



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM RECURSOS HÍDRICOS E MEIO AMBIENTE

LUCIA RAMALHO FERREIRA DOS SANTOS

GEOGRAFIZANDO A AGROECOLOGIA:
quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio
Fioravante de Menezes

Presidente Prudente – SP

2026

LUCIA RAMALHO FERREIRA DOS SANTOS

GEOGRAFIZANDO A AGROECOLOGIA:

quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio
Fioravante de Menezes

Relatório de defesa apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia –
Mestrado Profissional – Recursos Hídricos e
Meio Ambiente da FCT/Unesp para obtenção
do título de Mestre em Ciências.

Orientador: prof. dr. Diogo Laércio Gonçalves

S237g

Santos, Lucia Ramalho Ferreira dos

Geografizando a agroecologia : quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio Fioravante de Menezes / Lucia Ramalho Ferreira dos Santos. -- Presidente Prudente, 2026

99 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Diogo Laércio Gonçalves

1. agroecologia. 2. geografia escolar crítica. 3. educação ambiental crítica. 4. território educativo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: GEOGRAFIZANDO A AGROECOLOGIA: Quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio Fioravante de Menezes

AUTORA: LUCIA RAMALHO FERREIRA DOS SANTOS

ORIENTADOR: DIOGO LAÉRCIO GONÇALVES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ciências, área: Recursos Hídricos e Meio Ambiente pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. DIOGO LAÉRCIO GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Geografia e Planejamento / UNESP / Câmpus de Ourinhos - FCTE

Prof. Dr. CARLOS ALBERTO FELICIANO (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Prof. Dr. DANIEL LUIZ STEFENON (Participação Virtual)
Departamento de Teoria e Prática de Ensino / Universidade Federal do Paraná

Presidente Prudente, 31 de março de 2026.

RESUMO

O presente texto apresenta a pesquisa de mestrado intitulada *Geografizando a agroecologia: quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio Fioravante de Menezes*. A investigação parte da compreensão das crises socioambiental e educacional do nosso tempo, propondo a agroecologia como ciência, movimento e prática capazes de promover processos educativos transformadores no espaço escolar. O estudo foi realizado em uma escola pública de Presidente Prudente (SP), com estudantes de 11 a 13 anos, por meio da implantação de quintais agroecológicos, que se configuram como espaços educativos, articulando saberes científicos e populares e possibilitando aprendizagens em Geografia. A fundamentação teórica se baseia na agroecologia e na Geografia Escolar Crítica, enquanto a metodologia se apoia na pedagogia histórico-crítica e nas metodologias participativas, desenvolvidas a partir da disciplina eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?” e do Projeto Semearte. Os resultados indicam que os quintais agroecológicos têm favorecido a apropriação crítica do espaço, o pertencimento territorial e a valorização dos saberes locais. A pesquisa reforça a importância de uma educação comprometida com a solidariedade e com o respeito profundo à natureza e a todos os seres que nela habitam.

Palavras-chave: agroecologia; Geografia Escolar Crítica; educação ambiental crítica; território educativo.

ABSTRACT

This text presents the master's thesis entitled "Geographizing Agroecology: Agroecological Backyards as Living Learning Spaces at the Antônio Fioravante de Menezes School." The investigation stems from an understanding of the socio-environmental and educational crises of our time, proposing agroecology as a science, movement, and practice capable of promoting transformative educational processes in the school environment. The study was conducted in a public school in Presidente Prudente (SP), with students aged 11 to 13, through the implementation of agroecological backyards, which are configured as educational spaces, articulating scientific and popular knowledge and enabling learning in Geography. The theoretical foundation is based on agroecology and Critical School Geography, while the methodology relies on historical-critical pedagogy and participatory methodologies, developed from the elective course "Where Does Our Food Come From?" and the Semearte Project. The results indicate that agroecological backyard gardens have fostered the critical appropriation of space, a sense of territorial belonging, and the appreciation of local knowledge. The research reinforces the importance of an education committed to solidarity and profound respect for nature and all the beings that inhabit it.

Keywords: agroecology; Critical School Geography; critical environmental education; educational territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica da E. E. Antônio Fioravante de Menezes	13
Figura 2 – Aula sobre sementes crioulas	43
Figura 3 – Aula sobre macro e micronutrientes do solo	43
Figura 4 – Estudante experimentando jatobá.....	44
Figura 5 – Sementes germinadas	45
Figura 6 – Proposta de atividade.....	46
Figura 7 – Desenvolvimento da atividade	46
Figura 8 – Observação e limpeza do canteiro	47
Figura 9 – Misturando esterco, farinha de osso, cinza vegetal e pó de rocha.....	47
Figura 10 – Primeiro canteiro de ervas medicinais.....	48
Figura 11 – Canteiro biodiverso	48
Figura 12 – Oficina de mini composteiras	49
Figura 13 – Atividade sobre compostagem	50
Figura 14 – Limpeza do espaço	51
Figura 15 – Montagem de canteiro com pneus	51
Figura 16 – Plantio de mudas no pneu.....	52
Figura 17 – Plaquinhas para o canteiro.....	52
Figura 18 – Plantio de sementes (miniviveiro).....	53
Figura 19 – Novos espaços de canteiros	53
Figura 20 – Primeiro quintal pronto (setembro/2024)	54
Figura 21 – Aula sobre o uso de agrotóxicos: cada estudante apresenta o nome e os principais malefícios do veneno	55
Figura 22 – Aula sobre plantas companheiras	56
Figura 23 – Cuidado com o solo.....	57
Figura 24 – Rega do canteiro antes do plantio	57
Figura 25 – Plantio de sementes consorciadas (feijão, milho e mandioca)	58
Figura 26 – Exemplo de consórcio com verduras e flores.....	58
Figura 27 – Aula sobre Pancs, ervas medicinais e saberes tradicionais.....	59
Figura 28 – Plantio de alho e erva-doce.....	60
Figura 29 – Jogo de tabuleiro sobre agrotóxicos.....	61
Figura 30 – Preparação de material sobre sementes crioulas e alimentação saudável	61

Figura 31 – Preparação de material didático sobre agrotóxico	62
Figura 32 – E laboração de material didático	62
Figura 33 – Colheita	63
Figura 34 – Lanche coletivo	64
Figura 35 – Dinâmica Árvore dos Caminhos	65
Figura 36 – Questionamento “De onde vem nossa comida?”	65
Figura 37 – Exposição da eletiva: alimentos do quintal.....	66
Figura 38 – Exposição da eletiva: algumas atividades.....	67
Figura 39 – Exposição da eletiva: mudas, sementes, composteira, materiais didáticos e atividade sobre consórcios de plantas	67
Figura 40 – Exposição da eletiva: apresentação de alimentos in natura, processados e ultraprocessados, garrafas simbolizando agrotóxicos, mapas utilizados nas aulas e outros materiais didáticos.....	68
Figura 41 – Canteiros antes do projeto	69
Figura 42 – Canteiros antes do projeto	69
Figura 43 – Canteiros antes do projeto	70
Figura 44 – Canteiros sendo manejados.....	70
Figura 45 – Canteiros sendo manejados.....	71
Figura 46 – Dinâmica Floresta de Ideias.....	72
Figura 47 – Espaço da aula.....	73
Figura 48 – Mexendo no composto pronto	73
Figura 49 – Distribuição do composto ao pé da planta	74
Figura 50 – Aula introdutória com o 8º ano	75
Figura 51 – Proposta de croqui	75
Figura 52 – Plantio com o 8º ano	76
Figura 53 – Plantio da goiaba com o 7º ano.....	76
Figura 54 – Plantio da embaúba com o 8º ano	77
Figura 55 – Dinâmica sobre diferentes espécies de plantas disponíveis no quintal..	78
Figura 56 – Dinâmica Bingo da Diversidade	79
Figura 57 – Professor Diogo Gonçalves dialogando sobre o uso da ferramenta	80
Figura 58 – Registro dos canteiros feito por drone.....	80
Figura 59 – Registro da escola feito por drone.....	81
Figura 60 – Registro do quintal (fevereiro de 2026)	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de encontros e oficinas da eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?”	35
Quadro 2 – Roteiro de encontros e oficinas do Projeto Semearte	37
Quadro 3 – Habilidades de Geografia da BNCC	38
Quadro 4 – Integração entre conceitos e conteúdos geográficos e práticas agroecológicas (6º ano).....	82
Quadro 5 – Integração entre conceitos e conteúdos geográficos e práticas agroecológicas (7º ano).....	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivo geral	14
1.2 Objetivos específicos.....	14
2 RAÍZES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	15
2.1 Agroecologia e o espaço de aprendizagem.....	15
2.1.1 <i>Agroecologia: ciência, movimento e prática</i>	15
2.1.2 <i>A crise socioambiental e educacional</i>	20
2.1.3 <i>A Geografia Escolar Crítica no ensino fundamental</i>	28
2.1.4 <i>Contribuições da pedagogia histórico-crítica das metodologias participativas</i>	32
3 PLANTIO: DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO	35
3.1 Eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?” e Projeto Semearte.....	35
4 DO MANEJO À COLHEITA: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	41
4.1 Caderno de memórias e produção coletiva	41
4.1.1 <i>Encontros da disciplina eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?”.....</i>	41
4.1.1.1 <i>Encontro 1 (31/7/2024): organização e feirão das eletivas.....</i>	41
4.1.1.2 <i>Encontro 2 (7/8/2024): trilha histórica da agricultura</i>	41
4.1.1.3 <i>Encontro 3 (14/8/2024): sementes e solo vivo</i>	42
4.1.1.4 <i>Encontro 4 (21/8/2024): atividade “Conhecendo sua árvore”</i>	45
4.1.1.5 <i>Encontro 5 (28/8/2024): observação da área do canteiro, limpeza do espaço e diálogo sobre agricultura</i>	46
4.1.1.6 <i>Encontro 6 (4/9/2024): oficina de composteira e preparo de novos canteiros</i>	49
4.1.1.7 <i>Encontro 7 (11/9/2024): prática do plantio.....</i>	50
4.1.1.8 <i>Encontros 8 e 9 (18/9/2024 e 25/9/2024): aulas expositivas articuladas ao cuidado com o canteiro</i>	54
4.1.1.9 <i>Encontro 10 (2/10/2024): aula sobre agronegócio, agrotóxicos, transgênicos e cuidado com o quintal</i>	55
4.1.1.10 <i>Encontro 11 (9/10/2024): atividade prática sobre plantas consorciadas e plantio.....</i>	56
4.1.1.11 <i>Encontro 12 (16/10/2024): participação de agricultora e pesquisadora Ivonete Alves</i>	59

4.1.1.12 Encontros 15 e 16 (6/11/2024 e 13/11/2024): retomada dos conceitos básicos e elaboração de materiais	60
4.1.1.13 Encontros 17 e 18 (27/11/2024 e 4/12/2024): organização e culminância da eletiva.....	66
<i>4.1.2 Encontros do Projeto Semearte</i>	<i>68</i>
4.1.2.1 Encontro 1 (16/5/2025): dinâmica Floresta de Ideias	71
4.1.2.2 Encontro 2 (23/5/2025): solo como organismo vivo	72
4.1.2.3 Encontro 3 (30/5/2025): plantios guiados por croquis	74
4.1.2.4 Encontro 4 (3/6/2025): rodízio por estações temáticas – agricultura urbana, povos tradicionais, agronegócio e exploração da diversidade do quintal	77
4.1.2.5 Encontro 5 (13/6/2025): celebração com comidas da horta, dinâmica Bingo da Diversidade, imagens feitas por drone e geoprocessamento	78
4.2 Colheita: o quintal como espaço vivo de aprendizagem	81
5 SEMENTES: CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO A – Ofício de solicitação de autorização da pesquisa.....	92
ANEXO B – Ofício de aprovação da continuidade do projeto	93
ANEXO C – Cartazes	94

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória com a agroecologia começou durante a graduação em Geografia, por meio de vivências que tinham como bandeira a valorização do saber popular no meio científico. Essas experiências despertaram meu interesse pela agroecologia, motivando-me a praticá-la e a aprofundar meus estudos nos últimos quase 10 anos.

Ainda na graduação, a agroecologia esteve presente por meio da participação no projeto de extensão Feira Agroecológica da Unicentro (PR) e em vivências com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Posteriormente, esse diálogo se fortaleceu no contexto escolar, por meio do plantio e da prática pedagógica cotidiana. Desde 2021, incorporo a agroecologia em minhas atividades educativas como ferramenta de compreensão, permitindo aos estudantes experimentar os limites e as alternativas para a construção de um futuro mais harmonioso, em que a natureza esteja no centro das discussões. Esse percurso despertou o desejo de me aprofundar no tema e buscar especialização por meio do mestrado.

A presente dissertação, intitulada *Geografizando a agroecologia: quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio Fioravante de Menezes*, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional em Recursos Hídricos e Meio Ambiente da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sob orientação do professor doutor Diogo Laércio Gonçalves, vinculada à linha de pesquisa Território, Saúde e Ambiente. O estudo investiga o potencial dos quintais agroecológicos enquanto territórios educativos, articulando a agroecologia ao ensino de Geografia no ensino fundamental.

A estrutura da dissertação foi organizada com base em metáforas inspiradas nessa relação entre ser humano e natureza, por meio da agricultura: raízes, plantio, manejo, colheita e sementes, que orientam a leitura e a construção do trabalho.

