente e agentes de mudança em suas comunidades.

A compreensão da governança varia de acordo com o contexto, os atores envolvidos e o ambiente em questão, e é um conceito dinâmico que está em constante evolução. Quando se trata de governança ambiental, ela pode ser vista como os processos de gestão envolvidos nas tomadas e na implementação de ações voltadas para a preservação do meio ambiente. Isso inclui o uso sustentável da biodiversidade, a conservação dos ecossistemas e a regulação do clima.

Nas últimas décadas, avanços significativos na governança ambiental têm sido observados com a participação da sociedade civil em colaboração com o poder público e instituições educacionais.

No Brasil, isso reflete na criação de várias políticas desde a promulgação da Constituição de 1988. No entanto, ainda há desafios relacionados à disputa entre o crescimento econômico e a conservação ambiental. Portanto, as discussões sobre governança ambiental são cruciais e devem ser consideradas no planejamento urbano (Seixas *et al.*, 2020).

É importante notar que as interpretações de governança ambiental são dinâmicas e dependem do contexto em que são analisadas. Um exemplo disso são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que abrangem ações de 193

países para alcançar 17 objetivos traduzidos em 169 metas e refletem a governança em escala global. No entanto, para que cada país cumpra o planejamento estabelecido, é fundamental desenvolver ações locais em conjunto com um eficiente controle da governança ambiental local, garantindo o sucesso dos resultados esperados (ONU, 2018; Seixas *et al.*, 2020).

Quando se trata dos perigos climáticos aos quais as cidades estão expostas, resultantes do aumento do aquecimento global, é essencial reestruturar o planejamento urbano. Isso implica considerar setores como água, energia, transporte, saúde e meio ambiente. Para que esse planejamento seja equitativo para todos os habitantes e promova o desenvolvimento sustentável do território, a governança emerge como um fator central.

A governança refere-se à gestão dos diferentes atores envolvidos, suas funções, necessidades e vulnerabilidades, bem como do ambiente analisado. Ela busca fornecer estratégias de adaptação ou mitigação dos riscos identificados. Assim, uma governança eficaz orienta a população e o seu ambiente em direção ao fortalecimento da resiliência urbana (PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS, 2016).

A educação Ambiental no contexto brasileiro é fundamental e desafiadora. O Brasil é um país rico em biodiversidade e recursos naturais, mas também enfrenta sérios problemas ambientais, como o desmatamento na Amazônia, a poluição dos rios, a perda de habitat e as mudanças climáticas. Nesse cenário, a Educação Ambiental desempenha um papel crucial em conscientizar as pessoas acerca da importância da conservação e do uso sustentável dos recursos naturais.

5.2 O potencial pedagógico das Hortas

O trabalho com educação ambiental a partir de Hortas é uma abordagem muito importante para sensibilizar as pessoas acerca das questões ambientais, sustentabilidade e agricultura. As Hortas Comunitárias não apenas fornecem alimentos frescos e saudáveis para a comunidade, mas também oferecem uma oportunidade educacional valiosa.

As Hortas Comunitárias proporcionam um ambiente prático para aprender a importância da biodiversidade, da conservação do solo e da água, além de destacar os ciclos naturais e a interdependência dos seres vivos. Ensinam práticas agrícolas

sustentáveis, como compostagem, rotação de culturas e uso eficiente da água, contribuindo para a preservação dos recursos naturais.

Além de conhecimentos ambientais, elas proporcionam o desenvolvimento de habilidades práticas, com plantio, colheita e manutenção de plantas, bem como habilidades sociais, como trabalho em equipe e liderança.

As Hortas Comunitárias são espaços inclusivos, onde pessoas de diferentes idades, origens étnicas e status socioeconômicos podem se reunir, promovendo a coesão social e a compreensão intercultural.

Ao cultivar alimentos localmente, as comunidades têm a oportunidade de entender a importância de uma dieta saudável e equilibrada, reduzindo a dependência de alimentos processados e incentivando a produção orgânica.

Apesar dos benefícios, o trabalho com Hortas Comunitárias na Educação Ambiental enfrenta desafios, como falta de financiamento, acesso limitado a terras e conhecimento agrícola insuficiente. Para superar esses obstáculos, é fundamental investir em capacitação, fornecer recursos adequados e promover parcerias entre comunidades, organizações não governamentais e instituições educacionais.

Inúmeros estudos de caso ao redor do mundo ilustram o sucesso de programas de Educação Ambiental baseados em Hortas comunitárias. Desde escolas urbanas, que transformam terrenos baldios em espaço de aprendizado, até comunidades rurais, que revitalizam práticas agrícolas tradicionais, esses exemplos mostram como elas podem transformar vidas e preservar o meio ambiente.

As Hortas Comunitárias representam uma ponte fundamental entre as pessoas e o meio ambiente. Ao integrar a Educação Ambiental nessas iniciativas, não apenas fornecemos conhecimento prático, mas também cultivamos uma apreciação mais profunda pela natureza e suas interconexões. O trabalho contínuo com Hortas Comunitárias é essencial para construir comunidades sustentáveis, conscientes e interligadas, em que o respeito pela terra e por todas as formas de vida é cultivado desde a base, preparando as gerações futuras para enfrentar os desafios ambientais que estão por vir.

As hortas têm emergido como poderosos espaços educativos em comunidades ao redor do mundo. Além de fornecer alimentos frescos e saudáveis, essas hortas desempenham um papel fundamental na educação, capacitando pessoas a cultivarem seu próprio alimento, entenderem o ciclo natural das plantas e promover práticas sustentáveis.

Elas proporcionam uma oportunidade valiosa para que as pessoas, especialmente crianças, conectem-se com a natureza. Ao participar do processo de plantio, cultivo e colheita, os indivíduos desenvolvem um entendimento mais profundo dos ecossistemas locais e do ciclo de vida das plantas. Essa conexão direta com a natureza é essencial para promover a apreciação e o respeito pelo meio ambiente, formando cidadãos mais conscientes e preocupados com a conservação.

A iniciativa da horta escolar revela-se altamente benéfica para o crescimento alimentar dos estudantes e para o seu entendimento sobre a importância das plantas como fonte essencial de nutrição. Para que esse propósito seja alcançado, é imperativo aplicar conhecimentos teóricos e práticos, utilizando-os na produção de verduras e legumes frescos, totalmente isentos de substâncias tóxicas e de custo acessível. Este processo envolve o plantio e o cultivo das plantas com dedicação, cuidado e uma abordagem educativa, conforme destacado por Leal e Schimim (2016).

Ao conceituar uma horta de forma simples e poética, podemos afirmar que a horta é um espaço mágico onde a terra se transforma em vida. É um ambiente em que o conhecimento teórico se encontra com a prática, e onde o cuidado amoroso se entrelaça com a educação. Nesse contexto, a horta não é apenas um local de cultivo, mas também um laboratório vivo, onde os estudantes aprendem sobre os ciclos da natureza, observando o milagre do crescimento das plantas diante de seus olhos.

É um lugar no qual a sustentabilidade se manifesta em cada broto verde, lembrando-nos da nossa responsabilidade coletiva de cuidar do planeta. Assim, a horta escolar não é apenas um espaço para cultivar vegetais, é um espaço para cultivar conhecimento, consciência e um futuro mais saudável e sustentável para todos.

Horta se parece com filho. Vai acontecendo aos poucos, a gente vai se alegrando a cada momento, cada momento é hora de colheita. Tanto o filho quanto a horta nascem de sementes. Semente, sêmen: a coisinha é colocada dentro, seja da mãe/mulher, seja mãe/terra, e a gente fica esperando, para ver se o milagre ocorreu. E quando germina – seja criança, seja planta – é uma sensação de euforia, de fertilidade, de vitalidade. Tenho vida dentro de mim! E a gente se sente um semideus, pelo poder de gerar, pela capacidade de o cio da terra (Alves, 2014, p. 117).

Dobbert *et al.* (2008) argumentam que, ao implementar uma horta escolar, os estudantes devem não apenas cultivar as hortaliças, mas também aprender a incorporá-las em sua dieta. Para que isso ocorra de forma consistente, a comunidade

escolar deve se dedicar a oferecer esses alimentos de maneira regular, explorando de maneira criativa o valor nutricional das verduras e seu papel essencial na alimentação. A ênfase recai sobre a necessidade de transmitir essa consciência ao educando, destacando tanto a importância quanto o sabor desses alimentos frescos e cultivados localmente.

A introdução de uma horta na escola proporciona aos alunos não apenas conhecimentos práticos sobre práticas ecológicas de produção de alimentos, mas também os capacita a compartilhar essas práticas com suas comunidades e aplicá-las em outros contextos.

Esse compartilhamento do conhecimento adquirido na escola é enfatizado por Alves (2014) como um elemento vital desse processo educacional. A horta não é apenas um canteiro de plantas, é uma sala de aula viva que oferece uma compreensão mais profunda do mundo natural e suas infinitas possibilidades.

A horta escolar não é apenas um espaço de cultivo, é uma fonte inesgotável de aprendizado, conexão com a natureza e uma lição de vida sobre cuidado, respeito e gratidão pelo mundo natural que nos sustenta.

Além disso, a Horta Escolar é uma fonte rica de conhecimento interdisciplinar. Para professores e alunos, ela se transforma em uma oportunidade valiosa para explorar não apenas ciências e biologia, mas também conceitos matemáticos e físicos. Ela não apenas fornece uma perspectiva sobre a ecologia das plantas, mas também oferece uma experiência única no entendimento do ciclo de vida e da responsabilidade de cuidar de algo tão delicado, que, no entanto, é tão poderoso, proporcionando, através de seus frutos, o alimento essencial para nossa existência (Magalhães; Gazola, 2002).

As Hortas proporcionam um ambiente de aprendizado prático, no qual conceitos acadêmicos são aplicados na vida real, desde matemática, ciências e biologia até sustentabilidade e economia. As hortas oferecem um terreno fértil para a aprendizagem interdisciplinar. As crianças podem aprender sobre medidas, proporções e estimativas ao planejar o espaço da horta, enquanto exploram conceitos científicos ao observar o crescimento das plantas e entender os processos de fotossíntese.

As Hortas Comunitárias desempenham um papel vital como espaços educativos multifuncionais, pois além de proporcionar conhecimento prático sobre

agricultura, ciência e sustentabilidade, elas promovem a conexão com a natureza, fortalecem as comunidades e melhoram a segurança alimentar.

Ao investir nessas iniciativas locais, as sociedades podem colher os benefícios de cidadãos mais educados, saudáveis e engajados, criando um futuro mais sustentável e harmonioso para todos. Portanto, é fundamental reconhecer e apoiar o potencial das Hortas Comunitárias como espaços educativos poderosos em nossas comunidades.

A próxima seção apresenta a colheita de nossa dissertação, os resultados coletados a partir das reflexões (irrigação) e da adubagem e plantio com as teorias discutidas durante todo o mestrado.

6 A COLHEITA: OS RESULTADOS DOS SABERES TRADICIONAIS E A SOCIODIVERSIDADE NA ESCOLA QUILOMBOLA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.
(Cora Coralina)

Nossa colheita diz respeito à apresentação dos resultados da investigação sobre os saberes tradicionais na escola quilombola de Horizonte. Inicialmente apresentamos a contextualização da escola, seguida da discussão de achados que dizem respeito à relação família e comunidade e a terra; conhecimentos sobre horta e saúde; conhecimentos ancestrais quilombolas na escola; desafios a continuidade dos saberes tradicionais e a importância da identidade quilombola no projeto político pedagógico da escola.

6.1 Contextualizando o lócus da pesquisa

A comunidade quilombola de Alto Alegre, situada em Horizonte, e Base, localizada em Pacajus, encontram-se a 5 km e 8 km de distância das sedes municipais, respectivamente. O riacho Ereré, que marca a fronteira entre Horizonte e Pacajus, também define os limites entre essas comunidades, as quais abrigam cerca de 375 famílias que se reconhecem como quilombolas (Santos, 2020). O bairro de Alto Alegre compartilha uma história comum, incluindo suas origens, formas de uso do território e práticas culturais, além de uma identidade étnico-racial forjada através dos laços de parentesco entre as famílias Bento, Chagas, Gadelha, Ferreira e Ramalho.

As raízes dessas comunidades quilombolas remontam à história de Cazuzza Ferreira da Silva, conhecido como Negro Cazuzza, patriarca fundador de Alto Alegre. Manoel Vicente da Silva, conhecido carinhosamente como Vô Vicente, que aos 94 anos era o morador mais antigo do território quilombola, falecido em 2022.