A dissertação se fundamenta em conceitos centrais da Geografia, como espaço geográfico, lugar, território e paisagem, articulados à agroecologia enquanto prática educativa, política e emancipatória. Ao geografizar a agroecologia, a pesquisa propõe integrar esses conceitos fundamentais da ciência geográfica às práticas agroecológicas, evidenciando suas potencialidades pedagógicas na construção de leituras críticas do território.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de crises socioambiental, alimentar e educacional que exigem respostas urgentes e transformadoras. O modelo de produção agrícola, baseado no agronegócio e na lógica do capital, tem gerado degradação ambiental, concentração de renda, insegurança alimentar e perda de saberes tradicionais. Junto a isso, o sistema educacional brasileiro está cada vez mais submetido à lógica do mercado e à padronização curricular, dificultando a formação de estudantes críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade justa.

Dessa maneira, a agroecologia surge não apenas como uma alternativa técnica ao modelo convencional de agricultura, mas também como ciência, prática e movimento. Ela se apresenta como ferramenta pedagógica para reconectar estudantes, educadores e a comunidade escolar com os ciclos da natureza, com a produção de alimentos e com a valorização do território.

Esta pesquisa, com o título *Geografizando a agroecologia: quintais agroecológicos como espaços vivos de aprendizagem na Escola Antônio Fioravante de Menezes*, investiga como a implantação de quintais agroecológicos em uma escola pública de Presidente Prudente (SP) pode se constituir em um espaço vivo de aprendizagem coletiva. A pesquisa parte da ideia de que a educação ambiental crítica, articulada com os conceitos fundamentais da Geografia escolar, pode contribuir para essa reconexão entre sociedade e natureza.

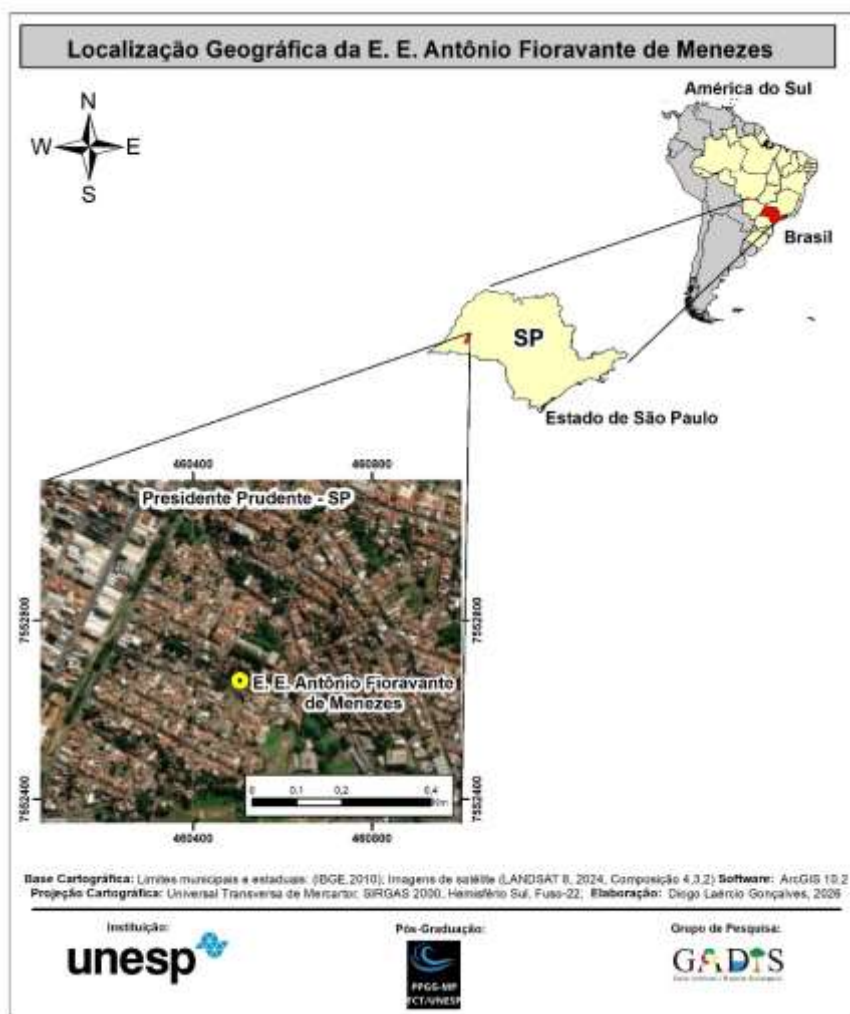
Inicialmente, são apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida, apresentam-se as raízes da pesquisa, ou seja, a fundamentação teórico-metodológica que discute a agroecologia enquanto ciência, movimento e prática, a crise socioambiental e educacional contemporânea, a Geografia Escolar Crítica no ensino fundamental e as contribuições da pedagogia histórico-crítica e das metodologias participativas.

Na quarta seção, são analisadas as experiências desenvolvidas na eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?” e no Projeto Semearte, com destaque para o uso do caderno de memórias como instrumento de produção coletiva, registro e reflexão pedagógica. A colheita se dá pela análise dos resultados, evidenciando o quintal agroecológico como espaço vivo de aprendizagem, capaz de articular conteúdos geográficos, saberes populares e práticas agroecológicas no cotidiano escolar.

Por fim, a semente, que reflete sobre a docência comprometida com a transformação socioambiental, reafirmando o papel da professora enquanto sujeito político na construção de práticas educativas críticas, territorializadas e socialmente referenciadas.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes de 11 a 13 anos da Escola Estadual Antônio Fioravante de Menezes, localizada na Vila Marina, em Presidente Prudente, instituição que atende à população da zona leste da cidade, região marginalizada do município. Desde 2019, passou a ser uma unidade do Programa de Ensino Integral (PEI), do Governo do Estado de São Paulo, oferecendo jornada de 9 horas para alunos dos ensinos fundamental e médio. Buscou-se analisar e intervir na realidade escolar, construindo coletivamente alternativas pedagógicas que articulam saberes científicos e saberes populares.

Figura 1 – Localização geográfica da E. E. Antônio Fioravante de Menezes



Fonte: Gonçalves, 2026.

Acreditamos que a escola pode ser um espaço de reinvenção das maneiras de ensinar, onde se estuda e se experiencia outras formas de habitar o mundo, formas que podem ser solidárias e ecológicas. Espera-se que a pesquisa contribua para ampliar o debate sobre agroecologia e educação ambiental crítica nas escolas.

O estudo faz tanto uma análise crítica do modelo agrícola hegemônico quanto das possibilidades de transição para sistemas agroecológicos, com especial ênfase no papel transformador da educação ambiental crítica no ambiente escolar. Esta investigação busca contribuir para o debate sobre a criação de espaços escolares vivos que promovam uma educação emancipadora no contexto brasileiro. A proposta visa não apenas à reflexão teórica, mas também, principalmente, à implementação prática de alternativas pedagógicas que integrem conhecimentos tradicionais, científicos e vivências concretas com os ciclos naturais.

1.1 Objetivo geral

O objetivo geral é investigar a implantação de quintais agroecológicos em uma escola pública de Presidente Prudente como espaço vivo de aprendizagem coletiva em Geografia.

1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) investigar as contribuições dos quintais agroecológicos para a educação ambiental crítica no ensino fundamental;
- b) articular os conceitos fundamentais da Geografia escolar às práticas agroecológicas; e
- c) compreender o processo de construção do quintal agroecológico como espaço vivo de aprendizagem.

2 RAÍZES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Agroecologia e o espaço de aprendizagem

As raízes desta pesquisa estão na compreensão da agroecologia como um campo de saber que vai além da dimensão técnica, constituindo-se também como uma prática educativa, política e territorial. No contexto escolar, a agroecologia possibilita a construção de espaços de aprendizagem, nos quais a relação entre sociedade e natureza pode ser analisada a partir da realidade vivida.

Por meio da implantação dos quintais agroecológicos, a agroecologia transforma o quintal em um espaço vivo de aprendizagem, no qual os estudantes constroem conhecimentos a partir da experiência concreta, da observação do espaço e da compreensão do território. Esse processo favorece a articulação dos conceitos fundamentais da Geografia com a educação ambiental crítica, promovendo uma leitura crítica das dinâmicas socioambientais.

Dessa forma, compreender a agroecologia enquanto ciência, movimento e prática torna-se fundamental para analisar seu potencial formativo e seu papel na produção de espaços educativos.

2.1.1 Agroecologia: ciência, movimento e prática

“O que é a cidade? É o contrário de mata. O contrário de natureza. A cidade é um território artificializado, humanizado”. A afirmação de Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 18) nos alerta sobre esse processo de desconexão que há nas cidades com a natureza, um espaço que exclui outras possibilidades de vida.

Em confluência, Ailton Krenak (2022) propõe outra maneira de habitar o mundo:

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu entendimento de que eu também sou parte dela. Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação (Krenak, 2022, p. 103).

Esses dois autores nos fazem refletir sobre essas duas formas de estar no mundo: uma de dominação e outra de pertencimento. A partir daí, a agroecologia surge como “ciência, movimento e prática” de reconstrução desse pertencimento, resgatando, como lembra Ivani Guterres (2006, p. 131 e 132), “identidades locais, tradicionais e culturais de saberes populares (identidade de classe), contrapondo o avanço convencional ‘modernizador’ que se impõe e coloca em risco o futuro do meio ambiente e da população brasileira”.

O solo, como bem fundamental do planeta, determina diretamente a condição humana através dos alimentos que produz, conforme destaca Primavesi (2016). A autora enfatiza que a saúde humana está intrinsecamente ligada à qualidade do solo, que precisa manter seu equilíbrio natural para cumprir plenamente sua função vital. No entanto observa-se uma exploração predatória desse recurso essencial, motivada por interesses econômicos imediatistas, que levam ao esgotamento e posterior abandono das terras. Primavesi (2016) ainda ressalta como a falta de conhecimento sobre os solos tropicais, por parte dos colonizadores europeus, resultou em práticas inadequadas de manejo, contribuindo para processos acelerados de degradação ambiental.

Altieri (2012) a define como um sistema integrado que combina princípios ecológicos com valores sociais, criando modelos de produção diversificados e sustentáveis. Essa abordagem se caracteriza por sua biodiversidade, resiliência, eficiência energética e compromisso com a justiça social, alinhando-se plenamente ao conceito de soberania alimentar. Seu fundamento principal reside na aplicação de conhecimentos ecológicos para projetar e gerenciar agroecossistemas¹ sustentáveis, capazes de restaurar e manter a fertilidade do solo, enquanto garantem produtividade a longo prazo. Dessa forma, a agroecologia se apresenta não apenas como alternativa técnica, mas também como um paradigma completo que reconcilia produção agrícola com conservação ambiental e equidade social.

Para Guzmán,

¹ Agroecossistema é a unidade fundamental de estudo, nos quais os ciclos minerais, as transformações energéticas, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são vistos e analisados em seu conjunto. Sob o ponto de vista da pesquisa agroecológica, seus objetivos não são a maximização da produção de uma atividade particular, mas a otimização do agroecossistema como um todo, o que significa a necessidade de uma maior ênfase no conhecimento, na análise e na interpretação das complexas relações existentes entre as pessoas, os cultivos, o solo, a água e os animais (Altieri, 2012).

A agroecologia critica o pensamento científico: por um lado, desvelando o etnocentrismo sociocultural das ciências sociais como uma construção histórica europeia que centra sua pesquisa em uma única proposta civilizatória, excluindo de seu acervo conceitual as demais. E, por outro lado, buscando modificá-lo, demonstrando a necessidade de complementar as descobertas científicas agropecuárias e florestais com aquelas “práticas camponesas e indígenas” que têm mostrado sua sustentabilidade histórica (Guzmán, 2011, p. 13).

A agroecologia emerge como resposta crítica ao neoliberalismo, à globalização e aos limites da ciência convencional, propondo uma nova epistemologia de caráter participativo e político (Guzmán, 2011). Essa abordagem resgata e valoriza saberes tradicionais que, embora praticados há milênios em harmonia com a natureza, foram historicamente marginalizados. Ao integrar esses conhecimentos locais com o saber científico, constrói-se um novo paradigma de conhecimento socioambiental capaz de orientar processos de transição agroecológica (Caporal; Costabeber, 2004). O cerne dessa transformação, segundo os autores, reside na mudança do modelo agroquímico predominante para sistemas baseados em tecnologias ecológicas, incorporando dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas em uma perspectiva genuinamente sustentável.

A resistência ao modelo hegemônico da Revolução Verde começou a ganhar forma organizada na década de 1970, com o Movimento de Agricultura Alternativa (MAA), que evoluiu para o Movimento Agroecológico Brasileiro (MAB), nos anos 1990, conforme destaca Manoel Costa (2017). Essa trajetória histórica representa uma oposição consciente ao pacote tecnológico do agronegócio, propondo uma relação diferente com a terra e os sistemas alimentares. Ao longo das últimas décadas, a agroecologia vem conquistando espaço crescente nas políticas públicas, impulsionada tanto pela mobilização de movimentos sociais quanto pela urgência em enfrentar os impactos socioambientais do desenvolvimento predatório.

O que torna a agroecologia particularmente relevante hoje é sua capacidade de apresentar-se como alternativa viável ao modelo convencional adotado desde os anos 1950. Enquanto a Revolução Verde se baseou no uso intensivo de insumos químicos e na monocultura para o agronegócio, a abordagem agroecológica propõe um sistema radicalmente diferente — um que integra práticas agrícolas sustentáveis com a preservação ambiental ativa. Essa transição agroecológica não se limita a técnicas de cultivo, mas resgata e valoriza os saberes tradicionais acumulados ao

longo dos 12 mil anos de história agrícola humana, fortalecendo simultaneamente as comunidades rurais e a biodiversidade.

No contexto da educação, a agroecologia se apresenta como uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de promover fundamentos educativos críticos, voltados para o fortalecimento da soberania alimentar e para o desenvolvimento de relações integradoras com o ambiente e com as comunidades. Segundo Shiva,

Podemos então começar a cultivar a saúde através dos alimentos que cultivamos e ingerimos. A ciência nos diz hoje que os alimentos são vitais. Comer é um ato de comunicação. Quando comemos, nos comunicamos com a terra, com o camponês e com todos aqueles que preparam nossos alimentos. Nossos alimentos, por sua vez, se comunicam com as bactérias de que nosso intestino precisa; e é por meio dessa comunicação que nossa saúde é mantida e nossa capacidade de resistir a doenças aumenta (Shiva, 2024, p. 6).

A agroecologia, como destacado por Shiva (2024), oferece uma perspectiva educativa que vai além do ensino técnico tradicional, incorporando uma visão crítica que conecta soberania alimentar às relações equilibradas entre seres humanos e natureza. Essa abordagem tem o potencial de formar indivíduos conscientes de seu papel na construção de sistemas alimentares mais justos e sustentáveis, capazes não apenas de identificar, mas também de transformar as estruturas que perpetuam desigualdades e degradação ambiental. O ato de se alimentar, nesta perspectiva, se revela como uma complexa interação entre corpo e território, entre sociedade e os ciclos naturais que sustentam a vida. Shiva (2024) aprofunda essa análise ao enfatizar que a verdadeira segurança alimentar tem suas raízes na saúde do solo, propondo o conceito de “hectares de saúde” — solos férteis e bem cuidados como base fundamental para sociedades igualmente saudáveis e resilientes.

Por meio da agroecologia, é possível promover práticas educativas centradas em problemáticas locais, em diálogo com o conhecimento científico e popular, construindo identidade e valorização do território escolar e consolidando uma abordagem integrativa e reflexiva. Nessa perspectiva, os estudantes participam ativamente de todo o processo de aprendizagem, desde a compreensão teórica sobre os sistemas alimentares até a prática no cultivo e a criação de materiais didáticos, incentivando ações concretas de cuidado com o planeta e com a comunidade.

Inspiradas em Valentín *et al.* (2021), as práticas agroecológicas fortalecem identidades, culturas e a subjetividade dos(as) estudantes, consolidando o território

escolar como espaço de reprodução da vida. Essa dimensão afetiva evidencia que a agroecologia ultrapassa as técnicas de plantio, configurando-se também como uma prática de fortalecimento comunitário.

Outro ponto destacado por Valentín *et al.* (2021) é a existência de outras pedagogias da terra e dos territórios, que surgem como alternativas ao modelo educacional hegemônico. Como exemplo, os autores citam a experiência da Escuela de Agricultura Ecológica U Yits Ka'ané, em que a estratégia pedagógica é desenvolver atividades que integram a identidade espiritual e comunitária com os aspectos produtivos do povo maia. Essa abordagem reforça a convicção das autoras quanto à harmonia entre esses dois aspectos da formação humana, como uma forma de reconstruir um estilo de vida digno e pleno, isto é, conforme os princípios do bem viver, do *Ma'alob Kuxtal*, em oposição radical à abordagem produtivista e individualista predominante na racionalidade capitalista. A agroecologia constitui uma matriz formativa fundamental para o fortalecimento do tecido comunitário e do próprio território sob a ótica indígena e camponesa.

Nos movimentos sociais, a agroecologia também se constrói como caminho pedagógico. Lia Pinheiro Barbosa e Peter Rosset (2017) destacam as epistemes das organizações da La Vía Campesina (LVC) e Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (Cloc), que conduzem a concepções de agroecologia vinculada à soberania alimentar como princípio político emancipatório. Esse vínculo entre território, sujeitos, educação e agroecologia é fundamental para o avanço da pauta de luta articulada na região. Para além do espaço escolar e da matriz curricular institucional, articulam-se os saberes ancestrais, centrados no respeito à Mãe-Terra e nos princípios do bem viver.

Segundo Henrique Tahan Novaes (2025), a agroecologia emerge como uma nova frente de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como um modelo alternativo, incentivando o MST a criar escolas próprias, com o propósito de formar técnicos para esse objetivo comum. O autor indica que é um campo em evolução no movimento, apontando que a agroecologia ultrapassa a questão ambiental, integrando elementos como cooperação, gênero, desmercantilização e valorização dos saberes camponeses:

Assim, a entrada da agroecologia na agenda do MST leva à criação de várias escolas de agroecologia, em diferentes estados. Há hoje no Brasil cerca de 30 escolas de agroecologia, a maioria concentrada na região sul,

principalmente no Paraná. [...] os fundamentos teóricos e metodológicos dos centros e escolas de formação em agroecologia do MST-PR estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação e da pedagogia do movimento, cuja sistematização é fruto da reflexão sobre sua práxis política educativa, a partir de três fontes fundamentais: a pedagogia socialista, a educação popular e o materialismo histórico e dialético (Novaes, 2025, p. 134).

Mestre Joelson Ferreira e Erahsto Felicio (2021), do movimento Teia dos Povos, também têm um entendimento sobre o caminhar para a soberania pedagógica em diálogo com a agroecologia, por meio das Escolas dos Povos. Há a necessidade de construir uma soberania cognitiva, fortalecendo os saberes das mestras e dos mestres dos conhecimentos territoriais e tradicionais e difundindo-os entre as novas gerações, além de promover um intercâmbio entre os povos e encantar as crianças e os jovens em relação a seu território e seu povo. A Teia vem desenvolvendo experiências de Escolas dos Povos, como a Escola do Arco, da Flecha e do Maracá; a Escola do Terreiro e do Tambor; a Escola da Floresta, do Cacau e do Chocolate; e a Escola das Águas.

Peter Rosset, em confluência com o conceito de território apontado por mestre Joelson, destaca que

As crianças e os jovens são muito importantes para construir a territorialidade da agroecologia, portanto, formá-los com uma visão diferente, agroecológica, e com conhecimento da Agroecologia, pode ter diferentes efeitos multiplicadores no território. [...] Em termos epistemológicos, as escolas estão moldando a própria maneira de como as pessoas vão pensar o futuro. Serão formados para pensar em termos compartimentados, cartesianos, que se prestam tão bem à monocultura, ao uso de agrotóxicos e à conquista da natureza pela força bruta? Ou eles serão capazes de pensar de maneira mais holística, mais ecológica, que se preste muito melhor às formas agroecológicas de agricultura? A ecologia e a Agroecologia serão apenas uma ou duas matérias, como caixas de conhecimento separadas de outros conhecimentos, ou serão eixos transversais? (Rosset, 2017, p. 126).

A partir disso, torna-se necessário compreender que formar crianças e jovens em uma perspectiva agroecológica significa participar de uma nova construção de territorialidade, orientada por valores de coletividade, respeito à natureza e justiça social. Trata-se de outra forma de pensar e projetar o futuro.

2.1.2 A crise socioambiental e educacional

Vivemos uma conjuntura de soma de crises humanitárias e ambientais. Luiz Marques (2025) a define como colapso socioambiental, um processo acelerado que inviabilizará as condições de vida humana na Terra, em que há uma interação entre emergência climática, aniquilação da biodiversidade, poluição industrial e aumento das desigualdades socioeconômicas. Trata-se de uma crise estrutural e civilizatória do nosso tempo, como aponta Henrique Tahan Novaes (2025, p. 52): “A lógica expansiva, de acumulação de capital a qualquer custo [...] tem produzido e produzirá mais e mais crimes ambientais”.

De acordo com Kohei Saito (2024), a destruição do meio ambiente é culpa do sistema capitalista, que busca o crescimento econômico infinito. Ele é o principal responsável pelas mudanças climáticas e por outras crises ambientais e, ainda, tem como base a necessidade de nunca interromper o crescimento econômico e de ampliar os lucros. Uma alternativa que o autor apresenta é o decrescimento econômico, um processo planejado e democrático de redução da produção e do consumo das economias mais ricas do mundo, Norte Global, com o objetivo de criar uma economia que coloque a vida em primeiro lugar.

Paralelamente, a crise ambiental global exigiu uma reflexão mais ampla sobre o esgotamento dos recursos naturais, dando origem à educação ambiental. Como explica Rodrigo Lamosa (2017), há duas correntes principais: uma conservacionista, que vê o ser humano como separado da natureza, e outra crítica, que analisa as questões ambientais com base numa perspectiva socioambiental, reconhecendo as estruturas de poder que perpetuam a exploração.

A educação ambiental crítica se apresenta como um meio de transformação escolar, capaz de ressignificar espaços educativos através da criação de ambientes naturalizados e produtivos. Dados do Censo Escolar de 2020 revelam que apenas 31,5% das escolas públicas têm áreas verdes adequadas, evidenciando a urgência de iniciativas que promovam maior integração entre a comunidade escolar e o meio ambiente (Brasil, 2021). Embora a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999), estabeleça a educação ambiental como componente obrigatório e transversal no currículo, sua implementação ainda é precária, exigindo estratégias criativas para sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas.

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), a Eco-92, a educação ambiental foi inserida nos currículos de Geografia, de forma liberal, trazendo as soluções de caráter individual e ignorando

o papel das corporações transnacionais e do Estado capitalista na crise ambiental (Novaes, 2025).

Para superar essa problemática, torna-se necessário pensar em um modelo de educação ambiental que seja antcapitalista. Henrique Tahan Novaes (2025) critica a educação ambiental no capitalismo, pois ela tende a ser uma educação para o “progresso”, para o “desenvolvimento sustentável”, mas, em sua essência, é uma educação que serve ao capital, perpetuando a sociedade de classe e aumentando as crises existentes. Para Novaes (2025, p. 57), “Um programa de educação ambiental anticapital, só faz sentido dentro de um propósito de transição, para além do capital, que combine reformas radicais no modo de produção-destruição-capitalista”.

Para Lana Cavalcanti (2010), a Geografia sempre trabalhou com a questão ambiental, pois estuda a relação entre sociedade e natureza, numa concepção integrada, adotada a partir da década de 1980. A autora defende uma Geografia escolar crítica, destacando as dimensões sociais, éticas, territoriais e políticas, permitindo a identificação dos problemas ambientais e apontando os sujeitos sociais e seus diferentes níveis de intervenção. Dessa maneira, a comunidade escolar ganha ferramentas para compreender e enfrentar os desafios deste tempo.

A Geografia assume um papel fundamental para uma educação ambiental crítica, pois possibilita compreender que as problemáticas ambientais não se limitam aos aspectos naturais, mas estão profundamente relacionadas às práticas sociais, econômicas e políticas. Desse modo, o ensino geográfico favorece a construção de uma leitura crítica sobre a formação do espaço, analisando as contradições da produção capitalista e as desigualdades territoriais.

No entanto a escola, historicamente alinhada com os valores dominantes, ainda reproduz um ensino que limita a conscientização, como destaca bell hooks (2021). A educação tradicional, com seus currículos engessados, horários rígidos e falta de investimento, acaba por manter os estudantes distantes de uma compreensão crítica da realidade.

Paulo Freire (2022) defende que a educação deve ser um ato político, capaz de despertar a consciência sobre as injustiças sociais e as estruturas opressoras. Romper com as limitações da sala de aula e conectar-se com o mundo real é essencial para formar cidadãos autônomos e transformadores. Nesse sentido, práticas agroecológicas, como preparar a terra, semear, adubar e colher, podem se tornar ferramentas pedagógicas poderosas, promovendo uma reconexão com a natureza,

como propõe Steenbock (2021). Levar a agroecologia para as escolas significa capacitar os(as) adolescentes, principais afetados(as) pelo desequilíbrio ambiental, a criar espaços biodiversos e a assumir responsabilidade pelo cuidado com o planeta. Essa abordagem não só ensina técnicas sustentáveis, mas também cultiva valores de cooperação, respeito aos ciclos naturais e justiça socioambiental.

A insegurança alimentar está presente em muitos lares brasileiros, com a fome severa atingindo 9% da população, segundo dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (2022). Esses números revelam as contradições de um modelo econômico que, ao mesmo tempo que produz riqueza, gera desigualdade e degradação ambiental. A crise climática, fruto desse mesmo sistema, agrava ainda mais o problema, mostrando como o descuido com as pessoas e o descuido com o planeta estão interligados.

Nos últimos 60 anos, a agricultura industrial hegemônica se consolidou como uma máquina de produção de commodities e agroenergia, aprofundando a miséria social e ecológica, como aponta Larissa Bombardi (2023). Esse modelo, impulsionado pela Revolução Verde, trouxe consigo o desmatamento, o uso intensivo de agrotóxicos e o aumento de problemas alimentares, sem resolver a fome. Pelo contrário, transformou a produção agrícola em mercadorias ultraprocessadas, que prejudicam tanto o meio ambiente quanto a saúde das pessoas.