Segundo relatos dos moradores das comunidades quilombolas de Alto Alegre e da Base, Cazuzza escapou de um navio negreiro ancorado próximo à foz do rio Ceará, em Fortaleza. Essa história ganha credibilidade ao se considerar um incidente documentado ocorrido na mesma região em 1835, quando duas embarcações, que transportavam 167 africanos para serem escravizados, foram interceptadas.

Documentos da época relatam que, durante esse episódio, sete escravizados conseguiram fugir, e é possível que um deles tenha sido Negro Cazuzo. Moradores apontam que Cazuzo veio a falecer em 1913, aos 100 anos, indicando que seu nascimento ocorreu em 1813. Isso colocaria Cazuzo com cerca de 22 anos durante sua fuga, idade que se enquadra no perfil demográfico comum dos africanos traficados ao Brasil, predominantemente jovens do sexo masculino entre 8 e 25 anos.



Figura 5 - Manoel Vicente da Silva conhecido por Vô Vicente (*In memoriam*)
Fonte: Acervo pessoal do professor Haroldo

Na sua jornada para escapar da captura, Cazuzo chegou à região que hoje corresponde ao município de Pacajus, anteriormente conhecido como Montemor, um local com histórico de catequização dos indígenas Paiacu. A fundação do aldeamento de Nossa Senhora da Madre de Deus em 1696, que mais tarde viria a ser chamado de aldeamento de Montemor, o velho, marca o início desse processo.

Entretanto, Cazuzo enfrentou perseguições ao chegar nesta região. Vô Vicente narrou um episódio onde seu bisavô foi "pegado a dente de cachorro e à corrida de cavalo", sendo capturado, amarrado em um tronco de carnaúba e açoitado por três dias. Apesar dessas adversidades, Cazuzo conseguiu fugir novamente e encontrou refúgio entre os Paiacus, que viviam na área que atualmente é o bairro Buriti, em Pacajus, portanto, também tem ascendência indígena.

Dessa forma, pode-se considerar que ambas as comunidades fazem parte de um território quilombola único, dividido politicamente apenas pela emancipação de

Horizonte, que se tornou município autônomo em 1987 após se desvincular de Pacajus (Santos, 2020).

Os habitantes quilombolas de Alto Alegre e da Base, bem como os caboclos de Pacajus, descendentes dos povos indígenas Paiacus, compartilham laços de afinidade forjados por conexões familiares e pelo uso compartilhado de terras de cultivo, como é o caso do Alto do Estrela, nome dado a comunidade quilombola.

O bairro Alto Alegre, situado no coração do território quilombola mencionado, marca o local do assentamento mais antigo, estabelecido em meados do século XIX. Este bairro abriga um centro cultural batizado em honra a Negro Cazuzá, o fundador ancestral da área.

O nome "Alto Alegre" derivou das festividades vibrantes que ocorriam na parte elevada da região. Francisco Haroldo da Silva, um professor de 56 anos, conforme figura 9 abaixo, narrou que tais eventos se davam na residência de tio Mateus, localizada no alto, onde a luminosidade de um grande lampião a querosene, visto por entre as árvores, anunciava a celebração a distância, levando à alcunha de que havia "festa no Alto, na casa do Mateus". Esse espírito festivo e a hospitalidade dos moradores do Alto Alegre contribuíram para a adoção do nome do bairro, refletindo a natureza acolhedora e alegre de sua comunidade.

A comunidade quilombola representa um elemento fundamental para a identidade cultural de Horizonte, tendo alcançado reconhecimento formal em maio de 2005 pela Fundação Palmares, que a classificou como remanescente dos Quilombos (Fundação Palmares, 2005). Esse reconhecimento oficial da localidade de Alto Alegre como quilombola é um reflexo direto de sua importância histórica, atestando sua relevância como símbolo de resistência e batalha pela liberdade. Dentro da comunidade Quilombola Alto Alegre encontra-se inserida a EMEF Olímpio Nogueira Lopes.

A EMEF Olímpio Nogueira Lopes foi fundada em 31 de dezembro de 1996 e está inserida em um contexto que inclui a presença da comunidade quilombola. A instituição leva o nome do senhor Olímpio Nogueira Lopes, um dos primeiros moradores que doaram o terreno para a construção da escola situada a Rua Raimundo Nogueira Lopes, nº1083, distrito de Queimadas, em território quilombola (Horizonte, 2017).

Nos arredores, encontram-se também um posto de saúde, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), alguns sítios e pequenos comércios. O

acesso à escola é fácil, com grande parte das ruas pavimentadas, e todos os alunos chegam a pé, pois moram na redondeza (HORIZONTE, 2017).



Figura 6 - Fachada da Escola Quilombola Olímpio Nogueira Lopes

Fonte: própria autora (2024)

Em termos de estrutura física, a escola conta com 14 salas de aula. Embora tenha sido mencionada a existência de uma biblioteca, foi constatado que se trata de uma pequena sala de leitura, o que dificultou a análise do acervo disponível. A escola também dispõe de uma sala de direção, uma sala de coordenação e uma secretaria, que é pequena. Além disso, há uma sala de reforço, uma sala dos professores, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um refeitório, uma cozinha e banheiros (seis masculinos e um adaptado, seis femininos e um adaptado). Quanto aos recursos humanos, a escola possui um total de 23 professores, dos quais 19 são efetivos e quatro são contratados. O diretor, a coordenadora e o professor de apoio são concursados, assim como os quatro auxiliares de serviços, os dois porteiros e a merendeira.

A escolha dos componentes da gestão escolar ocorre por meio de indicação política, considerando critérios técnicos. A gestão é orientada pelos princípios democráticos, considerando os elementos postos na legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).

A Escola Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes, situada à rua Raimundo Nogueira Lopes, 1083 – Queimados. Horizonte-Ceará. Funciona o turno diurno com o Ensino Fundamental e no turno noturno funciona com uma turma de Alfabetização Solidária. Em 2024, a quantidade de alunos é de 427 matriculados, sendo 177 no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º) e 370 do 6º ao 9º ano, salientando que o 9º ano funciona em tempo integral. Sua dependência administrativa é o Município e foi inaugurada em 31 de dezembro de 1996. Representa um marco significativo na educação quilombola, oferecendo um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza as tradições e a cultura afro-brasileira.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado pela última vez em 2017, o que é considerado um intervalo longo, uma vez que muitas mudanças políticas educacionais ocorreram desde então. Segundo a direção, o PPP está sendo revisado por toda a comunidade escolar neste semestre, com o objetivo de que a escola seja reconhecida como uma escola quilombola.

A construção da identidade da instituição é um processo contínuo, que se fortalece na medida em que os elementos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são debatidos, compreendidos e contextualizados a partir das características sociais, políticas, culturais e históricas da Comunidade Quilombola de Alto Alegre.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Qualidade das Escolas Quilombolas:

A instituição escola, enquanto espaço constituído, de transmissão e produção do conhecimento, portanto, de ideologias, identifica a sociedade que acolhe e, necessita tornar visível e protagonista suas tradições, culturas e traços identitários, em perspectiva inclusiva e transparente. Não se pode mais vivenciar proposta pedagógica, ou projeto de escola, onde, ideologicamente, um conjunto de medidas e visões de mundo prevaleçam no sentido de evidenciar uma sociedade inclusiva a todos, como se os indivíduos fossem ser iguais, velando por uma suposta neutralidade nas discussões de seus planejamentos, seleção de material didático, nos próprios conteúdos curriculares, e, sobretudo, desigualdade da e na sociedade brasileira (CNE/CEB, 2020. P.19).

O movimento de construção identitária da instituição é um movimento complexo e contínuo que vai sendo tecido pela comunidade escolar e pela comunidade local, em permanente diálogo. Este movimento não ocorre de forma rápida, como uma simples adequação de ordem burocrática. Ele demanda tempo, discussões, idas e

vindas, estabelecimento de compromissos entre todos, visando a superação de um modelo ideal, regular e homogêneo de escola, em direção a uma perspectiva singular.

No que se refere à organização curricular, a secretaria da escola informou que a coordenação, junto aos professores, utiliza as diretrizes enviadas pela Secretaria de Educação, adaptando-as às necessidades e ao perfil da escola. Em relação às atividades extracurriculares, foi informado que o grêmio estudantil e a Rádio Escola estão ativos, mas durante o período da pesquisa, não foi observada a realização de atividades relacionadas a esses projetos.

6.2 A aproximação com o contexto através de observação participante

O movimento de aproximação com o contexto se deu através de observações participantes. A seguir, apresentamos um breve resumo deste processo.

A primeira visita ocorreu dia 06 de março de 2024 como forma de conhecer a escola e realizar o primeiro contato com a gestão escolar, apresentando de maneira pessoal, a proposta de pesquisa ao gestor, tendo em vista que este processo já havia sido realizado anteriormente, através de contatos telefônicos. A Figura 07 apresenta o momento da conversa com o gestor da escola. Este professor expressou com muito orgulho o fato de ser filho de Horizonte e voltar para a escola como gestor após anos atuando como trabalhador de fábricas. Este movimento fez com que se apaixonasse pela educação.



Figura 07 - Gestor da Escola Olímpio Nogueira Lopes
Fonte: autoria própria

A segunda visita foi realizada no dia 04 de junho de 2024, com o objetivo de aprofundar a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, que já havia sido

disponibilizado através de um arquivo digital. Foi estabelecido diálogo com a secretária escolar, a coordenadora pedagógica e o diretor, que colaboraram com o entendimento do processo de construção desse documento, seus desafios, limites e possibilidades. Foi destacada a dinâmica de revisão do PPP, de modo que a identidade da escola, como uma instituição quilombola, pudesse se expressar neste documento e, também, na organização curricular. Até o final da pesquisa esse movimento ainda estava em processo, como já relatado anteriormente.

A terceira visita ocorreu no dia 31 de julho, durante a qual participei do planejamento pedagógico junto aos docentes. A maioria dos professores estava concentrada no planejamento das ações didáticas para o segundo semestre. Nesse encontro, foi apresentada a proposta de pesquisa sobre Horta Escolar, destacada como um instrumento de resgate e valorização dos saberes tradicionais, por meio da sensibilização promovida pelo projeto.



Figura 07 - Sensibilização e Apresentação do projeto
Fonte: autoria própria

Esse momento foi dedicado à conscientização e ao engajamento dos professores em relação à proposta de participação dos mesmos na pesquisa sobre horta. Foi um momento rico de muitas reflexões coletiva sobre este tema.



Figura 08 - Apresentação do projeto de pesquisa
Fonte: autoria própria

A figura 08 retrata a apresentação do projeto de pesquisa durante o encontro pedagógico com os docentes. Observamos o grande interesse e receptividade em relação ao projeto, além de uma postura bastante amistosa. Foi um momento extremamente enriquecedor, repleto de partilhas e aprendizagens significativas.

No dia 02 de agosto, durante a quarta visita, fui à escola acompanhada pelo estudante Adair, aluno do Mestrado MASTS, com o objetivo de conhecer o espaço destinado à implantação da horta escolar. Esse foi um momento enriquecedor, marcado pela troca de estratégias sobre o cuidado com as hortas, tanto alimentares quanto medicinais.



Figura 09 - Visita à horta escolar da Olímpio Nogueira Lopes
Fonte: Autoria própria

A figura 09 registra a visita de um mestrando da UNILAB, que contribuiu com o contexto investigado, partilhando conhecimentos sobre hortas junto à comunidade escolar. Na oportunidade, saberes tradicionais constituídos no contexto africano dialogaram com os conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade quilombola pesquisada. A relação entre teoria e prática, entre saberes científicos e ancestrais, pode ser simbolizada através da figura 10, na qual visualizamos uma aluna manuseando adubo no canteiro e participando ativamente do projeto horta.

A Figura 10 apresenta um dos professores da escola organizando o canteiro da horta e um aluno, dando início ao projeto Horta Escolar.



Figura 10 - Organização da horta da Escola Olímpio Nogueira Lopes
Fonte: autoria própria

O processo de implantação e implementação das ações da horta pode ser visualizado, ainda, nas imagens que compõem a figura 11. Nelas, verificamos a horta em sua fase de produção, contribuindo para o abastecimento da merenda escolar. A variedade de espécies cultivadas permite sua utilização em ocasiões diversas, como enriquecimento nutricional das refeições oferecidas aos alunos; uso medicinal, com o preparo de chás que são servidos a estudantes, funcionários e professores para o alívio de sintomas relacionados a questões gástricas ou mesmo dores de cabeça. Em ambas as situações, a horta se afirma como um espaço que contribui para a construção de diálogos entre o conhecimento ancestral e o científico.