Assim, a crise socioambiental e a crise educacional estão profundamente relacionadas. Enquanto o modelo agrícola hegemônico gera escassez e degradação, a agroecologia e a educação ambiental crítica apontam para caminhos de transformação. A escola, longe de ser neutra, pode se tornar um espaço de resistência e reconstrução, onde os estudantes aprendam não apenas a ler e escrever, mas também a intervir criticamente na realidade, cultivando um futuro mais justo e sustentável.

Este trabalho se insere nesse contexto de questionar o discurso dominante do agronegócio, que frequentemente reduz a produção de alimentos a uma questão de escala e eficiência econômica, negligenciando seus impactos socioambientais e, ao mesmo tempo, de demonstrar na prática educacional a viabilidade de modelos alternativos.

O cenário atual das escolas brasileiras apresenta desafios significativos. Entre eles: falta de espaços verdes educativos; alimentação escolar excessivamente dependente de produtos ultraprocessados; sistemas de compras que, muitas vezes,

não valorizam os produtores locais; e problemas agravados pela lógica neoliberal que mercantiliza o processo educativo.

Novaes (2025) argumenta que, na crise estrutural do capital, o ensino hegemônico se renova em cinco pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser; e aprender a empreender, promovendo um ideia de trabalhador colaborativo e empreendedor. Contudo, de maneira contraditória, a pedagogia que predomina passa a ser a pedagogia da deseducação, principalmente nos países de capitalismo dependente e periférico. Segundo o autor, existe um abandono, por parte das classes dominantes e de seus gestores, de qualquer projeto minimamente civilizatório para a população.

Katuta (2019) analisa as reformas neoliberais na educação brasileira iniciadas nos anos 1990, destacando dois marcos principais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Sobre essas políticas, a autora aponta o seguinte:

afirmamos que são 20 anos de mais do mesmo que historicamente sempre esteve posto nas instituições escolares brasileiras do ponto de vista epistemológico e ontológico. A diferença nas últimas duas décadas é que os documentos (PCNs e BNCC) foram instituídos como os norteadores do trabalho em sala de aula, favorecendo a criação de um sistema altamente hierarquizado, controlado e homogeneizado, condição para a mercantilização e financeirização da educação e dos processos educativos em curso (Katuta, 2019, p. 12).

Além disso, Katuta (2019) analisa como as reformas neoliberais na educação brasileira promovem a mercantilização, a privatização e a financeirização da educação, de modo que há um processo que transforma a educação, direito de todos, em mercadoria, convertendo em produtos diversos elementos que lhe são inerentes: livros didáticos, aulas, formação inicial e continuada de professores, entre outros. Há também o processo de mercantilização da educação, que se refere à participação de conglomerados financeiros que vislumbram altos lucros no setor.

Em diálogo, Mordente e Portugal (2024) identificam no neoliberalismo educacional um projeto que vai além da privatização, abrangendo desde a financeirização do ensino até a formação de subjetividades alinhadas ao mercado, em que estudantes e professores são convertidos, respectivamente, em consumidores e

executores de pacotes pedagógicos padronizados, em detrimento de uma educação crítica e transformadora. As autoras ainda destacam que

Os resultados revelam cinco eixos de análise: a financeirização da educação, o *ethos* empresarial, a mercantilização da educação, o balcão de negócios e a produção do sujeito neoliberal. Destaca-se a ênfase em medidas de eficiência, competição e privatização, em detrimento de horizontes de equidade e inclusão (Mordente; Portugal, 2024, p. 1).

Esses eixos transformam a educação em um ativo de mercado controlado por conglomerados financeiros. Há a imposição de métricas de produtividade em detrimento de valores pedagógicos, convertendo um direito social em sistemas de ensino privatizados, nos quais as professoras são alienadas do processo de conhecimento, realidade agravada, durante a pandemia, pela padronização do ensino remoto, além da produção de materiais didáticos, da formação docente e dos sistemas de avaliação em larga escala. Consolida-se um “balcão de negócios” em que escolas se tornam *commodities*, especialmente na educação básica, setor visto como um nicho de mercado lucrativo devido à fidelização por até 12 anos. Por fim, promove-se a produção de subjetividades neoliberais moldadas para a autoexploração e adaptação às demandas do capital (Mordente; Portugal, 2024).

É fundamental recuperar os princípios da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2011), que já criticava tanto a Escola Tradicional quanto a Escola Nova. Seu trabalho enfatiza que a verdadeira função da educação é garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e crítico, superando o senso comum. Nessa perspectiva, tanto o saber popular quanto o científico são compreendidos como elementos fundamentais para analisar a realidade concreta e, assim, poder transformá-la.

O discurso educacional hegemônico atual propaga uma visão profundamente utilitarista da escola, que se manifesta na tentativa de flexibilizar os processos de construção do conhecimento. Essa perspectiva está ancorada em uma concepção tecnicista, frequentemente disfarçada sob o rótulo de “inovação”, que privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências isoladas em detrimento da formação integral. Tal abordagem, longe de ser neutra, cumpre um papel político claro: priva os estudantes da rede pública do acesso ao conhecimento sistematizado em sua totalidade, enquanto mantém intacto o ensino de conceitos complexos nas escolas privadas.

Essa segregação educacional foi intensificada com a Reforma do Ensino Médio, que institucionalizou a desigualdade no acesso ao conhecimento. Enquanto as escolas públicas são pressionadas a adotar um ensino que atenda à demanda do mercado, essa lógica atinge os(as) professores(as), que são obrigados(as) a lecionar disciplinas descontextualizadas, esvaziadas de sentido pedagógico e distantes de sua formação especializada, num processo de precarização do trabalho educativo.

Cabe contextualizar a situação educacional do estado de São Paulo, diante das recentes reformas educacionais. Além da implementação do Novo Ensino Médio, existem as novas resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), que provocam alterações significativas na estrutura curricular e na distribuição da carga horária das disciplinas. Entre as disciplinas, a Geografia vem sofrendo uma redução de 35% do tempo de ensino, dificultando práticas educativas integradas.

Em 2025, houve uma reorganização no ensino fundamental. O componente curricular de Geografia, que até 2024 contava com 16 aulas semanais, passou a contar com apenas 10, sendo três no 6º e 7º anos e duas no 8º e 9º anos. Parte dessa carga horária foi substituída pela disciplina Orientação de Estudos em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando a priorização de certas áreas em detrimento de uma formação mais ampla, crítica, interdisciplinar e com um olhar para as questões socioambientais.

A precarização atinge seu estágio mais avançado com os pacotes pedagógicos estatais, com aulas prontas e avaliações padronizadas que transformam escolas em linhas de produção. Nesse modelo, professores(as), já limitados pelos PCNs e pela BNCC, tornam-se executores de um sistema que ignora contextos locais, reduzindo a educação à preparação para testes. O resultado é a desintelectualização e a desprofissionalização docente, com a imposição de um currículo único, desqualificando tanto os saberes quanto os docentes, transformados em executores de um processo que aliena.

É nesse contexto que a pesquisa se desenvolve na Escola Estadual de Ensino Integral Antônio Fioravante de Menezes, onde quintais agroecológicos foram implementados como espaços pedagógicos. Esses locais vão muito além de meros complementos à estrutura escolar; eles se configuram como territórios educativos que promovem aprendizagens significativas através do contato direto com os ciclos da natureza, fortalecem os vínculos entre estudantes, educadores e meio ambiente e

criam novas possibilidades de conhecimento que desafiam os limites convencionais da sala de aula.

O estudo acompanha de perto como esses espaços podem gerar novas dinâmicas educacionais, particularmente no ensino de Geografia. Ao integrar conhecimentos científicos e saberes tradicionais, os quintais agroecológicos revelam o potencial educativo de áreas que antes eram subutilizadas, transformando a escola em um espaço verdadeiramente integrado ao seu território. A questão central que orienta a pesquisa é compreender como essa experiência prática pode inspirar novas abordagens curriculares que reconheçam o entorno local não como mero pano de fundo, mas como elemento ativo no processo de aprendizagem. A resposta a essa pergunta está sendo construída no dia a dia, através do cultivo não apenas de plantas, mas também de novas consciências e alternativas viáveis ao modelo agrícola convencional.

Ao trazer a agroecologia para o ambiente escolar, o estudo busca popularizar esse conhecimento entre as novas gerações, mostrando que é possível uma agricultura que compreenda a sustentabilidade, a justiça social e a viabilidade econômica. Nesse processo, os quintais produtivos se transformam em espaços vivos de aprendizagem, onde estudantes e educadores podem vivenciar uma alternativa ao agronegócio, modelo que destrói nossos ecossistemas e envenena nossa comida.

Essa ciência transformadora estabelece um diálogo fértil entre os saberes acumulados ao longo de 12 mil anos de agricultura e os avanços metodológicos da ciência moderna, somando conhecimento e sabedoria para a transformação dos sistemas agroalimentares. Nesse contexto, a escola se torna um território de elaboração coletiva do saber, podendo se transformar em um laboratório vivo dessa transição, onde se experimentam e aprendem outras relações entre sociedade e natureza.

A partir do olhar da Geografia Escolar Crítica sobre a importância da construção de conceitos geográficos, é possível estabelecer um diálogo entre ciência escolar, agroecologia e sabedoria popular. Adriana Maria Andreis, Helena Copetti Callai e Sergio Claudino (2024) entendem o conceito de território a partir da valorização do lugar e do local, diante do exercício da cidadania emancipatória. Já Silva e Claudino defendem a ideia de cidadania territorial:

Comprovou-se que a metodologia ativa do projeto Nós Propomos, a qual privilegia a cidadania territorial por meio de estudos de caso em escala local, oportuniza aos estudantes demonstrarem seu potencial reflexivo sobre seu espaço de vivência, de acordo com seu contexto e realidade, evidenciando sua capacidade de uma participação ativa na sociedade em que se insere. Para mais, pode propiciar a esses sujeitos serem futuramente gestores capacitados ao atendimento das necessidades locais (Silva; Claudino, 2023, p. 11).

Isso evidencia como metodologias ativas, baseadas em estudos de caso e na valorização dessa sabedoria, potencializam a capacidade reflexiva dos estudantes sobre seu espaço vivido. Assim, com a compreensão dos conceitos, é possível instrumentalizar essa transformação do espaço, contribuindo para a vida comunitária.

2.1.3 A Geografia Escolar Crítica no ensino fundamental

Há quem afirme que o ensino de Geografia está em crise. No entanto, como apresentam Menezes e Kaercher (2019), há um contexto mais amplo: a escola está em crise no que diz respeito ao exercício de sua função social. Aponta-se que a escola está parada e vem formando adolescentes que têm dificuldades em fazer uma leitura crítica do mundo. Nesse contexto, há muitas professoras e professores, com condições de trabalho precárias e inseridos num modelo educacional focado em resultados e avaliações padronizadas (Cavalcanti, 2010).

A Geografia tradicional, enciclopedista, trata-se de um ensino descritivo, fragmentado e desvinculado da realidade (Menezes; Kaercher, 2019), colaborando com esse modelo educacional que impossibilita a interpretação crítica do espaço geográfico. Victória Menezes e Nestor Kaercher (2019) compreendem que a Geografia materializa a história na concretude do tempo. Para constituir-se, os seres humanos interagem com a natureza; fazem Geografia. Os autores complementam que

Toda disciplina, toda ciência é evidentemente, uma tentativa de leitura, de interpretação do mundo. O que nós geógrafos estamos esquecendo, por incrível que pareça, é uma das nossas especificidades: o espaço e suas categorias de análise (entre elas, paisagem, lugar, território, sociedade, região, natureza). Buscar as respostas para questões de ordem espacial: o que fazem as coisas e as pessoas neste lugar? Qual a diferença se elas não estivessem aqui? Enfim, a geografia como o estudo dos arranjos e arrumações dos fluxos e dos fixos (Menezes; Kaercher, 2007, p. 1).

Cavalcanti (2010) analisa que, a partir da década de 1980, a Geografia (acadêmica e escolar) passou por um movimento de renovação que se entendia como

crítico. Busca-se avançar na compreensão do espaço, de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade. Callai, Cavalcanti e Castellar (2012) ainda acrescentam uma Geografia ligada à vida das pessoas, que sirva para que cada um se reconheça como cidadão, com o entendimento de que o espaço é resultado da ação humana e de que as pessoas podem contribuir para a construção de outros espaços geográficos.

Outro ponto importante é que a Geografia Escolar Crítica é fundamental para a construção do pensamento conceitual para a compreensão analítica da realidade (Cavalcanti, 2010). Tal percepção levou os PCNs, em 1998, e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2010, a se basearem nos conceitos elementares de paisagem, lugar, território, região e natureza.

Callai (2020) defende que a Geografia Escolar precisa oportunizar ao aluno o exercício da crítica, através da instrumentalização dos conceitos para a interpretação da vida cotidiana, superando o senso comum e compreendendo o processo histórico-político do lugar em que vive. Afinal, o sujeito está num lugar no mundo, numa relação entre tempo e espaço. A autora ainda destaca que o conhecimento geográfico do meio onde vivemos desenvolve nossa identidade:

Um sujeito sem identidade não tem como se constituir e se compreender como um cidadão. A formação cidadã se constitui no elo que dá significado ao ensino da geografia, no sentido de que o aluno compreenda o mundo da vida e seja capaz de produzir o conhecimento como sujeito que tem identidade e pertencimento ao mundo que é global (Callai, 2018, p. 27).

Vale ressaltar que a escola é um espaço em disputa e, como já dito por Novaes (2025), está em voga uma política de deseducação e de desintelectualização da comunidade escolar. Quando refletimos sobre as condições de trabalho desses profissionais, esbarramos em problemas estruturais: cobra-se um profissional reflexivo, ao mesmo tempo que se impõe uma lógica baseada no mercado, com avaliações padronizadas, sem oferecer condições materiais necessárias (Cavalcanti, 2010). Callai (2018) também aponta que o cenário oscila entre uma Geografia acadêmica, distante da realidade, e um ensino simplista, dificultando a superação do modelo positivista de memorização.

Cavalcanti (2005) aponta que é necessária uma Geografia que se baseie na construção de conceitos científicos, superando o senso comum e assimilando o

conhecimento popular e científico, o que exige uma mediação baseada em Lev Semyonovich Vygotsky:

não se ensina conceitos aos alunos, pode-se, no máximo, apresentar definições de conceitos (que são uma expressão particular desses conceitos) para serem reproduzidas pelos alunos. Na verdade, como se tentou demonstrar nesse texto, são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados (Cavalcanti, 2005 p. 204).

Com base numa escala de análise, parte-se do concreto para o abstrato, da singularidade do cotidiano para a realidade geral percebida, chegando à teoria abstrata, estabelecida na totalidade das relações entre os fenômenos. O exercício crítico exige conhecimento.

Dessa forma, o ensino da Geografia se transforma em um ato de resistência (Cavalcanti, 2010) e em um projeto de formação cidadã (Callai; Moraes, 2017). Ao propor a construção de conceitos que permitem ao adolescente compreender a organização espacial da sociedade, reconhece-se que a Geografia contribui para o entendimento da identidade territorial, apontando, inclusive, as desigualdades, dando ferramentas para que esse sujeito se situe historicamente no mundo e possa agir criticamente para transformá-lo.

O geógrafo Milton Santos (1999) traz a ideia de território usado para compreender esse espaço de pertencimento:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (Santos, M., 1999, p. 8).

A Geografia, enquanto componente curricular fundamental, oferece um campo fértil para abordar questões ambientais no ensino básico, permitindo explorar conceitos como clima, solos, vegetação, organização espacial e dinâmicas socioambientais. Conforme o *Documento Orientador de Componentes Curriculares 2024: anos finais e ensino médio* (São Paulo, 2024), o currículo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio busca integrar conhecimentos e habilidades de forma abrangente. No 6º ano, a disciplina trabalha conceitos básicos como

paisagem, território e espaço geográfico, além de temas como povos originários, urbanização e fundamentos de cartografia. Paralelamente, aborda conteúdos essenciais sobre a dinâmica terrestre, o solo, a biodiversidade e os processos climáticos.

No 7º ano, o foco se desloca para a formação do território brasileiro, sua organização político-administrativa, características regionais e biomas, aprofundando questões como fluxos econômicos, dinâmicas populacionais, impactos do capitalismo e desafios do desenvolvimento sustentável. Esses eixos temáticos são cruciais para desenvolver uma compreensão crítica das relações sociedade-natureza. Contudo a educação pública enfrenta obstáculos estruturais, como limitações orçamentárias, redução de carga horária e rotatividade docente, que dificultam abordagens interdisciplinares mais consistentes. Diante desse cenário, torna-se imperativa a construção de práticas pedagógicas colaborativas que conectem os conteúdos curriculares com vivências territoriais significativas.

Milton Santos (1977) enfatiza a necessidade de analisar o espaço como parte de uma totalidade dialética, em que história e estrutura, continuidade e descontinuidade se interligam:

O dado global que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser apreendido senão ao nível da totalidade. [...]

O espaço reproduz a totalidade social, na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (Santos, M., 1977, p. 91).

Esses elementos dialéticos (local-global) são fundamentais para compreender o encontro entre os diversos conceitos que envolvem o pensamento geográfico, bem como para compreender a aproximação entre o lugar e o território, conceitos centrais para a Geografia. Sua abordagem influenciou profundamente a Geografia Crítica, destacando a necessidade de analisar o espaço como um produto histórico e social, essencial para a transformação da realidade, com base nessa temporalidade que constitui os(as) estudantes.

Essa proposta se alinha ainda com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, particularmente com o ODS 2 (relativo à agricultura sustentável

e à segurança alimentar) e ODS 12 (sobre padrões sustentáveis de produção e consumo). A abordagem metodológica prevê o desenvolvimento de ações articuladas entre as aulas regulares de Geografia, disciplinas eletivas e projetos autônomos, visando superar as limitações impostas pela estrutura escolar atual e fomentar processos educativos mais conectados com as realidades locais e os desafios socioambientais contemporâneos.

2.1.4 Contribuições da pedagogia histórico-crítica das metodologias participativas

A construção de conhecimentos em agroecologia demanda metodologias que articulem reflexão crítica, participação ativa dos sujeitos e transformação social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica e as metodologias participativas aparecem como ferramentas para pesquisas e ações que buscam compreender e intervir na realidade, promovendo diálogos entre saberes científicos e populares.

A pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani (2011), compreende a educação como mediação no interior da prática social global. A prática social é o ponto de partida e também o ponto de chegada, sendo que o processo do conhecimento se dá pela passagem do empírico à síntese (abstrata) por meio da análise. Ela foi elaborada no contexto das lutas teóricas e políticas do campo educacional brasileiro, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, marcadas pela crítica tanto à pedagogia tradicional quanto à Escola Nova. Suas fontes teóricas são o materialismo histórico-dialético (Saviani, 2011).

Saviani (2008) argumenta que a pedagogia histórico-crítica é uma superação dialética dos métodos tradicional e novo. Enquanto a pedagogia tradicional e a Escola Nova tratam professor e alunos como indivíduos isolados, a pedagogia histórico-crítica os compreende como agentes sociais inseridos em uma prática comum; o ser humano é histórico e socialmente construído, e seus conhecimentos são resultados das relações sociais.

Vale compreender o entendimento sobre práxis, já apontado pela perspectiva histórico-social, e em que medida atinge a educação. Saviani (2011) assim a descreve:

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em

que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método (Saviani, 2011, p. 120).

O método se organiza em cinco passos:

- a) prática social (ponto de partida);
- b) problematização (questões que precisam ser resolvidas na prática social);
- c) instrumentalização (apropriação de conhecimentos para a transformação);
- d) catarse (síntese crítica, nova forma de entendimento da prática social);
- e) retorno à prática social transformada (ponto de chegada).

A prática social constitui tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do processo educativo; é nela que se originam os problemas a serem compreendidos e é nela que o conhecimento produzido retorna, com base numa elaboração. A problematização se dá na identificação das contradições, transformando-as em questões a serem investigadas. A instrumentalização corresponde à apropriação dos conhecimentos sistematizados para a compreensão das contradições. A catarse representa a síntese crítica elaborada, em que os(as) estudantes compreendem uma nova forma de enxergar a realidade. Por fim, a prática social final se expressa na possibilidade de intervenção.

A escolha por esse método se justifica pelo seu compromisso com uma educação emancipadora. Essa abordagem visa superar tanto o autoritarismo da pedagogia tradicional quanto o espontaneísmo da Escola Nova. A prática pedagógica não se reduz à aplicação de técnicas, mas se organiza com base num método que tem intencionalidade política e compromisso social.

Para Saviani (2008), a sociedade está dividida em classes sociais com interesses opostos e, por isso, torna-se necessária uma pedagogia popular voltada à transformação social:

Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. [...] A pedagogia por mim denominada de 'pedagogia revolucionária', não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção (Saviani, 2008, p. 60-61).

De tal maneira, o método da pedagogia histórico-crítica, por meio das metodologias participativas, é importante para organizar e socializar conhecimentos,

além de permitir aprender coletivamente por meio das trajetórias e experiências dos vários sujeitos envolvidos na escola, construindo uma ciência humanizada, popular e solidária, que respeita a natureza, o conhecimento popular e o técnico-científico.

Essas experiências concretizam o que Thiollent (1986) define da seguinte forma:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 20).

As metodologias participativas, discutidas por Orlando Fals Borda (2012) e Michel Thiollent (1986), rompem com a hierarquia entre pesquisador e comunidade escolar, valorizando os saberes locais e fortalecendo a autonomia dos grupos envolvidos.

Brandão (2006) afirma que a pesquisa é “participante” não apenas porque sujeitos populares participam do processo, mas também porque se inscreve em ações sociais transformadoras de vocação popular e emancipatória.

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como

Um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 20).

A metodologia de investigação-participação-ação (Borda, 2012) fortalece essa perspectiva, tornando os participantes agentes ativos no processo e permitindo que a combinação entre saberes acadêmicos e populares contribua para a transformação da realidade.

Essas bases metodológicas são fundamentais para compreender a agroecologia em suas três dimensões: como ciência, como movimento social e como prática transformadora. Na escola, esses métodos se mostraram eficazes, à medida que há um envolvimento dos grupos na prática agroecológica, transformando o território e se apropriando dos conhecimentos e dos saberes através dos processos.

3 PLANTIO: DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DO TRABALHO

3.1 Eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?” e Projeto Semearte

O trabalho se deu na Escola Estadual Antônio Fioravante de Menezes, situada no bairro Vila Marina, área central da cidade de Presidente Prudente, território que compreende os arredores da rodoviária da cidade e o centro comercial urbano, fragmentado pelas desigualdades sociais e pela vulnerabilidade social, que se expressa pela presença de pessoas em situação de rua, além do abandono parental, realidade de muitas famílias da comunidade escolar.

A escola, inserida nesse contexto particular, torna-se um espaço privilegiado para observar como essas contradições urbanas se refletem no universo escolar e como a educação pode atuar como instrumento de mediação e transformação social. O segundo passo se dá pela agroecologia, como ferramenta importante para construir conhecimentos e autonomia para pensar possibilidades diante das crises socioambientais do nosso tempo, produzindo espaços de bem viver na cidade.

Com o objetivo de investigar como a agroecologia pode ser uma ferramenta pedagógica, o estudo foi desenvolvido na disciplina eletiva² “De Onde Vem Nossa Comida?”, que aconteceu no segundo semestre de 2024, em parceria com a professora de Matemática da escola; essas disciplinas eram organizadas em dupla. Foram 18 encontros, com cerca de 1 hora e 30 minutos, realizados em formato de oficinas (quadro 1), com uma turma de estudantes de diferentes idades, entre 11 e 13 anos. Nesse momento, esta pesquisadora atuava como professora de Geografia na escola; essas disciplinas eletivas são oferecidas em escolas de período integral.

Nesse sentido, o plantio emerge como eixo pedagógico central, assumindo um caráter simbólico e concreto: plantar como gesto de cuidado, de resistência e de construção de futuros possíveis, usando a Geografia Escolar Crítica como base.

Quadro 1 – Roteiro de encontros e oficinas da eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?”

Encontros	Data	Oficinas
-----------	------	----------

² “Eletivas é um componente curricular que envolve diferentes habilidades e pressupõe a diversificação de situações didáticas, pois visa aprofundar, enriquecer e ampliar o repertório dos estudantes sobre um ou mais componentes curriculares e/ou área de conhecimento do Currículo Paulista” (São Paulo, 2022, p. 4).

Encontro 1	31/7/2024	Feirão das eletivas: levantamento de conhecimentos prévios
Encontro 2	7/8/2024	Trilha Histórica da Agricultura
Encontro 3	14/8/2024	Sementes e solo vivo: germinação, escarificação e degustação da farinha de jatobá
Encontro 4	21/8/2024	Atividade Conhecendo Sua Árvore
Encontro 5	28/8/2024	Momento de observação da área do canteiro, limpeza do espaço e diálogo sobre a agricultura
Encontro 6	4/9/2024	Oficina de composteira e preparo de novos canteiros
Encontro 7	11/9/2024	Prática do plantio
Encontro 8	18/9/2024	Aula expositiva sobre alimentação saudável, soberania alimentar, fome e cuidado com o canteiro
Encontro 9	25/9/2024	Aula sobre agroecologia e cuidado com o quintal
Encontro 10	2/10/2024	Aula sobre agronegócio, agrotóxicos, transgênicos e cuidado com o quintal
Encontro 11	9/10/2024	Atividade prática sobre plantas consorciadas e plantio de milho, feijão, abóbora e mandioca no quintal
Encontro 12	16/10/2024	Participação da agricultora e pesquisadora Ivonete Alves, plantio de ervas medicinais e plantas alimentícias não convencionais (Pancs)
Encontro 13	23/10/2024	Mutirão de cuidado com o quintal
Encontro 14	30/10/2024	Aula sobre alimentos <i>in natura</i> , processados e ultraprocessados e cuidado com o quintal
Encontro 15	6/11/2024	Retomada dos conceitos básicos e elaboração de materiais didáticos
Encontro 16	13/11/2024	Retomada dos conceitos básicos e elaboração de materiais didáticos
Encontro 17	27/11/2024	Organização da culminância
Encontro 18	4/12/2024	Culminância da eletiva, colheita e compartilhamento dos alimentos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A disciplina seguiu a seguinte ementa:

A eletiva intitulada “De Onde Vem Nossa Comida?” tem como proposta a prática do cultivar e compreender a agroecologia como uma ciência que tem como lema: “Saber que o chão que piso é o mesmo que nutre e aponta os

caminhos do plantar ao comer”. A partir disso, a proposta é desenvolver o cultivo de alimentos no espaço da escola, dialogando com as disciplinas de Matemática, Ciências e Geografia; além de refletir sobre a manutenção da vida no campo, envolvendo a soberania e a segurança alimentar da humanidade. Para isso, é necessário resgatar os saberes que são perpassados pela cultura de cada povo, seus valores, suas crenças e modos de vida, valorizando esses conhecimentos tradicionais e compreendendo que a terra é um bem sagrado. Os conteúdos que serão trabalhados poderão colaborar na formação humana, social e ambiental, à medida que refletimos sobre o cuidado com o corpo e com o território.