Figura 11 - Horta escolar da escola Olímpio Nogueira Lopes
Fonte: autoria própria

Outro importante momento de troca de experiências pode ser visualizado na figura 12, que ilustra a visita de um grupo composto pela pesquisadora, orientadora e mais dois pesquisadores, vinculados ao PPPGE-UECE e ao curso de agronomia da UNILAB.



Figura 11 - Horta escolar da escola Olímpio Nogueira Lopes
Fonte: autoria própria

Foram tecidos diálogos acerca dos desafios enfrentados pela escola durante os processos de implantação e manutenção da horta, a partir da experiência da Escola

Olímpio Nogueira, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Moreira Campos e do projeto Semear. Questões como o cuidado das hortas, considerando os adubos, a exposição de algumas espécies ao sol, estratégias de irrigação, reaproveitamento de materiais orgânicos produzidos na cozinha escolar, uso de materiais de baixo custo, controle de pragas, entre outros, foram temas debatidos pelo grupo. tanto alimentares quanto medicinais.

6.2 Dialogando com os sujeitos

Nesta subseção apresentamos reflexões que emergiram das entrevistas realizadas junto aos sujeitos investigados. Para tanto, organizamos os achados em diferentes tópicos: relação família, comunidade e terra quilombola; conhecimentos sobre horta e saúde coletiva; conhecimentos ancestrais na escola; desafios à preservação do saber tradicional e por fim a importância da identidade quilombola no projeto político pedagógico.

6.2.1 Relação família, comunidade e terra quilombola

Iniciamos a entrevista interrogando os sujeitos sobre a relação de sua família e comunidade com a terra e terra quilombola com a agricultura familiar. Os docentes afirmaram que possuíam raízes ancestrais visto que os vinculavam ao cultivo da terra, pois a grande maioria vem de famílias camponesas. Os pais, mães e avós ocupam, segundo eles, um importante papel no estabelecimento de relações destes com a lavoura de plantas, que são utilizadas de diferentes formas. Em suas narrativas, os participantes apontam como eram essas vivências.

Sobre a questão das hortas e plantas, vem da minha vivência de infância e eu vi muito minha mãe plantar, fazer horta, vi minha vó também fazer horta e ouvi aquela fala que dizia que a cura de algumas enfermidades pode ser feita através de plantas, principalmente pra gripe, o chamado lambedor [...] cresci com a minha mãe e meus avós falando na questão do lambedor, do poder de cura que tinha o lambedor e são as plantas medicinais (Hortelã).

O meu avô tinha um terreno vizinho que fazia o plantio da macaxeira, que fazia da batata doce, então, fazia a gente comida do que era plantado ali, do que era cultivado, então, eu venho dessa época, venho de uma época também, meus avós também lá do interiorzinho do Parazinho, lá de Camusinho, meus avós maternos, que eles também

trabalhavam como plantio, que eram agricultores, então, trago essas raízes (Girassol).

Minha mãe ela gosta muito, até hoje ela ainda é viva, graças a Deus, e ela tem horta, ela planta, essa semana mesmo eu tava pensando nisso, ela plantando gergelim, porque gergelim é uma coisa que nem todo mundo na nossa região planta, e é uma coisa que os mais velhos ainda fazem, que eu não sei se os mais novos vão continuar, mas sempre foi uma coisa muito natural isso aí de contato com a horta, com o ser humano, a minha mãe e o meu pai sempre fizeram (Coentro).

Eu me mudei para cá, muito nova, realmente a gente morava um pouquinho afastado dessa região da escola, não tão afastado, mas consideravelmente, só que logo a gente se mudou para a comunidade que tem, que o Olímpio Nogueira atende, que é o Alto Alegre, a comunidade quilombola de Alto Alegre. Atualmente eu sou junta, com um rapaz que é quilombola, ele realmente é nascido ali dentro da gente [...]. a família do meu esposo, meu companheiro, ela é muito mais ligada à terra, e aí, dentro da comunidade, além da família dele, a gente consegue perceber umas outras e uns outros destaques em relação ao cultivo, a produção, a agricultura e tudo mais (Comigo Ninguém Pode).

A partir de seus familiares, os participantes da pesquisa puderam aprender sobre diferentes práticas agroecológicas, como: a agricultura, o cultivo de plantas medicinais, ornamentais e frutíferas. O uso desses cultivos cumpre funções diversas que dizem respeito ao trabalho, à cultura, à saúde e ao vínculo com a terra. Esses conhecimentos repassados de geração em geração configuram-se como elementos que fazem parte da constituição da identidade desses sujeitos.

Os saberes da experiência (Pimenta, 2005) que emergem das práticas sociais vividas pelos sujeitos ao longo de suas existências apontam para a riqueza de conhecimentos produzidos nos contextos comunitários. Para os professores, de modo especial, sinalizam vivências cujo exercício da memória é capaz de fortalecer de tal modo que possam ser utilizados como referências para o desenvolvimento de práticas educativas que (re)conectem escola e comunidade, saberes tradicionais e científicos, contribuindo, desse modo, para processos de afirmação da identidade dos educandos. O saber da experiência é compreendido, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada dos processos de formação, articulando teoria e prática na perspectiva da práxis.

Este fenômeno pode ser verificado no relato que Coentro faz acerca do modo como percebe as transformações vividas na Comunidade Quilombola de Alto Alegre.

Desde que eu cheguei aqui, em 2006, eu pude acompanhar a evolução desse reconhecimento da comunidade, tanto da criação da

associação que eles têm, dentro da escola, a gente vê a questão do reconhecimento deles, a mudança que houve nesse tempo, a mudança que houve na questão identitária deles se reconhecerem como quilombola, terem mais orgulho de ser quilombola, isso eu observei durante esse período que eu tô, que eu sempre trabalhei aqui nessa região, Isso aí é nítido, é nítido mesmo a gente vê, que as meninas aqui, que são de lá da comunidade, o orgulho que elas têm, não todos, mas assim, já é bem diferente de antigamente, antigamente, que eu falo assim, há alguns anos atrás, eles tinha mais vergonha, de se reconhecer, agora já, uma grande parte melhorou (Coentro).

O movimento descrito pelo professor Coentro coaduna com as reflexões de Nascimento (1977) quanto aborda o processo histórico de construção dos quilombos como espaços de refúgio e resistência. Essas referências iluminam processos de fortalecimento das comunidades quilombolas como locais que se originam da presença de homens e mulheres que se fixaram no lugar e deixam impressas no cotidiano práticas sociais que contribuem tanto para a organização política da comunidade, quanto para a manutenção de tradições que remetem às origens africanas, seja através da cultura, da religiosidade, do trabalho ou dos saberes.

Cabe ressaltar que o processo de percepção de si como membro de uma comunidade quilombola é um desafio vivido por muitos educandos, como afirma a professora Comigo-Ninguém-Pode.

Então, as pessoas mais velhas da comunidade, elas dão sim, uma importância maior às produções ali, de agricultura e tudo mais de subsistência, principalmente ali dentro da comunidade. Mas os mais novos, eles estão começando a se afastar, principalmente pelo uso de tecnologia e pelas mudanças rápidas que a gente está sentindo na nossa geração. (Comigo-Ninguém-Pode.)

De um modo geral, a escola no contexto contemporâneo é atravessada por desafios que afetam a sua própria identidade, em decorrência das demandas sociais que chegam a esse espaço e que buscam, não raras vezes, conduzi-las a processos de homogeneização de currículos e de saberes, contribuindo para o gradativo apagamento das diferenças. Assim, é importante destacar a importância do conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). A partir das orientações postas nas referidas diretrizes, as escolas são convidadas a atuarem como espaços voltados à preservação dos saberes tradicionais e ao fortalecendo a identidade cultural, sem perder de vista os

conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Esse diálogo permite a compreensão crítica dos processos de constituição histórica e social do Brasil, problematizando as relações de poder que se estabelece com diferentes sujeitos e diferentes formas de construir impactando de forma direta os currículos escolares e as escolhas relativas ao que é considerado bom, certo e válido pela sociedade. A história de nosso país, tradicionalmente contada nos livros didáticos a partir de uma perspectiva eurocêntrica, silencia as vozes dos corpos pretos, desvalorizando sua condição de sujeito que porta e produz conhecimentos e contribuindo para processos de desumanização. Este fenômeno precisa ser problematizado, de modo que os estudantes se reconheçam como sujeitos de direitos, não se envergonhem da cultura de seu povo, tampouco se desinteressem pelo conjunto de conhecimentos produzidos por seus ancestrais.

As conquistas decorrentes dos movimentos de luta pelos direitos da comunidade podem ser visualizadas neste trecho do depoimento de Hortelã:

Houve o reconhecimento em 2003 e de lá pra cá a comunidade vem ganhando espaço, visibilidade, vem questionando seus direitos como povos tradicionais e como eles são comunidades reconhecidas em alguns casos eles tem prioridade e um exemplo disso foi a vacina da Covid, quando saiu a primeira dose da covid, os povos tradicionais tiveram prioridade e nesse período eu estava aqui próximo e o primeiro povo a ser vacinado foi o povo quilombola, teve todo esse reconhecimento como povos tradicionais (Hortelã).

A professora Margarida relata que tem relação especial com a agricultura familiar visto que é filha de agricultores, o que reflete uma mudança social muito grande.

Tenho uma relação especial com a agricultura familiar visto que sou filha de agricultores, o que reflete uma mudança social muito grande. Fui a primeira da família a chegar no nível superior, visto ser filha e neta de agricultores. Meus pais tiveram muitas dificuldades para regularizar suas terras, visto que a grande maioria eram terras consideradas “inválidas”, ou seja, sem registro cartorial, o que induziu ao movimento de resistência, de permanecer na terra como parte dela. Lembro da minha infância com carinho do caminho das “roças” toda permeada pelo contato com a natureza visto que “até hoje eu tenho uma tia que faz as famosas garrafadas”. (Margarida)

A narrativa de Margarida revela aspectos relacionados ao processo de conquistas de direitos sociais vividos pela comunidade quilombola: o direito à terra, à educação e ao trabalho. Importante ressaltar que mesmo com o processo de inclusão

social em outros espaços, para além do comunitário, a professora mantém vivos os vínculos com sua identidade. Isso se expressa no destaque que dá ao conhecimento milenar das ervas medicinais, aprendido com sua avó e ainda é presente na comunidade. Margarida reforça o valor que dá aos conhecimentos ancestrais e às práticas de manejo da terra:

“até hoje minha mãe tem uma horta em casa, no qual faz os alimentos usando os temperos locais como coentro, cebolinha, alho, tomate, pimentão e cebola branca sem uso de agrotóxicos”.(Margarida)

De acordo com Lopes (2017) a questão do uso de agrotóxicos ainda é complexa e amplamente debatida, prevalecendo três pontos de vista. Alguns defendem o banimento dos agrotóxicos devido aos danos à saúde humana e ao meio ambiente. Outros argumentam que os agrotóxicos são essenciais para garantir a produção de alimentos suficientes para a população. Por fim, há quem acredite que os agrotóxicos são necessários, mas seu uso indiscriminado deve ser rigorosamente controlado para garantir a sustentabilidade econômica, ambiental e social da agricultura. Esses diferentes pontos de vista refletem a complexidade do tema e a necessidade de um equilíbrio entre produtividade agrícola e saúde ambiental.

Pelo discurso dos professores percebe-se que de forma rudimentar, as técnicas agrícolas foram aprendidas de forma informal e ocorria no seio familiar no qual os pais ensinavam aos filhos técnicas agrícolas aliadas a valores morais e conhecimentos para vida cotidiana como respeito à natureza e alimentação orgânica.

Essa transmissão de memórias e práticas culturais, materiais ou simbólicas, confere à família agrícola coerência interna e a capacidade de elaborar estratégias específicas de resistência frente às dinâmicas econômicas hegemônicas. A manutenção e reprodução de saberes familiares favorecem, ainda, a continuidade de práticas agrícolas mais harmoniosas com o meio ambiente, legando à agricultura familiar um importante papel na preservação ambiental, mesmo nos estabelecimentos de produção mais modernizada. (IBGE, 2019, p. 293)

No Brasil a discussão sobre os direitos dos camponeses ocorreu somente a partir da década de 1990, anos depois foi promulgada a Lei n. 11.326, de 24.06.2006, que traz as diretrizes básicas para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Rurais.