As expectativas diante da disciplina “De Onde Vem Nossa Comida?” são que os(as) estudantes produzam alguns alimentos, aprendam a cultivar o solo e desenvolvam um caderno de bordo durante o processo. Isso em julho de 2024 (SANTOS, 2024).

O Projeto Semearte aconteceu nos meses de maio e junho de 2025. Ele teve como objetivo a continuidade do trabalho. Nessa etapa, o projeto foi desenvolvido de maneira voluntária, em parceria com a professora de Artes, incentivadora da proposta, durante a disciplina de Esporte, Música e Arte. Foram cinco encontros com duas turmas, o 7º e o 8º anos, realizados em formato de oficina, com duração de 50 minutos (quadro 2). A escolha das turmas se deu a partir daqueles que já haviam participado anteriormente, convivendo pelo período de quase um ano e meio com os(as) mesmos(as) adolescentes.

Quadro 2 – Roteiro de encontros e oficinas do Projeto Semearte

Encontros	Data	Oficinas
Encontro 1	16/5/2025	Dinâmica Floresta de Ideias (cuidado + desejo + semente)
Encontro 2	23/5/2025	Solo como organismo vivo; caminhada e análise da paisagem; e aplicação do composto do ano anterior
Encontro 3	30/5/2025	Plantios guiados por croquis
Encontro 4	3/6/2025	Rodízio por estações temáticas: agricultura urbana → povos tradicionais → agronegócio → exploração da diversidade do quintal
Encontro 5	13/6/2025	Celebração com comidas da horta, dinâmica Bingo da Diversidade, imagens feitas por drone e geoprocessamento

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O contexto foi de continuidade do projeto; havia uma angústia em continuar produzindo conhecimento de maneira coletiva na escola. Nesse momento, a ideia era deixar o espaço bonito, pedagógico, retomar e acrescentar mais elementos para o grupo envolvido.

O quadro 3 apresenta as habilidades de Geografia da BNCC que serviram como ponto de partida para a elaboração do planejamento das oficinas.

Quadro 3 – Habilidades de Geografia da BNCC

BNCC de Geografia – 6º e 7º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físicos naturais	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistemas de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.

		(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos. (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil Características da população brasileira	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas em diferentes lugares. (EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.

		(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar as dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (florestas tropicais, cerrados, caatingas, campos sulinos e matas de araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

4 DO MANEJO À COLHEITA: ANÁLISE DOS RESULTADOS

A colheita, nesta pesquisa, faz referência ao conjunto de conhecimentos, relações, saberes e transformações que ocorreram ao longo do processo educativo. Colher significa compreender o quintal como um espaço vivo de aprendizagem coletiva e o quanto a Geografia Escolar Crítica, como base, pode contribuir para a compreensão da agroecologia, a partir da prática articulada à teoria.

4.1 Caderno de memórias e produção coletiva

Compreendendo o manejo como a continuidade do plantio, apontando para o cuidado com o espaço de cultivo, minhas ações vão nessa direção, de forma atenta e responsável. Nesse sentido, o manejo da pesquisa foi realizado por meio do caderno de memórias, organizado de modo a descrever os encontros a partir das observações do cotidiano, de minhas memórias, das produções dos estudantes e das situações que surgiram nesse processo, possibilitando pequenas análises.

4.1.1 Encontros da disciplina eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?”

4.1.1.1 Encontro 1 (31/7/2024): organização e feirão das eletivas

O primeiro encontro consistiu na organização do feirão das disciplinas eletivas, um evento de apresentação das diversas disciplinas eletivas disponíveis para os(as) estudantes. Durante esse momento, os(as) adolescentes tiveram a oportunidade de conhecer a proposta da disciplina “De Onde Vem Nossa Comida?” e se inscrever nela.

O início da eletiva envolveu uma introdução geral aos objetivos da disciplina, problematizando a origem dos alimentos que consumimos diariamente. Nesse momento, houve um levantamento dos conteúdos necessários para que esses estudantes compreendam o mundo em que estão inseridos, respeitando seu entendimento e sua faixa etária.

4.1.1.2 Encontro 2 (7/8/2024): trilha histórica da agricultura

Foi realizada uma dinâmica de Trilha Histórica da Agricultura, como um primeiro entendimento sobre a evolução da agricultura no Brasil e no mundo, destacando sua importância no desenvolvimento das civilizações e as transformações ao longo do tempo.

A problematização ocorreu através dessa atividade, que desnaturalizou o atual modelo alimentar ao expor suas contradições históricas. Os(as) estudantes confrontaram seus conhecimentos prévios com dados sobre o desenvolvimento do agronegócio, os impactos dos agrotóxicos e a questão fundiária brasileira.

Essa primeira aula foi interessante, pois já trouxe uma nova forma de enxergar a escola e o ensino. Ao andar pela escola, os(as) estudantes foram descobrindo novas maneiras de aprender, com outras metodologias. O estar fora da sala de aula já deixa os(as) estudantes estimulados e felizes, sentimentos que muitas vezes não são percebidos diante dos modelos engessados de ensino.

A partir desses primeiros passos, foi possível iniciar a fase de instrumentalização para a apropriação e materialização da agroecologia, com o uso de diferentes ferramentas, como conceitos, indicadores, mapas, dados e oficinas práticas.

4.1.1.3 Encontro 3 (14/8/2024): sementes e solo vivo

Foi proposta uma aula dialogada sobre os conceitos de sementes e solo vivo. Além disso, os(as) estudantes participaram de uma atividade prática de germinação de sementes e de escarificação da semente (quebra de dormência), na qual puderam observar de perto o ciclo de vida das plantas e começar a compreender a importância dos macro e micronutrientes do solo (figuras 2 e 3).

Figura 2 – Aula sobre sementes crioulas



Fonte: autora (2024).

Figura 3 – Aula sobre macro e micronutrientes do solo



Fonte: autora (2024).

Esse encontro contou com a presença da diretora, que ficou encantada com o percurso da aula, evidenciando que esse contato direto com a semente, com o solo e com o processo do plantar é transformador para qualquer faixa etária, o que nos fez perceber que o mistério da vida pode ser curioso para qualquer ser humano.

Outro momento descontraído foi a vivência de experimentar a farinha de jatobá pela primeira vez (figuras 4 e 5). Alguns gostaram do sabor, outros não. Ainda sim, a quebra da casca e a descoberta da semente também constituem o processo de aprendizagem.

Figura 4 – Estudante experimentando jatobá



Fonte: autora (2024).

Figura 5 – Sementes germinadas



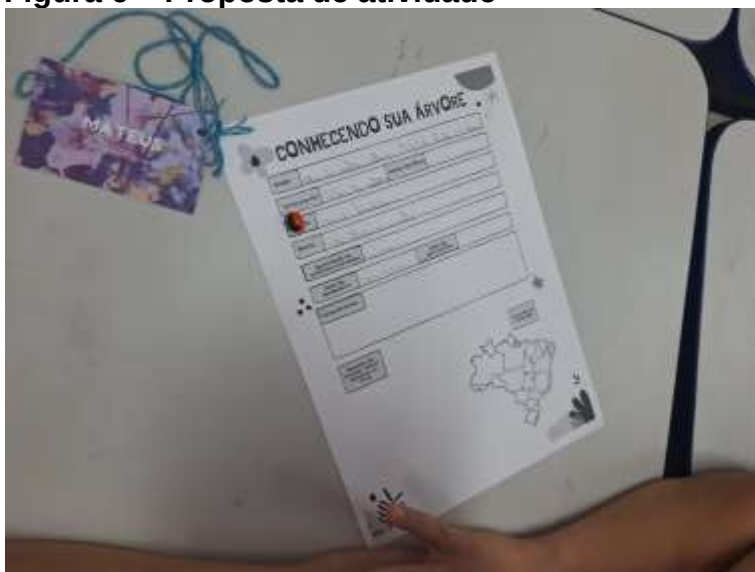
Fonte: autora (2024).

Essas atividades serviram como primeiros contrapontos concretos, evidenciando a distância entre os princípios ecológicos e as práticas agrícolas dominantes.

4.1.1.4 Encontro 4 (21/8/2024): atividade “Conhecendo sua árvore”

Os estudantes foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável por uma árvore que eles mesmos haviam germinado. A partir disso, realizaram uma pesquisa sobre a planta, abordando informações como nome popular e científico, família, bioma, quantidade de sementes plantadas, datas de semeadura e germinação, entre outras características (figuras 6 e 7).

Figura 6 – Proposta de atividade



Fonte: autora (2024).

Figura 7 – Desenvolvimento da atividade



Fonte: autora (2024).

4.1.1.5 Encontro 5 (28/8/2024): observação da área do canteiro, limpeza do espaço e diálogo sobre agricultura

A instrumentalização e a catarse se dão de maneira conjunta no decorrer das aulas. É possível observar a catarse a partir da aula em que os(as) estudantes fizeram a observação da área, refletiram sobre os melhores lugares para o cultivo e iniciaram a limpeza e o preparo do espaço. Durante essa atividade, foi discutido temas como a importância da agricultura ecológica e os impactos de algumas práticas agrícolas no meio ambiente (figuras 8, 9, 10 e 11).

Figura 8 – Observação e limpeza do canteiro



Fonte: autora (2024)

Figura 9 – Misturando esterco, farinha de osso, cinza vegetal e pó de rocha



Fonte: autora (2024).

Figura 10 – Primeiro canteiro de ervas medicinais



Fonte: autora (2024).

Figura 11 – Canteiro biodiverso



Fonte: autora (2024).

Esse encontro foi fundamental para a compreensão dos estudantes sobre o processo da disciplina, através da observação e das práticas coletivas de trabalho. Já

nesse momento, foi possível observar quais estudantes demonstraram maior identificação com a atividade. Observei que os meninos apresentaram maior interesse no manejo das ferramentas, o que evidenciou a importância da mediação pedagógica para incentivar a participação das meninas nas práticas agroecológicas, tendo em vista a manifestação de lógicas patriarcais que ainda precisam ser problematizadas.

Outro ponto importante é a curiosidade pelas plantas que seriam cultivadas e pelo resultado final. O primeiro canteiro biodiverso foi plantado no melhor canteiro possível, identificado previamente pelos próprios estudantes como um grande potencial de beleza e cuidado.

4.1.1.6 Encontro 6 (4/9/2024): oficina de composteira e preparo de novos canteiros

Como parte do processo de instrumentalização, desenvolveu-se a oficina de compostagem (figura 12), para que compreendessem o processo de transformação de resíduos orgânicos em adubo, explorando o conceito de decomposição dos alimentos e refletindo sobre a economia circular e o desperdício (figura 13). Essa atividade proporcionou o entendimento dos processos de decomposição da matéria orgânica.

Figura 12 – Oficina de mini composteiras



Fonte: autora (2024).

Figura 13 – Atividade sobre compostagem



Fonte: autora (2024).

Durante esse encontro, houve momentos muito importantes, como o uso da furadeira pelo grupo — muitos estavam tendo essa experiência pela primeira vez. Além disso, houve diálogo sobre a minhoca, animal que contribui muito para a vida do solo, considerada uma “engenheira”. Essa oficina é a base do processo, sendo necessária para a compreensão da vida do solo e de como podemos contribuir com atitudes simples.

4.1.1.7 Encontro 7 (11/9/2024): prática do plantio

A prática social transformadora se deu por meio relação dialética que o(a) estudante estabelece com o meio, a partir do plantio, no qual foram aplicados os conhecimentos adquiridos ao trabalhar o solo (roçar, capinar, afofar, adubar, desenhar os canteiros, cobrir, irrigar e plantar) e as sementes no quintal. O estudo sistemático de conceitos foi articulado com o trabalho no quintal escolar.

A preparação da terra, a compostagem e o plantio transformaram-se em espaços de experimentação, nos quais os princípios teóricos eram constantemente testados e reelaborados a partir da ampliação desse quintal no decorrer das aulas (figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20).

Figura 14 – Limpeza do espaço



Fonte: autora (2024).

Figura 15 – Montagem de canteiro com pneus



Fonte: autora (2024).

Figura 16 – Plantio de mudas no pneu



Fonte: autora (2024).

Figura 17 – Plaquinhas para o canteiro



Fonte: autora (2024).

Figura 18 – Plantio de sementes (miniviveiro)



Fonte: autora (2024).

Figura 19 – Novos espaços de canteiros



Fonte: autora (2024).

Figura 20 – Primeiro quintal pronto (setembro/2024)



Fonte: autora (2024).

O ensinamento se deu pelo trabalho coletivo e pelo entendimento de mutirão, importante ferramenta dos movimentos sociais do campo. A turma foi dividida em grupos, e, para cada um, foi atribuída uma tarefa, como limpeza do espaço, organização de canteiros de pneus, plantio de novas sementes e cuidado com o canteiro já existente.