O Decreto n. 9.064, de 31.05.2017, regulamenta a Lei mencionada e, de acordo com seus dispositivos legais – incisos I a IV do Art. 3º –, é classificado como agricultor familiar todo aquele que cumprir simultaneamente os seguintes critérios:

I. possuir, a qualquer título, área de até quatro módulos fiscais; II. utilizar, no mínimo, metade da força de trabalho familiar no processo produtivo e de geração de renda; III. auferir, no mínimo, metade da renda familiar de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; e IV. ser a gestão do estabelecimento ou do empreendimento estritamente familiar (Brasil, 2017, p.01).

É oportuno comentar que durante o projeto foi convidado Adair Gomes Falcão, um estudante de origem guineense vinculado ao MASTS-UNILAB para contribuir com o contexto investigado, partilhando experiências vividas em seu país de origem relacionadas ao cultivo da terra. Em sua participação, relatou surpresa ao encontrar plantas comestíveis comumente encontradas na África, como o coentro por exemplo.

Eu pensei que não ia adaptar-se facilmente com alimentação, mas, me deparei com “O óleo de dendê que eu vejo aqui não tem nenhuma diferença de lá. Eu não imaginava encontrar aqui por exemplo coentro.”(mestrando Adair)

A fala do estudante demonstra o quanto da Mãe África se faz presente na cultura gastronômica local. Temperos que são comuns nas duas regiões como gengibre, coentro, cebolinha, além de especiarias e condimentos como folhas de louro, pimentão, tomate, cebola, pimentão vermelho fazem parte da culinária africana e também brasileira, mas poucos sabem dessa relação.

Buscando localizar iniciativas governamentais que dessem suporte ao desenvolvimento de hortas no contexto das escolas públicas brasileiras, encontramos apenas uma iniciativa denominada Hortas Pedagógicas⁵, desenvolvida a partir de parceria estabelecida entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Embrapa e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esse estudo configura-se como uma ação de natureza intersetorial, contando com o apoio de profissionais de áreas diversas, mobilizados em torno do compromisso com o fortalecimento do consumo de hortaliças pela comunidade escolar.

Percebe-se assim que as Hortas Comunitárias são espaços de encontro, onde membros da comunidade se reúnem para colaborar, compartilhar conhecimento e experiências. Esse senso de comunidade fortalece os laços sociais e cria um

⁵Após o exame de qualificação foi enviada uma carta convite a direção da escola (APÊNDICE B), registrando formalmente a proposta da pesquisa. Após o exame de qualificação foi enviada uma carta convite a direção da escola, registrando formalmente a proposta da pesquisa na construção coletiva em torno da implantação de hortas nas escolas, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar – alunos, gestores, professores, nutricionistas e merendeiras”. O projeto piloto foi implantado em 2019, no Maranhão.

ambiente propício para o apoio mútuo. Além disso, as hortas promovem um sentimento de orgulho e pertencimento, pois os participantes veem diretamente os frutos de seu trabalho, melhorando assim a autoestima e o bem-estar emocional.

6.2.2 Conhecimentos sobre horta e saúde coletiva

Nos dias atuais, percebe-se um movimento crescente de conscientização sobre o consumo de alimentos livres de contaminação química. No entanto, em contraste, a indústria continua a utilizar grande quantidade de conservantes na produção de alimentos ultraprocessados, o que resulta no consumo de produtos ricos em açúcares, gorduras e aditivos químicos, especialmente pelo público infantil (Brasil, 2014).

No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos sobre horta e sua relação com a saúde, as respostas dos docentes foram diversificadas.

Lembrei agora da importância da horta para minha saúde: Quando criança e adoecia, eu e meus irmãos meus pais iam atrás das plantas medicinais, antes de buscar remédios na farmácia. Esse hábito até hoje tenho, pois sou adepta dos chás e dos xaropes. As famílias da comunidade quilombola têm o hábito de irem casando e continuar morando juntas, e aí percebo que os conhecimentos são passados oralmente em relação a horta e os conhecimentos dos xaropes e garrafadas.(professora Margarida)

De forma similar, o professor Hortelã também informou fazer uso de plantas medicinais, ou seja, da fitoterapia. Para ele, a horta também tem um papel terapêutico, como menciona em sua fala:

A questão da relação de plantas vem da minha infância, via minha mãe plantar, fazer horta e a minha avó também vendo elas fazendo o lambedor que é muito usado na cura da gripe. e esses conhecimentos contínuo perpetuando, hoje. Na minha casa tem muitas plantas, sou apaixonado por plantas, se você for a minha casa vai ver plantas de todo jeito, na realidade o que falta é espaço.(professor Hortelã)

Havia uma horta situada quase em frente ao Centro de Referência em Assistência Social – CRAS, que foi descontinuada.

A professora Margarida relatou que:

Desconheço o nome da técnica utilizada (horta hidropônica⁶), mas, observava que as alfaces eram cultivadas sobre canos por onde circulava água. Curiosamente, a água é escassa na comunidade, e também lamento a falta de apoio público para o projeto. (Professora Margarida)

No Brasil, o rico conhecimento dos povos das florestas, dos africanos e de seus descendentes está desaparecendo em decorrência da imposição de hábitos culturais importados de outros países, havendo um risco iminente de se perder essa importante memória cultural visto o crescimento vertiginoso de redes de farmácias. Sabemos o quanto é difícil o acesso das classes trabalhadoras ao sistema único de Saúde e como o preço dos remédios pode impactar na renda dessas famílias, assim ter uma horta em casa com plantas medicinais pode ser uma opção.

Sobre essa questão, os professores pontuam:

O desafio é ter pessoas que realmente tenham esse conhecimento, porque não temos muitos professores que tiveram esse contato, então tem muito essa questão da farmácia, “Há estou doente vou na farmácia, tudo farmácia” e aí não temos professor que fale sobre essa questão que as plantas medicinais também podem curar, então temos que não é culpa deles, eles não tiveram esse contato, não tem essa vivência e acaba que não traz pra sua vivência de sala (Hortelã).

[...] a maioria não tem no dia a dia, os que eu levei para ali, para a horta, para plantar, para preparar o terreno e tudo, acho que de todos os alunos que eu levei, eu só notei dois que tem habilidade assim, que tem contato, o restante, eles não têm muito contato direto, até os pais fazem, mas parece que não tem muito envolvimento em casa, parece que o primeiro contato mesmo com a terra de produzir alguma coisa foi aqui na escola, de plantar, de regar uma planta. Aparentemente, pela desenvoltura assim, você percebe que ele não tinha muito não (Coentro).

Sim, como eu disse bem no início, nessa condição do resgate, por que o resgate? Porque a gente sabe que os nossos avós, os nossos pais, existe aquela pequena horta em casa, o preparo dessa nota, até o meu filho disse um dia, disse pra mim, mãe, a senhora tá numa vibe de planta, está envelhecendo, parece que é só o velho que gosta de planta (Girassol)

[...] esses saberes eles realmente eles são repassados de forma oral, a gente consegue sim ter ainda esse repasse oralmente, ali pela oralidade dos mais velhos, dos conhecimentos específicos relacionados à horta e a essas outras questões que a gente tá conversando e que são temáticas aqui da nossa conversa. Mas eu

⁶ De acordo com Paulus (2008), a hidroponia é uma técnica de cultivo de plantas, sem uso do solo com redução de gastos relacionados a água e insumos agrícolas, proporcionando tanto a geração de produtos de boa qualidade, quanto a contribuição com a preservação do ambiente. Esta técnica surge como alternativa de convivência com o semiárido, considerando escassez de recursos hídricos, as características do solo rasos e, ainda, os longos períodos de estiagem.

sinto que sim, tem alguma coisa ali e aí eu não sei explicar exatamente se realmente são essas mudanças rápidas que a gente tá vivendo com o uso das redes sociais digitais, que os jovens não têm mais tanto interesse, mas a gente ainda consegue preservar com muita força, principalmente porque esses mais velhos tem ali o seu conhecimento guardado que eles estão sempre repassando, e é uma coisa que também é um ponto muito positivo da comunidade que tenta preservar essa cultura, de forma geral, e aí as culturas da ancestralidade quilombola e que o CRAS tenta resgatar o CRAS e aí os movimentos que são trazidos para o CRAS Quilombola (Comigo Ninguém Pode).

Na medida em que a sociedade se transforma, novas culturas são construídas, ora fortalecendo práticas consagradas socialmente, ora promovendo apagamentos. A perspectiva colonial de educação, vivida largamente pelo Brasil e pelo continente africano, capitaneada pelos portugueses, promoveu, através das instituições de ensino, a valorização dos conhecimentos gerados em seu país de origem, compreendendo tudo o que era estranho a esta referência geográfica era símbolo de atraso. Assim, os currículos escolares, ao longo dos séculos, silenciaram os saberes ancestrais e quando fazia menção aos mesmos, os tratavam de forma folclórica. O distanciamento entre escola e comunidade, saberes científicos e tradicionais, geram impactos muito fortes nos processos de construção identitária dos sujeitos, fragilizando suas raízes ancestrais e conduzindo-os a processos de homogeneização cultural. Nesse sentido, é fundamental o trabalho a ser desenvolvido no âmbito das escolas, articulando igualdade e diferença (Candau, 2012).

É importante destacarmos que o uso de plantas medicinais é uma prática social presente nas comunidades tradicionais, mas que também se constitui como objeto de investigações científicas. Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2017, p.5) “uma planta é medicinal quando possui substâncias que, quando administradas ao ser humano, podem prevenir, curar ou tratar doenças. Quando se obtém um medicamento a partir de uma planta medicinal, este é chamado fitoterápico. Existe um tipo de farmácia específica para manipulação de fitoterápicos, denominadas Farmácias Vivas. As Farmácias Vivas são estabelecimentos públicos de saúde onde se cultiva, coleta, processa, armazena, manipula e dispensa plantas medicinais e fitoterápicos. Na página do Ministério da Saúde é possível verificar se há em determinado município serviço de atendimento em fitoterapia e a disponibilização de fitoterápicos no Sistema Único de Saúde (SUS).

No Egito antigo era comum o uso de plantas medicinais. O Papiro EBERS, um dos tratados médicos mais antigos e significativos da história mundial, foi escrito em aproximadamente 1550 a.C. apresenta mais de setecentas fórmulas mágicas e remédios populares, com uma extensa lista de plantas medicinais utilizadas até hoje para curar doenças.

Dessa forma o mundo tomou ciência de uma farmacopeia egípcia contendo a descrição de espécies vegetais como a Mirra, de uso adstringente e anti-inflamatório, o látex do Olíbano, para inflamações bucais, Sândalo como antidiarreico. A papoula, fonte do ópio, morfina, codeína e papaverina era conhecida como sedativo, antiespasmódico, chamado de “remédio para acabar com a choradeira”. (Almeida, 2010 p.36)

O professor Coentro por ser historiador, uma pessoa vinda das classes populares reforça a importância da horta e os conhecimentos ancestrais.

É importante não deixar se perder esse conhecimento tradicional, que fosse passando pros filhos, porque às vezes até mesmo a rotina em casa, os pais não envolvem mais os filhos, os pais até tem uma horta em casa, um plantio, mas os filhos não participam, então seria isso continuar transmitindo esses conhecimentos que aprenderam com os seus pais (Coentro).

Estudos de Silva (2018), Santos et al. (2020), Cancelier, Beling, Facco (2020), Silva (2018) reforçam a importância da horta como um cenário rico de aprendizagem para diversas disciplinas, proporcionado pelo trabalho colaborativo para além da sala de aula.

Nesse contexto, o aluno aprende que produzir alimentos de maneira sustentável, respeitando a natureza, é a forma mais eficaz de garantir uma boa alimentação, melhorar a qualidade de vida e restabelecer uma relação positiva entre meio ambiente e o ser humano, afinal “ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo” (Gadotti, 1998, p. 30).

Além de servirem como espaços educativos, as Hortas Comunitárias desempenham um papel crucial na promoção da segurança alimentar. Elas fornecem acesso a alimentos frescos e nutritivos, especialmente em comunidades onde esse acesso é limitado. Cultivar e consumir alimentos locais também promove uma dieta saudável e equilibrada, reduzindo a dependência de alimentos processados e industrializados.

A seguir apresentamos a relevância dos conhecimentos ancestrais na escola.

6.2.3 A horta e os conhecimentos ancestrais na escola

A práxis de professores das escolas pesquisadas permite tecer algumas discussões sobre a utilidade estratégica da Horta Escolar como algo apartado dos demais componentes escolares.

Quando inquiridos sobre como ocorre a difusão dos conhecimentos ancestrais junto aos estudantes, obtivemos diferentes pontos de vista que revelam tanto os desafios na abordagem por parte dos diferentes componentes curriculares, quanto o desenvolvimento de estratégias que buscam a integração com a comunidade e o engajamento dos estudantes.

o que eu vejo é que realmente a gente consegue fazer um balanço bem bacana, por exemplo, a gente traz o urucum, traz o próprio urucum para a sala de aula, a gente conversa sobre como esse urucum ele é utilizado nas nossas famílias, qual é a relação que ele tem com a nossa ancestralidade, que seria uma ancestralidade afro indígena, o tratamento que eles fazem e a gente como esse plano de aula que eu estou comentando com a senhora, a gente fez pinturas, pinturas a partir do pigmento que sai do urucum, então, realmente esses meninos eles conseguem fazer uma colaboração muito massa quando se trata de temas específicos, recortes específicos, com esse conhecimento que eles têm e aí, esses conhecimentos eu acredito que eles são muito trabalhados, principalmente em história, fazendo essa ponte, mas em outras disciplinas também eu sinto, eu na minha visão como professora, eu sinto que são de formas satisfatórias, né? Medianas ali, satisfatórias, ok? (Comigo Ninguém Pode).

Engraçado, veio a contemplar o que eu pensei há uma lá atrás, aqui na comunidade, quando chegou no mês de março, que é o mês da mulher, vez a mulher, aí eu fiquei pensando o que é que a gente faz pra gente contemplar os familiares, mulheres da comunidade aí eu criei uma oficina que foi plantas que curam, que é exatamente trazendo uma pessoa que faz lambedor, pra gente poder resgatar essa ideia de ter as plantas e essas plantas serem utilizadas, não somente o farmacêutico, medicamentos manipulados, mas as próprias plantas pra gente poder fazer esse trabalho e aí a gente fez a oficina, infelizmente não tivemos muita adesão, mas a gente vai tentar fazer novamente e quais são os desafios para essa continuidade, não teve adesão, exatamente, mas eu acho que é exatamente o contrário do outro, a gente vai fazendo, vai fazendo novamente, até a gente conseguir a gente sabe que os pais trabalham, as mães também, que eram aquelas que faziam o cuidado com os filhos também, e aí a gente

fez a oficina, infelizmente não tivemos muita adesão, mas a gente vai tentar fazer novamente (Girassol).

Por meio de ações efetivas na escola é possível mudar essa realidade. Um estudo conduzido por Kovalski e Obara (2013) ocorrido em Maringá (PR) evidenciou que é possível romper com o ensino tradicional e viabilizar uma prática participativa e problematizadora ao abordar os conhecimentos etnobotânicos dentro da escola. As docentes construíram um horto medicinal na escola e usaram metodologias diversificadas para uma aprendizagem ativa em relação às plantas medicinais, assim como os cuidados e orientações que devem ser tomadas ao utilizá-las.

Segundo Kovalski e Obara (2013) para a implantação do horto medicinal, a escola recebeu, por meio do projeto “Plantas Medicinais”, desenvolvido desde 2003 pela Itaipu Binacional, cinquenta e sete (57) espécies de plantas medicinais. A construção do horto foi um trabalho coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar durante o período letivo e, também, nos finais de semana. Como a escola já trabalhava com a reciclagem de materiais, os canteiros foram construídos com garrafas pet, o que demonstra que é possível pensar estratégias de educação ambiental de sucesso.

De acordo com o Parecer CNE/CB 16 (Brasil, 2012, p. 25):

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade.

Podemos considerar o movimento de construção de hortas comunitárias como uma tecnologia social que contribui para a prevenção de agravos à saúde, para a materialização de estratégias de segurança alimentar, fortalecimento da geração de renda e, ainda, a preservação de conhecimentos ancestrais e da identidade dos sujeitos que nela vivem.

Sobre o projeto horta escolar, os professores investigados apontam desafios relacionados à formação, suporte técnico e material.

Não, formação não. Mas além da geologia eu também sou técnico em meio ambiente. [...] Maior desafio pra mim hoje é a questão do tempo

e dos recursos, a água principalmente, porque nossa água ainda é da Cagace e eu penso muito no consumo porque vai demandar na fatura da água (Hortelã).

Não, a gente só teve um encontro. <a horta> É um projeto muito interessante, mas que precisa do apoio, principalmente apoio técnico, um apoio técnico que pudesse auxiliar tirar as dúvidas sobre tratamento dos solos, das sementes, acho que o município poderia investir nisso daí, nessa questão da regar, do gotejamento, preparar uma estrutura e com o técnico para dar esse suporte pra tirar as dúvidas, vir na escola (Coentro).

Tive formação. <a horta> É um projeto superbacana. É um projeto que precisa ser abraçado e ampliado dentro das escolas, a gente precisa de uma visitação e de um olhar mais cauteloso, mas mais direcionado aqui para a gente, para que nos possa orientar também, apesar de nós termos as formações, a gente queria que essa presença dessa gestão municipal, enfim, dos responsáveis pela horta, também estivessem aqui para nos dar nossas as orientações para ser uma outra voz para os estudantes, uma outra voz de incentivo, mas que a ideia se amplie para outras, em outras escolas com necessidades (Comigo Ninguém Pode).

O desenvolvimento de ações no contexto escolar demanda dos professores saberes diversos que articulam as dimensões técnica, política, ética e estética. Segundo Rios (2010) esse conjunto de dimensões tem condições de conferir direção e sentido ao trabalho educativo desenvolvido na escola. Se formos pensar na questão da horta escolar, verificaremos que o projeto é muito mais abrangente que o simples processo de sementeira manutenção de um canteiro. É um projeto de construção de conhecimentos, atravessado por questões de ordem social, cultural, econômica e epistemológica que coloca em movimento uma perspectiva ecológica, como a proposta por Santos e Meneses (2005). Os autores abordam o conceito de epistemologias do sul para se referirem a um conjunto de formas de intervenção na realidade que denunciam os processos de desvalorização dos saberes produzidos pelos povos colonizados e buscam valorizá-los e fortalecê-los.

Esse processo, no entanto, é um desafio presente nos contextos escolares, tendo em vista os inúmeros fatores que concorrem para que a colonialidade do saber ainda persista. As pressões sofridas pelos professores por parte das políticas educacionais contemporâneas e as demandas formativas que emergem da sociedade acabam por desmobilizá-los enquanto coletivo. Isso pode ser percebido ao indagarmos os sujeitos acerca do apoio dos professores ao projeto:

É um pouquinho complicado, alguns professores não têm esse conhecimento, não tem tanta simpatia, porque demanda trabalho, e também é um trabalho braçal, de pegar na terra, de plantar, de arrancar os matos, de se molhar, as vezes o pessoal olha pra mim e diz “valha, teu pé tá sujo direto!” (Hortelã).

Existem vários outros projetos que são cobrados da escola, são cobrados do menino, esse projeto está sendo desenvolvido no segundo semestre, que é muito voltado para a prova, externa que seria o estresse, então as preocupações, elas acabam atropelando, atropelando e lançando prioridades, então, o que são as prioridades na escola? Acaba sendo essas provas externas, provas da Secretaria de Educação e aí voltados para o nono ano (Comigo Ninguém Pode).

Para Costa et al (2023), a perspectiva da gestão por resultados, implantada no contexto cearense, faz com que muitas vezes os elementos culturais e as demandas sociais específicas das comunidades sejam sufocadas em decorrência da pressão sofrida pelas instituições de ensino para apresentarem bons resultados. Este movimento fragiliza os processos de afirmação das identidades comunitárias e o desenvolvimento de projetos que coloquem em movimento os saberes tradicionais. Nele, o currículo se reduz a um artefato burocrático, que busca unicamente garantir as relações entre uma base curricular e os resultados objetivos de sua assimilação por parte dos estudantes. Temáticas como sociobiodiversidade, educação ambiental, entre outros, são minimamente mencionados e não se constituem como possibilidades de práxis.

Mesmo diante dos desafios apontados, é possível a construção de uma outra perspectiva de formação. Tal afirmativa pode ser revelada nas respostas dadas pelos professores quando indagados acerca dos conhecimentos gerados a partir do encontro entre os saberes tradicionais e os científicos.

[...] eu vejo alguns alunos relatando pra que servem algumas ervas, quando os meninos vão lá na horta, eles comentam “a que hortelã serve pra isso! erva cidreira” então eles trazem esse conhecimento, por mais que não saibam qual a finalidade de todos, eles sabem que alguns ali são plantas medicinais, conseguem diferenciar o que é verdura do que é medicinal (Hortelã).

Confesso que achei um desafio a implantação da horta, pois, como falei anteriormente os professores na escola não tem o conhecimento sobre horta e plantas medicinais, o que dificulta as vezes trabalhar os saberes populares. No entanto, percebo que quando a horta foi implantada na escola as crianças passaram a ter um pouco de interesse e o cuidado com as plantinhas (Margarida).

Percebemos o processo de construção e manutenção da horta como uma experiência valiosa que anuncia possibilidades de construção de uma abordagem contextualizada, crítica e sensível dos conhecimentos, articulando teoria e prática, apropriação e produção de conhecimentos através do diálogo entre saberes científicos e tradicionais sem a presença das hierarquias historicamente construídas pela educação de modelo colonial, que subalterniza e desumaniza os sujeitos das práticas educativas.

6.2.4 Desafios à preservação do saber tradicional

Questionamos aos docentes quais os principais desafios impostos à preservação dos saberes tradicionais quilombolas e percebemos que as respostas foram bem diversificadas.

A professora Comigo Ninguém Pode relata

[...] a maior dificuldade é a seca, a água, visto que a comunidade tem problemas relacionados a isso. Lembro que uma horta comunitária foi desativada devido à falta de água, sendo que boa parte vive de agricultura (roça) familiar e isso contribui para que os conhecimentos repassados de geração em geração, de forma oral pelo contato com familiares mais idosos, continuem vivo. (Comigo Ninguém Pode)

O professor Coentro ressalta que tem muita dificuldade de inserir atividades como roda de capoeira, maculelê, tambor de crioula, dentre outras manifestações africanas devido a aspectos religiosos ainda presentes na escola, visto que maioria é origem cristã evangélica. Embora a escola convide, muitos dos alunos não participam das atividades relativas à cultura afro-brasileira. Ele diz:

“Na comunidade quilombola temos terreiros, as pessoas sofrem muito preconceito, mesmo sendo quilombola, uma minoria é da umbanda e a maioria é evangélica. Então na parte da cultura e da história tem esse embate”. (Coentro)

Por vezes, esses grupos religiosos de cunho cristão cometem o racismo religioso, pois veem as religiões de matriz africana de forma “demoníaca” pois “o Candomblé, por ser uma religião que foge, completamente, dos padrões branco, cristão, heteronormativo e que não é pautada no eurocentrismo, seus adeptos sofrem com os diversos olhares da exclusão e de injustiça.” (Ferreira e Manso, 2023, p.112).

Autores como Machado (2007), Bonilha (2014), Gomes (2012), Ramos (2015) tem se dedicado a estudar a perpetuação do racismo dentro do ambiente escolar, enfocando a questão da invisibilidade desta problemática.

Para Ferreira e Manso (2023) existe uma ligação muito forte dos povos tradicionais de terreiro de candomblé com a natureza. Isso reflete na sua cosmovisão, pois é baseado em elementos naturais, na energia vital que provém da força que emana da natureza. Seus orixás habitam em florestas, rios, mares e até em ervas. Sendo assim, os ensinamentos e o manuseio das ervas sagradas, litúrgicas e medicinais são passados por gerações contribuindo com a etnobotânica. Os autores buscaram combater a intolerância religiosa por meio de da construção de um herbário virtual e afirmam:

Essa cosmologia botânica representa um dos mais importantes significados da tradição dos terreiros, pois é um elo entre o céu e a terra. Infelizmente, esse legado de grande beleza corre um grande risco de desaparecer, pois a degradação ambiental, o aquecimento global, a intolerância religiosa, e, sobretudo, o desaparecimento das ervas sagradas põem em xeque todo legado de uma cultura ancestral. Proteger e conhecer essas plantas tornam-se necessários, tanto pelo patrimônio biológico quanto pelo religioso/cultural, pois elas contam a história de povos que, por longos anos, foram segregados e permaneceram na clandestinidade, negando seus ancestrais. É de extrema importância que futuras gerações possam guardar a história dessas ervas para que, quem sabe, um dia, reconhecer-se dentro dessa fitocosmologia (2023, p.111-112).