4.1.1.8 Encontros 8 e 9 (18/9/2024 e 25/9/2024): aulas expositivas articuladas ao cuidado com o canteiro

Nos encontros seguintes, foram desenvolvidas aulas expositivas e dialogadas sobre temas centrais da disciplina, como alimentação saudável, soberania alimentar, a problemática da fome e os princípios da agroecologia. Essas discussões foram articuladas às atividades práticas de cuidado e manutenção do canteiro e do quintal agroecológico, permitindo a integração entre os conteúdos teóricos e a vivência concreta no espaço cultivado.

4.1.1.9 Encontro 10 (2/10/2024): aula sobre agronegócio, agrotóxicos, transgênicos e cuidado com o quintal

Foram abordados temas relacionados ao modelo do agronegócio, que destrói ecossistemas e envenena nossa comida, bem como os impactos do uso de agrotóxicos e de organismos transgênicos, sempre associados às práticas de manejo e cuidado com o quintal escolar.

Para a instrumentalização dos estudantes, foram trabalhados conceitos, utilizando pequenos textos sobre os malefícios dos principais agrotóxicos usados no Brasil, vídeos de apoio, garrafas com líquidos coloridos simbolizando a quantia que ingerimos e mapas sobre o uso da terra e a aplicação de agrotóxicos.

Durante a dinâmica, cada estudante realizava a leitura de um pequeno texto, que era problematizado coletivamente, promovendo a reflexão crítica e o debate em grupo (figura 21).

Figura 21 – Aula sobre o uso de agrotóxicos: cada estudante apresenta o nome e os principais malefícios do veneno



Fonte: autora (2024).

4.1.1.10 Encontro 11 (9/10/2024): atividade prática sobre plantas consorciadas e plantio

Nesse encontro, foi trabalhado o conceito de consorciamento de plantas, ou plantas companheiras, por meio de uma atividade em que os estudantes, antes do plantio, estudaram o tema e elaboraram croquis dos canteiros, analisando o distanciamento entre plantas e sucessão ecológica (figuras 22, 23, 24, 25 e 26).

A dinâmica se deu em grupo. Cada grupo recebeu uma folha de papel *kraft* e pôde selecionar imagens dos alimentos que seriam plantados posteriormente, como: alface, rúcula, salsinha, mamão, milho, mandioca, feijão, abóbora, beterraba, repolho, quiabo, manjerição, flores, pimentão, berinjela, melancia, cebolinha, espinafre e almeirão.

Essa aula foi de descoberta para muitos estudantes, por trazer o elemento da biodiversidade e a compreensão sobre a abundância, finalizando com o plantio de um consórcio milenar, a milpa: milho, feijão, abóbora, somados à mandioca.

Figura 22 – Aula sobre plantas companheiras



Fonte: autora (2024).

Figura 23 – Cuidado com o solo



Fonte: autora (2024).

Figura 24 – Rega do canteiro antes do plantio



Fonte: autora (2024).

Figura 25 – Plantio de sementes consorciadas (feijão, milho e mandioca)



Fonte: autora (2024).

Figura 26 – Exemplo de consórcio com verduras e flores



Fonte: autora (2024).

Essas aulas foram intercaladas com momentos de cuidado e manutenção do quintal, permitindo que os estudantes acompanhassem o desenvolvimento das

plantas cultivadas e criassem uma relação mais próxima e consciente com todo o processo. Durante essa aula, houve estudantes que se dispersaram no processo, e foi preciso atribuir tarefas extras e chamá-los para colaborar, redirecionando o foco da indisciplina.

4.1.1.11 Encontro 12 (16/10/2024): participação de agricultora e pesquisadora Ivonete Alves

Outro ponto essencial foi conhecer diferentes formas de pensamento e epistemologias, como as praticadas por diferentes povos, a partir das aulas sobre ervas medicinais e plantas alimentícias não convencionais (Pancs). Nessa aula, tivemos a presença de uma agricultora e Agbá do Mocambo APNS Nzinga, importante ambientalista de Presidente Prudente, que contribuiu para trabalhar conteúdos socialmente relevantes para esses estudantes, construindo novas visões de mundo. A participação de representantes de comunidades tradicionais trouxe para o debate os saberes ancestrais sobre manejo ambiental, estabelecendo um diálogo produtivo entre conhecimento popular e científico (figuras 27 e 28).

Figura 27 – Aula sobre Pancs, ervas medicinais e saberes tradicionais



Fonte: autora (2024).

Figura 28 – Plantio de alho e erva-doce



Fonte: autora (2024).

Esse foi um dos encontros mais bonitos da eletiva, pois permitiu observar o encontro geracional e a prática do cuidado estabelecida naquele momento. Ivonete trouxe pontos sobre sua comunidade, seu trabalho e sua alimentação, além de nos presentear com sementes e flores. No momento do plantio, os diálogos que surgiam eram únicos, marcados por respeito e escuta: um menino falava com a mestra como um senhor, em uma conversa serena e profunda sobre plantas, remetendo às memórias de sua família.

4.1.1.12 Encontros 15 e 16 (6/11/2024 e 13/11/2024): retomada dos conceitos básicos e elaboração de materiais

A elaboração coletiva de materiais didáticos que sintetizaram o percurso formativo constituiu a etapa de catarse. Organizados em grupos, os estudantes produziram e utilizaram diversos recursos pedagógicos, como cartilhas ilustradas, jogos educativos e representações visuais que expressavam, de forma crítica, os conteúdos estudados. Nesse processo, também criaram um painel reunindo os principais temas abordados ao longo da eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?” (figuras 29, 30, 31 e 32).

Figura 29 – Jogo de tabuleiro sobre agrotóxicos



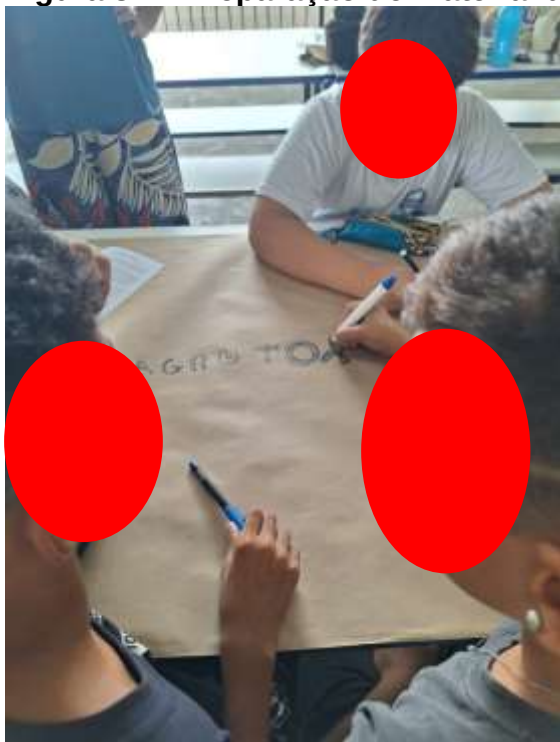
Fonte: autora (2024).

Figura 30 – Preparação de material sobre sementes crioulas e alimentação saudável



Fonte: autora (2024).

Figura 31 – Preparação de material didático sobre agrotóxico



Fonte: autora (2024).

Figura 32 – E laboração de material didático



Fonte: autora (2024).

Esse processo criativo possibilitou atribuir sentido aos conceitos trabalhados, transformando o conhecimento construído em ferramentas vivas de ensino-aprendizagem. Mapear ideias, estimular a participação e registrar memórias se mostraram elementos essenciais para a compreensão do percurso desenvolvido. Nesses dois encontros, retomamos os conteúdos estudados ao longo da eletiva, culminando na construção de uma síntese final, que seria apresentada na culminância da eletiva.

Nos encontros para a elaboração desse material, houve colheita, lanche coletivo preparado com os alimentos colhidos da horta e dinâmicas de autoavaliação (figuras 33 e 34).

Figura 33 – Colheita



Fonte: autora (2024).

Figura 34 – Lanche coletivo

Fonte: autora (2024).

A mesa da partilha é fundamental para o entendimento de que comida é cultura, é tradição, é saber popular, é semente que se planta e se colhe. A comida também é um alimento para a alma. Nesse momento, houve chá de ervas colhidas e pesto de manjerição também colhido.

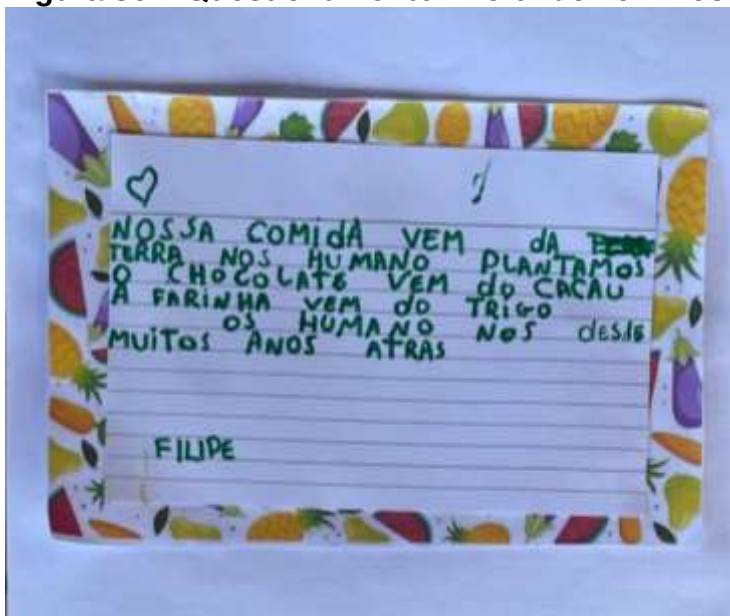
Foram realizadas duas dinâmicas de encerramento. A dinâmica Árvore dos Caminhos (figura 35), que se deu por meio dos questionamentos: “O que deu frutos?”; “O que é folha verde?”; e “O que é folha seca?” Isto é, os(as) estudantes precisariam trazer algo que vão passar para frente, algo que aprenderam e algum preconceito que ficou no passado. Finalizamos com a pergunta da disciplina: “De onde vem nossa comida?” (figura 36).

Figura 35 – Dinâmica Árvore dos Caminhos



Fonte: autora (2024).

Figura 36 – Questionamento “De onde vem nossa comida?”



Fonte: autora (2024).

Nessa figura, é possível observar que um dos estudantes compreendeu que o alimento vem da terra e necessita dessa interação entre ser humano e natureza. Já

outro estudante traz a ideia de alimento saudável e terra boa, adjetivo atribuído ao cuidado com o solo.

4.1.1.13 Encontros 17 e 18 (27/11/2024 e 4/12/2024): organização e culminância da eletiva

Como mais uma prática social final dessa primeira etapa, além da construção dos quintais agroecológicos, os(as) estudantes organizaram a culminância da eletiva “De Onde Vem Nossa Comida?”, com uma exposição para toda a comunidade escolar, na qual apresentaram os materiais produzidos, demonstraram as técnicas de cultivo aprendidas e compartilharam mudas, sementes e colheitas com os(as) demais colegas. Essa socialização do conhecimento marcou o ponto de chegada do processo formativo (figuras 37, 38, 39 e 40).

Figura 37 – Exposição da eletiva: alimentos do quintal



Fonte: autora (2024).

Figura 38 – Exposição da eletiva: algumas atividades



Fonte: autora (2024).

Figura 39 – Exposição da eletiva: mudas, sementes, composteira, materiais didáticos e atividade sobre consórcios de plantas



Fonte: autora (2024).

Figura 40 – Exposição da eletiva: apresentação de alimentos in natura, processados e ultraprocessados, garrafas simbolizando agrotóxicos, mapas utilizados nas aulas e outros materiais didáticos



Fonte: autora (2024).

A instalação pedagógica proporciona uma experiência vivencial através da construção do espaço educativo, com elementos que foram construídos e considerados muito importantes nos caminhos da eletiva. Nesse momento, muitos estudantes participaram tanto das explicações, falando sobre o seu processo, quanto da montagem, etapa essencial para o fechamento da eletiva.

4.1.2 Encontros do Projeto Semearte

Na segunda fase, em 2025, o Projeto Semearte deu continuidade ao projeto do quintal agroecológico, com a revitalização do espaço, o plantio de árvores, flores, ervas medicinais e temperos, além da realização de novas oficinas e rodas de diálogo sobre biodiversidade. Tratou-se de um momento importante de aprofundamento das reflexões sobre a importância de fortalecer agroecossistemas biodiversos e da renovação dos canteiros, com a construção de novos acordos coletivos de cuidado (figuras 41, 42, 43, 44 e 45).

Figura 41 – Canteiros antes do projeto



Fonte: autora (2024).

Figura 42 – Canteiros antes do projeto



Fonte: autora (2024).

Figura 43 – Canteiros antes do projeto



Fonte: autora (2024).

Figura 44 – Canteiros sendo manejados



Fonte: autora (2024).