A falta de formação na área de educação decolonial, multiculturalismo e educação étnico-racial pode ser a resposta desse comportamento de omissão. De todos os docentes entrevistados apenas, o professor de História possui formação em educação étnico-racial, e assim mesmo foi por interesse pessoal, a sua formação em nível de especialização. Isso demonstra que faltam políticas públicas de formação continuada de professores na área de educação quilombola como previsto na legislação.

No que diz respeito aos conhecimentos quilombolas também percebemos que não houve nenhuma atividade durante os nove meses de pesquisa. Vimos a fragilidade relativa à coletividade, um trabalho coletivo junto aos estudantes sobre a temática como uma roda de capoeira, afoxés, roda de samba, candomblé, umbanda, blocos afro, brincadeiras e jogos africanos dentre outras manifestações da cultura quilombola.

A lei 11.645 de 2008 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira assevera que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Os dizeres de Fleuri (2003, p.23) reforçam essa análise ao dizer que:

A educação intercultural não pode se limitar a abordagens pontuais ou comemorativas de saberes tradicionais, mas deve ser uma prática contínua e coletiva, permeando o cotidiano escolar e promovendo o diálogo entre diferentes culturas de forma crítica e emancipatória.

A baixa participação discente também é um fator encontrado. A professora comigo-ninguém-pode afirma que:

“na escola sempre ocorre rodas que os estudantes vão assistir, mas participar poucos participam”. (comigo-ninguém-pode afirma)

Contudo, é oportuno comentar que durante os seis meses que ficamos dentro da comunidade não presenciamos nenhuma roda de conversa feita com os estudantes sobre valorização dos saberes tradicionais e biodiversidade.

Outra questão apontada é a falta de conhecimento dos professores com relação à jardinagem. O professor Hortelã, relata:

“eu queria muito ter uma horta em casa, já tentei, mas não sei se é a falta de tempo, ou falta de conhecimento, acaba não vingando.” (Hortelã)

Estudo proposto por Kovalski e Obara (2013) encontrou resultados similares, a principal dificuldade observada no projeto de etnobotânica na escola foi a falta de domínio do conhecimento científico sobre a temática pelos docentes.

Da mesma forma, Margarida vê como desafios encontrar pessoas, até mesmo os professores na escola que tenham o conhecimento sobre hortas e plantas medicinais, reforçando que os saberes populares a cada dia estão sendo esquecidos ou apagados. Neste sentido, Silva (2006, p. 21) afirma que “[...] valorizar o

conhecimento 'popular', o 'senso comum' das comunidades tradicionais ou dos grupos sociais minoritários é, também, contribuir para uma Educação Popular e favorecer a construção de um conhecimento socializado significativo".

O professor Coentro reforça que a falta de conhecimento pode levar ao apagamento da cultura ancestral ao afirmar:

"as plantas podem curar, mas os alunos...eles não têm essa vivência em casa, preferindo medicamento de farmácia." (Coentro)

A facilidade e o acesso as farmácias também foram apontadas pelos docentes: O relato da professora Margarida deixa uma alerta:

é mais cômodo ir direto à farmácia, então as pessoas acabam não cultivando os saberes tradicionais e não trazendo esse conhecimento para a sala de aula, talvez por não ter vivenciado na família essa prática" (Margarida).

Conforme Santos (2006, p.48) "A modernidade tem relegado os saberes tradicionais ao esquecimento, à medida que as sociedades se distanciam das práticas ancestrais, substituindo-as por soluções mais rápidas e tecnologicamente avançadas, como os fármacos".

Autores como Brandão (2003), Chassot (2006), Santomé (1995) e Santos (2018) defendem a ideia de que os saberes tradicionais devem fazer parte do currículo escolar, uma vez que fazem parte da vida dos estudantes e precisam ser reconhecidos e explorados pela escola.

Recentemente em meados do século XX surgiu a etnobotânica como disciplina no currículo de formação de professores de ciências biológicas, como "o estudo das inter-relações entre povos primitivos e plantas, acrescentando-se uma componente cultural a sua interpretação pelo engajamento cada vez maior de antropólogos" (Albuquerque, 2005, p. 4).

Em suma, a etnobotânica é o estudo da relação entre os seres humanos e as plantas em contextos culturais. Isso envolve a investigação de como diferentes culturas utilizam plantas para fins medicinais, alimentares, rituais, construções, entre outros. É um campo fascinante que liga o conhecimento botânico com a antropologia, e nos ajuda a entender a diversidade de usos e significados das plantas ao redor do mundo.

A falta de espaço nas grandes cidades tem sido um empecilho para criação de hortas, apontado pelo professor Hortelã. Esse dado é corroborado pela professora

Comigo-ninguém-pode quando relatou o distanciamento dos jovens quanto aos saberes tradicionais ligados às hortas. A mesma percebe que:

Acredito que devido tecnologia os mais novos estão começando a se afastar e também nós da escola em virtude dos afazeres na escola, que venho destacar as avaliações externas como SPAECE, o que toma muito o tempo de nós escola.(Comigo-ninguém-pode)

A professora Margarida relata que,

O maior desafio ainda é a manutenção, desde o custo dos materiais e a falta de pessoas comprometidas com esse trabalho voluntário de adubar, regar que requer tempo e dedicação.(Margarida)

A professora Comigo-Ninguém-Pode relatou inclusive que possui cursos na área e que tem vontade de se dedicar mais ao projeto, afinal como fala: “não podemos fugir da responsabilidade com o meio ambiente.”

Para a docente Comigo-Ninguém-Pode falta engajamento da gestão em estimular a participação de docentes e discentes, há necessidade de mais subsídios, como inserir o projeto dentro do PPP da escola, colocar no calendário como atividade permanente, ou seja, a ótica da docente é que o trabalho docente só é reconhecido se estiver dentro da sala de aula. A docente menciona essa visão ao afirmar que:

“para o professor sair de sala de aula, precisa ter outro professor que fique no nosso lugar, o que muitas vezes, não tem.” (Comigo-Ninguém-Pode)

Essa fala da professora só vem reforçar a nossa percepção de que o projeto Horta não faz parte do currículo escolar, como se não fosse parte da escola também, embora reconheça sua importância.

A professora Comigo-Ninguém-Pode relatou que os desafios podem ser essa rotina frenética e as pessoas, estão começando a ocupar outros lugares buscando novas oportunidades em empresas que são 08h00 diárias de trabalho.

Os outros professores também atribuem que o maior desafio a sociodiversidade na escola ainda é a gestão do tempo visto que vivemos atualmente, tempos líquidos, acelerados pontuados por “uma onda política conservadora, de atos racistas e preconceituosos, relações flutuantes, conhecimentos líquidos, altas tecnologias mediando às construções sociais.” (Santana, 2021, p.6).

Sobre as práticas educativas progressistas corroboramos com o pensamento de Santana ao questionar:

Como ensinar e aprender sobre diversidade étnica e cultural numa educação para a cidadania, se aprendemos apenas a visão maniqueísta de mundo, considerando os princípios eurocêntricos, calcados no racismo, no machismo e na alienação? Há que se perceber que existem muitas epistemologias que regem diferentes povos, embora pouco se divulgue e se experimente formas diferenciadas de ser e estar no mundo. Educar para a pluralidade, para a diversidade não é tarefa fácil, pois exige reflexão constante, pesquisa, atividades que visem a criticidade, minimizando preconceitos e conceitos fechados de mundo.

Os processos educativos, desde a Educação Básica, devem primar pela intencionalidade em desenvolver projetos políticos pedagógicos que incluam a diversidade étnica, cultural, de gênero e sexualidade. Essas ações devem ser a partir dos currículos e das práticas pedagógicas na perspectiva de desenvolver atividades que visem o desenvolvimento da criticidade dos alunos e também dos educadores. É de grande importância a reflexão para que educação como bem maior de uma nação, busque através dos princípios democráticos ampliar para a leitura não só da palavra, mas, para a leitura do mundo globalizado, de fronteiras móveis, desigual, consumista, diverso e plural (Santana, 2021, p. 6)

Falar da temática meio ambiente é cada vez mais atual e necessário num país imerso em uma crise climática global. Problemas ambientais como o aquecimento global, o desmatamento, as queimadas e a diminuição dos recursos naturais são assuntos que o professor pode explorar por meio do cultivo na Horta Escolar. Essa prática permite ao aluno compreender gradualmente que fatores ambientais influenciam diretamente nosso modo de vida e principalmente a produção de alimentos encarecendo produtos e colocando a saúde em risco.

6.2.5 A importância da identidade quilombola no projeto político pedagógico

Ao questionar sobre o reconhecimento como quilombola, apenas um docente afirmou que de fato se identifica como quilombola. Os demais são docentes da escola, portanto, possuem vínculo empregatício concursado, podendo ser transferidos para outras unidades.

O professor Coentro por ser pessoa parda, e ser professor de História tem uma visão mais crítica em cima desta temática, reconhecendo sua importância, mas ressalta que a comunidade escolar não aceita muito bem ainda sua identidade quilombola:

“existem muitos embates, temos uma clientela que mais da metade da comunidade é evangélica, inclusive alguns professores também são evangélicos não é fácil.”(Coentro)

A escola com espaço privilegiado de convivência com a diversidade étnica, de gênero, de culturas, deve propiciar o aprendizado e as discussões de

temáticas variadas para a ampliação dos conhecimentos nas mais variadas perspectivas. Nessa sociedade onde só são valorizadas as interpretações que tomam como base as epistemologias europeia e americana. Nesse contexto, afirmar as narrativas míticas negras são imprescindíveis para a construção de outras linguagens epistêmicas, outras territorialidades na perspectiva de propiciar diferentes compreensões com mais significados, sentidos e valores (Santana, 2021, p.9).

Segundo Arruti (1997, p.52), “a (re)construção da identidade quilombola se dá de diferentes modos e contextos, dependendo das particularidades históricas, sociais e culturais de cada comunidade, o que reflete a diversidade das trajetórias e lutas desses grupos no Brasil contemporâneo. “O autor discute a diversidade e complexidade na (re)construção das identidades quilombolas, refletindo a riqueza das trajetórias desses povos.

No momento atual, o governo municipal e estadual tem a intenção de ampliar o número de escolas quilombolas na região. No momento, encontra-se na etapa de reestruturação do PPP das escolas já existentes, em torno de 5 a 6 escolas que ficam dentro do território quilombola. Acreditamos que até o fechamento desta dissertação, ainda não tenha concluído.

As comunidades quilombolas são certificadas pela fundação Cultural Palmares, como comunidades remanescentes de quilombo, que valorizam as tradições culturais ancestrais, advindas das características das festividades religiosas, da estética, do artesanato, das práticas culinárias, organizativas e produtivas, que se formatam como pautas dos princípios educativos e sociais das comunidades, no que concerne à organização das próprias comunidades, com a articulação para a valorização e fortalecimento da cidadania, e inclusão dos quilombos em políticas públicas (Santos, Alves, Santos, 2019).

Para Santana (2021), é fundamental a formação continuada dos educadores, o trabalho pedagógico intencional, a pesquisa e o estudo, a inter-relação entre teoria e prática, o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e a visibilidade dessas práticas para inspirar outros professores. O diálogo com outras epistemologias e subjetividades amplia o conhecimento e a visão de mundo de educadores e estudantes. Com essa abordagem, buscamos valorizar as heranças culturais indígenas e africanas, visando reduzir os racismos, estereótipos e exclusões.

A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade,

formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Percebe-se que o projeto Raízes ancestrais mais por uma motivação pessoal do professor de História do que um projeto coletivo, compartilhado no PPP da escola. Para contribuir no debate é importante trazer a comunidade para dentro do currículo, tornando o currículo “vivo”.

A comunidade carece de um “conselho quilombola” é uma forma de gestão democrática no qual exerce:

[..] um papel fundamental de fortalecimento das expressões culturais e religiosas das comunidades, reativando tradições populares, memórias ancestrais, políticos, educativos, artísticos etc. Na cultura popular, a transmissão oral dos saberes e experiências de vida- formação, memória, comunitária implicada no ritual conjunto das manifestações festivas, na ritualística católica e afro-brasileira, que relacionam, articulam dois mundos e suas visões, sem que um sucumba diante do outro, suas especificidades criam uma identidade quilombola do território.

A docente Girassol inclusive comenta:

Tenho algumas discentes que mudaram sua postura quando a escola iniciou da visibilidade a africanidade, elas afirmam que antes alisavam o cabelo e agora tem é orgulho dos seus cachos. (Girassol)

Os desafios contemporâneos das comunidades quilombolas no Brasil são intrincados e exigem esforços conjuntos e contínuos para sua superação, envolvendo não apenas as próprias comunidades, mas também a sociedade em geral, o Estado e organizações internacionais comprometidas com os direitos humanos e a justiça social.

A seguir finalizamos o processo com o deleite final, nossas considerações não conclusivas.

7 O DELEITE FINAL: CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

A presente pesquisa está inserida no âmbito das investigações acadêmicas desenvolvidas no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MASTS – UNILAB). O estudo partiu da inquietação acerca da necessidade de investigar como os docentes que atuam na Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes compreendem e avaliam o trabalho com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar, já que a escola se encontra inserida numa comunidade quilombola está em processo de reconhecimento e possui uma clientela de quase 50% de estudantes são quilombolas.

A pesquisa alcançou seus objetivos pretendidos, uma vez que respondeu à questão orientadora: como os docentes que atuam na Escola de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes compreendem e avaliam o trabalho com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar?

A pesquisa ressaltou pontos relevantes das compreensões dos docentes que atuam na Escola municipal de Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes acerca do trabalho realizado com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar.

Em relação ao primeiro objetivo, que consiste em discutir o modo como os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das Comunidades Quilombolas no Brasil afetam os espaços escolares e são por eles afetados, diante das respostas dos cinco professores entrevistados percebemos que mesmo com as novas tecnologias, os aspectos históricos sociais, culturais, dentro da comunidade ainda tem um peso, diante das falas dos mais velhos.

A questão política é organizada, e quanto a questões identitárias, uma parcela significativa antes tinham vergonha de se apresentar como quilombola, mas hoje com a visibilidade que a cultura afro tem alcançado, mesmo sem ainda ser o ideal, tem orgulho de ser quilombola.

Descrevendo os limites e possibilidades da inclusão dos conhecimentos tradicionais nos currículos escolares, obteve-se como resposta dos entrevistados que esses conhecimentos são vivos, apesar de não ter sido encontrado no PPP da escola, projetos direcionados para esses conhecimentos, o que deixa solta a inclusão desses

saberes pelos outros professores das outras disciplinas que não sejam os dois professores de história .

Verificou-se no terceiro objetivo, que consiste em descrever a partir da experiência da EMEF Olímpio Nogueira Lopes, o modo de como os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes em Projetos Hortas escolares podem colaborar com o desenvolvimento de práticas de educação ambiental. coletou por meio das respostas que mesmo os professores têm o conhecimento da necessidade do cuidar da sustentabilidade, no entanto, por falta de apoio e incentivo, acaba deixando a desejar esse direcionamento tão importante que é o cuidar do meio ambiente.

O quarto objetivo foi analisar os contributos do projeto Horta Escolar desenvolvido no contexto da escola Ensino Fundamental Olímpio Nogueira Lopes para o movimento de integração entre escola e comunidade para valorização da sociobiodiversidade. Acredita-se que conforme as respostas, são muitos os desafios. Os entrevistados foram cinco docentes que atuam na referida escola.

Quanto ao currículo da escola, sentimos falta de atividades mais contextualizadas que possam inserir na prática docente atividades pedagógicas relacionadas com o projeto mensurar o tamanho da horta, calcular o perímetro nas aulas de matemáticas, fazer leitura e produzir textos sobre saúde alimentar nas aulas de português e artes, estudar a importância do solo nas aulas de geografia, estudar o ciclo de vida, as plantas e sua relevância na alimentação nas aulas de ciências, aulas com culinária sobre preparo de alimentos, com exceção das aulas de história.

Outro resultado encontrado é que os conhecimentos relacionados a horta são repassados de forma oral pelos familiares, mas que paulatinamente vem sendo negligenciado, visto que as novas gerações têm pouco interesse em aprender sobre hortas e plantas medicinais.

É importante mencionar que boa parte dos docentes possui contrato temporário com a escola. Como sugestão, propomos a gestão escolar que ao contratar a escola procurasse nos seus membros professores que tivessem algum vínculo com a comunidade antes de contratar, o que iria facilitar na problemática de aceitação dos saberes tradicionais.

Outra sugestão para a gestão escolar e novas pesquisas seria que houvesse um projeto de catalogação dos saberes quilombolas, uma forma de registro histórico

escrito da localidade, visto que a maioria dos saberes são repassados de forma oral pelos mais idosos e tende a se perder com o tempo.

Outro dado que chama a atenção é a falta dentro do currículo escolar de ações espontâneas de valorização da cultura ancestral. Tal fato se deve a presença de muito forte de evangélicos, tanto como estudantes como docentes, o que causa uma certa rejeição às práticas ancestrais africanas.

Durante os nove meses que ficamos visitando a escola, não vimos em nenhum momento as representações artísticas, culturais, esportivas de origem quilombola nos espaços escolares, desta forma como sugestão era oportuno criar um calendário quilombola com eventos fixos e convidando a comunidade a participar.

O cenário político na segunda década do século XXI com ascensão da extrema direita ao poder e as mudanças nas políticas públicas oriundas das eleições de 2018-2022 representou retrocessos na conquista de direitos já alcançados pelas comunidades quilombolas.

Os resultados apontam que os saberes tradicionais são incorporados de forma superficial, mais precisamente na disciplina de História. A escola ainda carece de formação, recursos didáticos e paradidáticos focado na dimensão da educação quilombola. A escola ainda possui uma identidade neutra, ou seja, carece de características estéticas ligadas aos seus ancestrais. Chama a atenção o fato das paredes brancas, que poderiam ser usadas como forma de expressão cultural.

Como sugestão propomos um mural com referências de personalidades negras em suas paredes como Nelson Mandela, Zumbi, Luís Gama, Carolina de Jesus ou mesmo dos mestres fundadores do Quilombo como mestre Cazuza.

As paredes são pintadas de bege pálido com azulejos brancos, lembrando uma ala hospitalar. Sentimos também falta da potência das cores verde, vermelha, amarela, que simboliza as cores dos países africanos, inspirados na bandeira da Etiópia, símbolo da resistência, visto ser um dos poucos países africanos que não foi escravizado por uma nação europeia

Percebe-se pelo discurso dos docentes que parece que a representação quilombola ainda é vista como algo “excêntrica”, “exótica” digna de admiração, mas que ainda não se faz presente no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade urgente de reformulação do currículo, de forma a introduzir autores decoloniais em todas as disciplinas.

Sugerimos que a inclusão de autores e pensadores decoloniais nos currículos educacionais, de forma a promover uma compreensão mais ampla e equitativa do conhecimento humano. Isso não apenas diversifica as fontes de informação, mas desafia visões de mundo eurocêntrico, permitindo uma análise mais crítica das estruturas de poder e dos sistemas coloniais que moldaram o pensamento convencional.

Essa inclusão não se limita apenas à exposição de diferentes pontos de vista, mas também representa um passo fundamental em direção à construção de um ambiente educacional mais inclusivo e globalmente consciente. Por meio da exploração dessas vozes decoloniais, os estudantes são incentivados a questionar narrativas dominantes, a reconhecer a diversidade cultural e a desenvolver uma apreciação mais profunda das complexidades do mundo em que vivemos.

Os desafios apontados foram diversos, desde a falta de formação na área de etnobotânica, a influência religiosa cristã de professores e familiares, a falta de recursos financeiros para a manutenção do projeto horta escolar, a falta de tempo dos docentes alegando outros compromissos acadêmicos. O que se percebeu é o projeto raízes que é visto mais uma iniciativa pessoal do professor de História do que algo coletivo e compartilhado por todos,

A escola contemporânea tem experimentado os impactos das políticas públicas voltadas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Contudo, em Horizonte, as políticas de ações afirmativas, destinadas a reparar desigualdades sociais, ainda não se tornaram realidade de forma efetiva na Escola Quilombola Olímpio Nogueira Lopes.

Quase todos os entrevistados citaram o tempo em virtude da escola ter vários projetos, nesse período as avaliações externas como o SPAECE , 7 de setembro toma muito o tempo dos professores, dificultando que estes participem mais no projeto, tem também a escassez da água, pois muitas vezes faltam, o que impossibilita seu uso nos canteiros, aliado ao desconhecimento da cultura afro-brasileira e a baixa participação discente vinculado a religiosidade cristã.

A escola investigada encontra-se em fase de transição de uma escola regular para uma escola quilombola, mas que ainda carece de uma identidade, visto que os professores ainda têm muita dificuldade de introduzir temáticas ligadas à biodiversidade, saberes tradicionais e a educação decolonial e étnico-racial em um currículo intercultural, embora reconheçam a sua importância.

Concluo essa dissertação com sentimento de inacabamento, por isso nossa conclusão não é conclusiva. Percebo que temos muito a fazer ainda. A escola necessita de mais incentivo de todos, gestão pública, gestão da escola, professores, colaboradores e alunos, dos familiares, para que um projeto dessa magnitude não fique somente na vontade de poucos.

Como limitações elencamos que em função da pesquisa ser realizada em um contexto específico (escola quilombola) e um público alvo (docentes de uma escola quilombola) recomenda-se a realização de novas pesquisas de modo a contribuir para a ampliação das análises e discussões do referido tema ampliando as vozes para também os estudantes. Sugere-se também replicar a mesma pesquisa em outras escolas, dentro e fora da cidade de Horizonte podendo assim comparar os resultados.

Ressalta-se que a educação quilombola no Brasil tem uma importância vital na preservação das culturas afrodescendentes e dos saberes tradicionais que essas comunidades carregam consigo, contudo ainda carece de políticas públicas que valorizem a sociobiodiversidade brasileira. Estudos como este têm mostrado a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, deixando claro que as políticas públicas devem ser criadas e também realizadas, ou seja, não devem ficar somente no papel.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. **Introdução a etnobotânica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.

ALEXANDRE, R. **Zumbi dos Palmares: a luta pela liberdade**. São Paulo: Moderna, 1993.

ALMEIDA, A. W. B. A. **Direitos Territoriais e Étnicos: As Estratégias dos Agronegócios na Amazônia**. In: Zhouri, A. & Laschefski, K. (orgs.). *Desenvolvimento e Conflitos Ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALMEIDA, A. W. B. A. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livre”, “Castanhais do Povo”, Faxinais e Fundos de Pasto: Terras Tradicionalmente Ocupadas**. 2ª ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008

ALVES, R. **A horta**. 2014 Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Rubens+Alves+Horta>> Acesso em: 14 out. 2023

ARRUTI, J. M. **A emergência dos 'remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas.** In: Almeida, A. W. (Org.). *Gestão de recursos naturais e territórios tradicionais*. Manaus: PPGSCA-UFAM, 1997, p. 43-88.

ARAÚJO, J. M. B. de; BARROS, O. M. (2016). **A Descolonização do Conhecimento e a Construção de uma Pós-Escola: Currículo e Diversidade**. 2021 Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_11_2014_15_39_19_idi nscrito_3589_a5bcbfe1a4aef579c2af4b98553537fe.pdf. Acesso em 24.set.2024

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011

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

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 de outubro de 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental. UNESCO. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2012-pdf/12414-diretrizes-quilombolas>. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.326**, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Atualizada pela Lei nº 13.606, de 9 de janeiro de 2018. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. **Lei 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 16 mar. 2024. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10. maio. 2024.

CANDAU, V. M.(Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007

CANDAU, V.M. **Didática crítica intercultural e decolonial**: uma perspectiva em construção. In Longarezi, Andréa Maturano; Pimenta, Selma Garrido; Puentes, Roberto Valdés (orgs.). *Didática Crítica no Brasil – 1. ed. – São Paulo : Cortez, 2023.* (p. 231-257).

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

COSTA, A. M. D. A. L. da. **Formação de professores e prática pedagógica: experiências, reflexões e pesquisas**. Campinas: Papirus, 2014.

CRESWELL, J. W. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso. 2013.

CANCELIER, Janete Webler; BELING, Helena Maria; FACCO, Janete. A educação ambiental e o papel da horta escolar na educação básica. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 37, n. 2, 2020.

DOBBERT, L. Y. *et al.* Horta nas escolas: promoção da saúde e melhora da qualidade de vida. In: VILARTA, R.; BOCCALETTO, E. M. A. (Org.). **Atividade física e qualidade de vida na escola**. Campinas: IPES Editorial, 2008.

FERREIRA NETO, D. N. **Uma alternativa para a sociedade**: caminhos e perspectivas da permacultura no Brasil. São Carlos: Edição do autor, 2018.

FLEURI, R. M. . **Educação intercultural**: mediações necessárias. Florianópolis: NUP/CED/UFSC. 2003.

FRANÇA, L.; FERREIRA, T. **Palmares: resistência, memória e luta**. São Paulo: Alameda, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FERREIRA, I. DO N., MANSO, E. C. Herbário Virtual Zumbi dos Palmares: Combatendo a Intolerância Religiosa contra os Povos Tradicionais de Terreiro de Candomblé . **Fórum de Metodologias Ativas**, 4(1), 110–121. 2023. Disponível em <<https://publicacoescesu.cps.sp.gov.br/fma/article/view/138>> Acesso em: 14 ago. 2024.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In. FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-99.

GADOTTI, M. **As Muitas Lições de Paulo Freire**. In: MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, M. (orgs.). Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação. Tradução Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARCIA, M. V. B. MUNOZ, L. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. São Paulo: Editora Vozes. 2002

GATTI, B. A., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação**: perspectivas e práticas. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas. 2008

GOMES, F. S. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.39-62.

GOMES, M. R. L. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de famílias no município de Cuiabá - entre o visível e o invisível**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=co_obra=121864 > Acesso em: 05 out. 2024.

IBGE. **Horizonte**. 2022. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/horizonte.html>> Acesso em 06. mai. 2024.

JACOBI, P. **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019, 326 p.4

LEAL, R. C.; SCHIMIM, E. S. A horta como possibilidade de alimentação saudável. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Cadernos PDE, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_unicentro_regianicristinaleal.pdf. Acesso em: 16. out. 2023.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes. 2001.

LEVY, M. I. C. Escola ambientalizada e formação de professores: compromissos e desafios. *In: TABLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.). Pesquisa em Educação Ambiental*. I CEPEA Sul. Pelotas: UFPel, 2004.

LOPES, Carlos. É possível produzir alimentos para o Brasil sem agrotóxicos?. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 4, p. 52-55, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Currículo, conhecimento e cultura**: questões atuais sobre a escola. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, A. M.; GAZOLA H. Proposta de Educação Alimentar em Creches. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL*, 1., 002, Bombinhas. **Anais[...]**, Bombinhas: PMPB, 2002.

MARTUCCI, E. D. K. **A escola como organização complexa**: repensando para transformá-la. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista De Biblioteconomia De Brasília**, 25(2), 167–180. Recuperado de (2001).<https://periodicos.unb.br/index.php/rbbsb/article/view/46516> Acesso em: 24 set.2024

MIGNOLO, W. D. **O Lado Oculto da Modernidade Ocidental**: Futuros Globais, Opções Decoloniais. Durham: Duke University Press, 2011. (Tradução sugerida)

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec. 2004

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, C. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Editora Ática. 2004

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. **Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Afrodiáspora Nos. 6-7, 1985.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010

ONU. **Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development A New Era in Global Health**. New York: United Nations, 2018 . Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. Acesso em: 16 out. 2023.

PAULUS, D. **Produção, qualidade, parâmetros fisiológicos e bioquímicos de alface sob hidroponia com águas salinas**. 106f. Tese (Doutorado em Agronomia). Universidade de São Paulo: Piracicaba, 2008.

PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Mudanças Climáticas e Cidades: **Relatório Especial do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas**. UFRJ: PMBC, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 117-142.

QUINTANA, A. M. **A ciência da benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 226p. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/slideshow/alberto-quintana-a-cincia-da-benedurapdf/264753323>. Acesso em: 03 set .2024

REIS, J. J. **Quilombo de Palmares: escravos e rebeldes no Brasil colonial**. São Paulo: Ática, 1993.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de. **Plano de Mitigação e Adaptação às Mudanças Climáticas**. Salvador: Fórum Clima Salvador, 2020a. Disponível em: <https://www.forumclimasalvador.org/>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTANA, A. Diversidade étnico-racial e a lei 10.639/2003: reflexões e práticas na educação básica. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177

SANTOS, S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez.2006.

SANTOS, M. A. R.; SANTOS, C. A. F. Currículo multicultural como instrumento de empoderamento de escolas quilombolas. **Cadernos de Pós-graduação**, p. 55-74, 2018.

SANTOS, A. L. DOS, LARANJEIRA, R. K. DA S., PEREIRA, R. A., COTA, M. R. DE C., SILVA, L. V. DA, & SOUZA, E. R. DE. A criação de uma horta escolar como ferramenta ao ensino de Educação Ambiental/The creation of a school garden as a tool for teaching Environmental Education. **Brazilian Journal of Development**, 6(10), 78811–78827. 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-349>. Acesso em: 27 set. 2024

SANTOS, G. M., ALVES, J. C., SANTOS. P. R. **Cidadania e políticas públicas para comunidades quilombolas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Universitária. 2019.

SATO, M.; PASSOS, L. A. Versos e reversos da diversidade. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1., 2002, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul, 2002, p. 115-123.

SEIXAS, CS, PRADO, DS, JOLY, CA, et al. “Environmental governance in Brazil: towards the goals of sustainable development (SDG)?”, **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 25, no. 81, 1 May 2020. DOI: 10.12660/ cgpc.v 25n81.81404. Avaliável at: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/81404>. Acesso em: 15.mar.2024

SHISHIDO, A. H. **Sistema de Monitoramento e Inserção automática de Nutrientes em horta hidropônica de alface em sistemas**. Trabalho de Conclusão de Curso de Engenharia Elétrica na Escola Superior de Tecnologia Da Universidade Do Estado Do Amazonas, 2021 Disponível em <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3510>> Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, J. F. et al. Reativar Ambiental-Educação Ambiental por intermédio da horta escolar: um estudo de caso em uma escola municipal do Recife, PE. **Educação ambiental em ação**, v. 17, n. 64, 2018.

SILVA, L. R. C., DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. Rodrigues; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566.

SILVA, F. DA; GIL, A. C.; SILVA, J. L. dos S. **Documentação e pesquisa social: métodos e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOUSA S. B. de. **Epistemologias do Sul**: Justiça Contra o Epistemicídio. Boulder: Paradigm Publishers, 2018.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. *In*: **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso**: Desenho e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman: 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

A DIREÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES

Saudações Cordiais,

Solicitamos a autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, intitulado “RAÍZES ANCESTRAIS: CULTIVANDO SABERES”.

Para o desenvolvimento do referido projeto, necessitaremos de vosso apoio para disponibilização do espaço da escola, junto aos professores, colaboradores e todo o núcleo gestor. Inclusive de informações acerca do conhecimento ancestrais e da importância da implantação da horta no ambiente escolar. O projeto resultará na implantação de uma horta escolar e o resgate dos conhecimentos ancestrais da comunidade. Pretende também analisar como o projeto pode beneficiar a todos da comunidade. A pesquisa busca apoio das políticas nacionais, estaduais e municipais que apoiam a temática. Estes resultados serão utilizados para elaboração de dissertação da mestranda Maria Vandia Guedes Lima, bem como publicação em artigos científicos. Nos comprometemos a manter o sigilo de todos os participantes da pesquisa.

Após a identificação e recrutamento dos/as participantes, professores/as, gestores/as e colaboradores/as, a coleta de dados será desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas de forma presencial. Palestra sobre saberes ancestrais e o cuidado com a manutenção da horta salienta-se que todo/as os/as participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando sua concordância em participar da pesquisa.

O presente estudo não ocasionará nenhum custo adicional para a vossa Instituição. O nome desta Instituição, somente poderá ser divulgado nos relatórios de pesquisa, na dissertação e/ou em outras publicações caso seja autorizado no espaço abaixo:

(X) Autorizo que o nome da instituição seja mencionado nos relatórios de pesquisa e nas publicações científicas.

() Prefiro participar da pesquisa mantendo o nome da Instituição em sigilo nos relatórios de pesquisa e nas publicações científicas.

_____, _____ de _____ de _____.

MARIA VANDIA GUEDES LIMA

Mestranda MASTS/UNILAB

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira – UNILAB Orientadora da Pesquisa

Em caso de autorização, por favor, assine e carimbe abaixo:

EVILÁSIO BATISTA DOS SANTOS (DIRETOR)
EMEF OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES

Nome da Pesquisadora Responsável: Maria Vandia Guedes Lima
UNILAB – Campos Redenção
Av. Abolição, 3 – Centro, Redenção-CE
CEP: 62790-000
Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis –
MASTS Fone: (85) 9 9409-4662
E-mail: profavandiaguedes@gmail.com

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOBIODIVERSIDADE E TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E TRADICIONAIS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA OLÍMPIO NOGUEIRA LOPES (HORIZONTE-CEARÁ-BRASIL) EM PAUTA

NOME DA PESQUISADORA PRINCIPAL: Maria Vandia Guedes Lima

Tel.: (085) 99409.4662

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade “Investigar as compreensões dos docentes que atuam na EMEF Olímpio Nogueira Lopes acerca do trabalho realizado com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar”.

2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) ter acesso a informações relativas à sua trajetória pessoal e formativa, assim como de sua atuação profissional no contexto da EMEF Olímpio Nogueira Lopes e no projeto Horta Escolar. O/A sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto.

3. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e a equipe da pesquisa terão acesso aos dados relativos à sua identidade.

4. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) se beneficiará com o conhecimento que será construído ao longo do processo, que interferirá de modo positivo no seu processo de formação como professor/a e no desenvolvimento de atividades relacionadas à horta escolar e à valorização dos saberes tradicionais e da sociobiodiversidade, beneficiando, ainda, outros sujeitos.

5. Riscos: ao participar desta pesquisa o Sr. (sra.) está exposto ao risco de adentrar em um universo de experiências nem sempre positivas, o que pode gerar ou reavivar emoções negativas em relação ao processo de formação.

6. Pagamento: O/A Sr./a não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Consentimento Livre

e Esclarecido Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo	Questões / ideias
<p>Investigar as compreensões dos docentes que atuam na EMEF Olímpio Nogueira Lopes acerca do trabalho realizado com os conhecimentos tradicionais a partir de um Projeto de Horta Escolar.</p>	<p>Professores / Conhecimentos Tradicionais / Projeto Horta Escolar</p> <p>- Fale um pouco sobre você:</p> <p>a) Origens familiares / perfil / idade / estado civil / formação / vínculo com a prefeitura</p> <p>b) Relação da família e da comunidade com a terra / plantas / agricultura</p> <p>c) Conhecimentos adquiridos com sua família sobre horta e sobre plantas</p> <p>d) Os conhecimentos tradicionais repassados de geração em geração (como?)</p> <p>e) Os desafios à continuidade dos saberes tradicionais</p>
<p>Discutir o modo como os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das Comunidades Quilombolas no Brasil afetam os espaços escolares e são por eles afetados</p>	<p>Aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários das comunidades quilombolas</p> <p>- Fale um pouco sobre a Comunidade Quilombola de Alto Alegre</p> <p>a) Aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e identitários da comunidade</p> <p>b) Articulação entre a comunidade e escola</p>
<p>Identificar os limites e possibilidades da inclusão dos conhecimentos tradicionais nos currículos escolares</p>	<p>Conhecimentos tradicionais / Currículos escolares</p> <p>- Fale um pouco sobre os conhecimentos tradicionais trazidos pelos estudantes</p> <p>a) Que conhecimentos os estudantes trazem</p> <p>b) Como esses conhecimentos são trabalhados nas aulas</p>
<p>Descrever, a partir da experiência EMEF Olímpio Nogueira Lopes, o modo como os elementos políticos, pedagógicos e epistemológicos presentes em Projetos Hortas escolares podem colaborar com o desenvolvimento de práticas de educação ambiental e valorização da sociobiodiversidade</p>	<p>Hortas Escolares / Educação Ambiental / Sociobiodiversidade</p> <p>- Fale um pouco sobre a experiência de implantação da horta escolar na Escola Olímpio Nogueira Lopes</p> <p>a) Sua entrada no projeto</p> <p>b) Formação</p> <p>c) Materiais</p> <p>d) Apoio</p> <p>e) Atividades com os estudantes</p> <p>f) Adesão de outros professores</p> <p>g) Integração com a comunidade</p> <p>h) Avanços</p> <p>i) Desafios</p> <p>- É possível dizer que o projeto de horta escolar trabalha efetivamente com a educação ambiental e a sociobiodiversidade em sua escola? Justifique sua resposta</p> <p>- Deixe um recado, em relação à horta, para:</p> <p>a) Gestão Pública Municipal</p> <p>b) Gestão Escolar</p> <p>c) Professores</p> <p>d) Estudantes</p> <p>e) Comunidade</p> <p>- Algo mais que queira acrescentar?</p>