Figura 45 – Canteiros sendo manejados

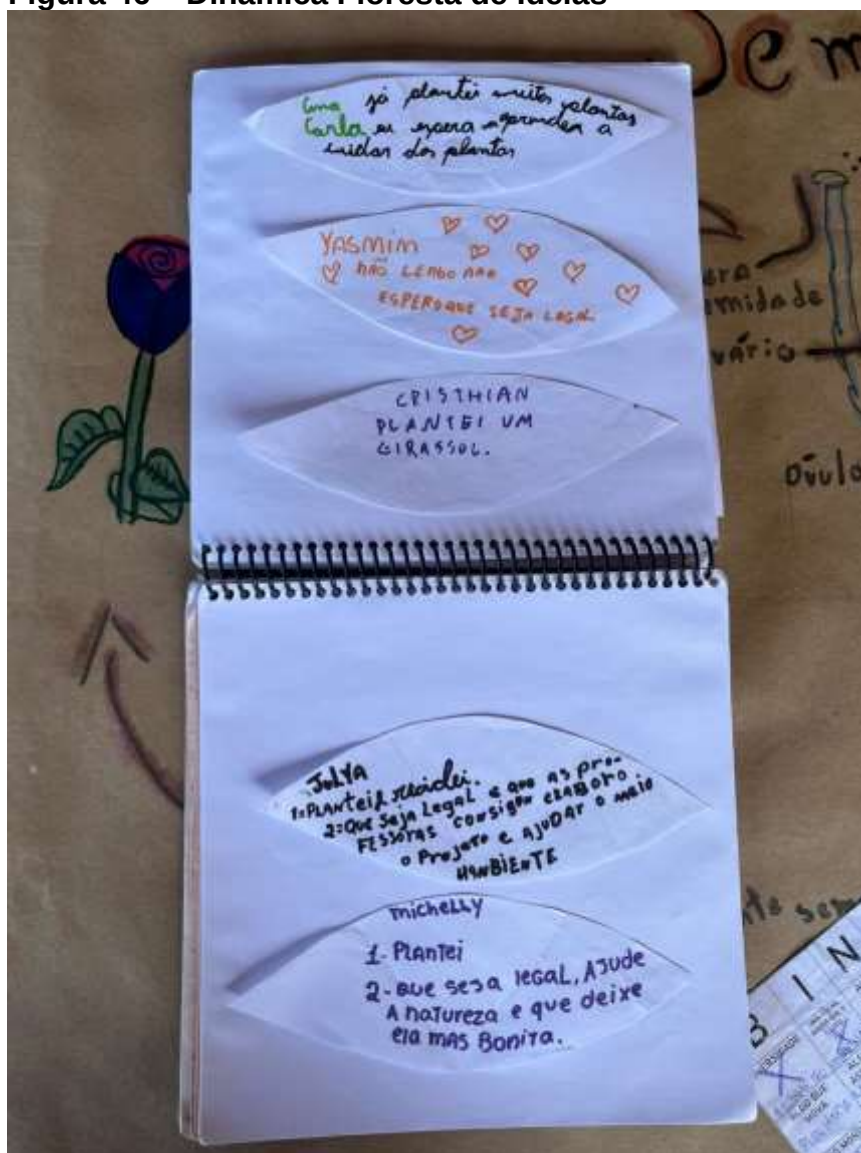


Fonte: autora (2024).

4.1.2.1 Encontro 1 (16/5/2025): dinâmica Floresta de Ideias

No primeiro encontro, relembramos o trabalho realizado na eletiva anterior, inclusive para apresentar aos estudantes que não participaram os caminhos já percorridos. A partir disso, fizemos a dinâmica Floresta de Ideias, em que os(as) estudantes pegavam uma folha e uma semente e escreviam seu nome no papel, um cuidado que já tiveram com a natureza e apontavam um desejo para o projeto. A ideia central foi sensibilizar para o trabalho coletivo e para o entendimento de que as sementes são sonhos que precisam ser cuidados (figura 46).

Figura 46 – Dinâmica Floresta de Ideias



Fonte: autora (2024).

Muitos dos materiais elaborados já trazem a experiência de plantar e a vontade de aprender mais e de construir um lugar bonito ao final do projeto.

4.1.2.2 Encontro 2 (23/5/2025): solo como organismo vivo

No segundo encontro, dialogamos sobre o conceito de solo como um organismo vivo. Realizamos uma caminhada pelo quintal, observando o espaço e investigando os locais mais adequados para o plantio. Durante essa exploração, fizemos uma breve análise da paisagem, identificando as diferentes formas de vida presentes no solo e discutindo a importância da matéria orgânica e da cobertura

vegetal. Também abordamos como o solo se forma e os principais passos para o plantio (figuras 47, 48 e 49).

Como atividade prática, aplicamos o composto produzido pela composteira no ano anterior aos pés das plantas que permaneceram no quintal.

Figura 47 – Espaço da aula



Fonte: autora (2025).

Figura 48 – Mexendo no composto pronto



Fonte: autora (2025).

Figura 49 – Distribuição do composto ao pé da planta



Fonte: autora (2025).

4.1.2.3 Encontro 3 (30/5/2025): plantios guiados por croquis

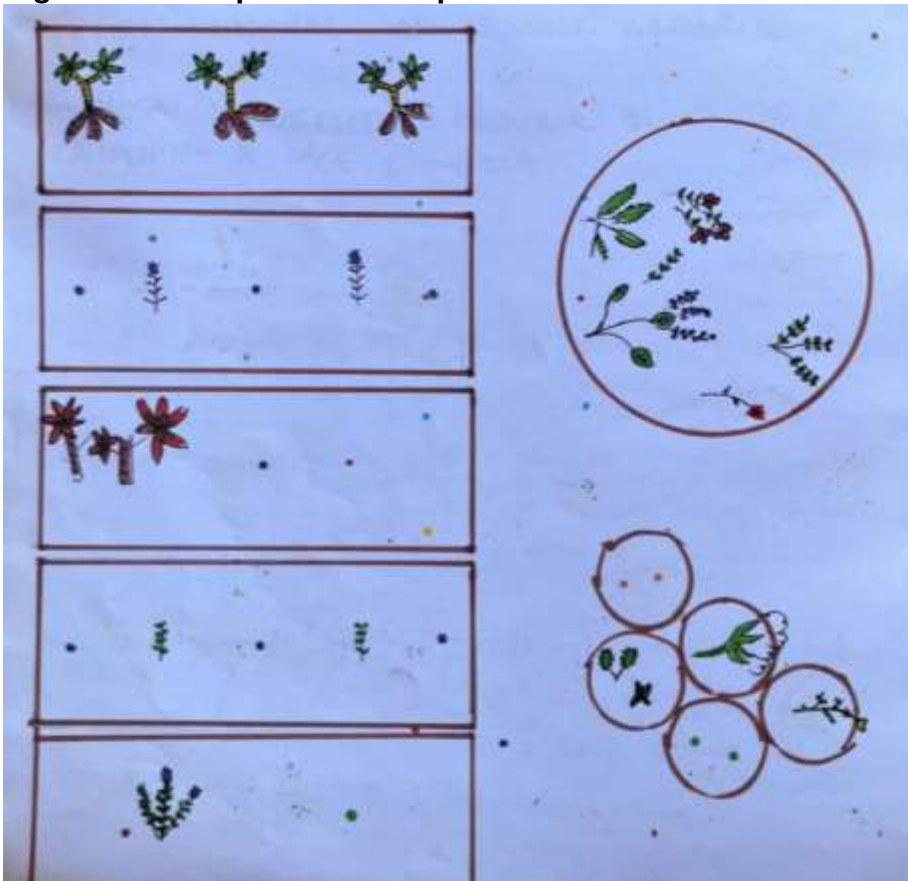
No terceiro encontro, realizamos os plantios, descrevendo as diferenças entre os solos tropicais e temperados, lembrando a ideia de solo como organismo vivo e os passos para o plantio (roçar, capinar, afofar, adubar, desenhar os canteiros, cobrir e plantar). Foi apresentado o croqui prévio dos consórcios, retomando a ideia de plantas companheiras. Plantamos mudas, sementes e árvores (figuras 50, 51, 52, 53 e 54).

Figura 50 – Aula introdutória com o 8º ano



Fonte: autora (2025).

Figura 51 – Proposta de croqui



Fonte: autora (2025).

Figura 52 – Plantio com o 8º ano



Fonte: autora (2025).

Figura 53 – Plantio da goiaba com o 7º ano



Fonte: autora, 2025

Figura 54 – Plantio da embaúba com o 8º ano



Fonte: autora (2025).

4.1.2.4 Encontro 4 (3/6/2025): rodízio por estações temáticas – agricultura urbana, povos tradicionais, agronegócio e exploração da diversidade do quintal

No quarto encontro, foi realizada uma dinâmica de rotação por estações, com os temas: agroecologia e agricultura urbana; agroecologia e povos e comunidades tradicionais; agroecologia e agronegócio; e um passeio para visualizar a diversidade do que foi plantado. Com o uso de vídeos e imagens, os(as) estudantes, em grupo, responderam a questões e tabelas. Esse último momento desencadeou uma brincadeira sobre diferentes espécies de plantas (figuras 55 e 56).

A partir do questionamento sobre a agroecologia urbana, relacionando-a com a redução do lixo e com a melhoria da alimentação, um dos grupos respondeu: “Não gastar comida, sempre cuidar de hortas, plantações, na alimentação ajuda a comer mais saudável” (Grupo 1, 2025).

No questionamento sobre por que a agroecologia dos povos tradicionais é importante para o futuro, dois grupos destacaram: “Pode contribuir para um meio ambiente saudável; conservação do meio ambiente; boa alimentação e boa duração da vida” (Grupo 2, 2025); “Para cuidar das plantas, flores, árvores e etc. do jeito certo, sem veneno e coisas do tipo” (Grupo 3, 2025).

Figura 55 – Dinâmica sobre diferentes espécies de plantas disponíveis no quintal



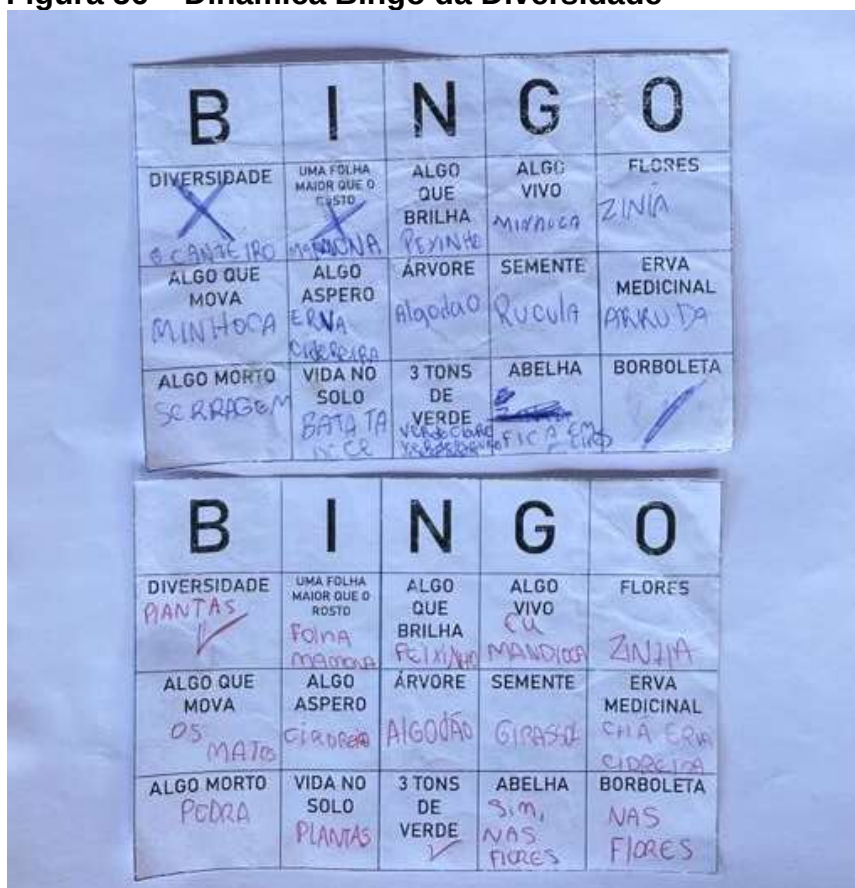
Fonte: autora (2025).

Esse rodízio evidenciou a autonomia nas respostas, pois estávamos acompanhando um grupo por vez no quintal, questionando e apontando a variedade plantada no espaço, momento também muito especial, pois muitos estudantes conseguiram identificar diversas espécies.

4.1.2.5 Encontro 5 (13/6/2025): celebração com comidas da horta, dinâmica Bingo da Diversidade, imagens feitas por drone e geoprocessamento

O quinto e último encontro teve como objetivo um momento de celebração do projeto, com comidas da horta e outras preparações, além da dinâmica de Bingo da Diversidade. Outro ponto importante foi a presença do professor Diogo Gonçalves, orientador da pesquisa de mestrado, que contribuiu, com base na ideia de mapeamento, com imagens de drone, dialogando com os conteúdos de cartografia e geoprocessamento. Os(as) estudantes ficaram curiosos(as) com a ferramenta (figuras 56, 57, 58 e 59).

Figura 56 – Dinâmica Bingo da Diversidade



Fonte: autora (2025).

O bingo também foi uma atividade bastante dinâmica, que trouxe atenção e alegria. Muitos(as) estudantes foram bastante atentos nas respostas e conseguiram cumprir a tarefa com muita qualidade.

Figura 57 – Professor Diogo Gonçalves dialogando sobre o uso da ferramenta



Fonte: autora (2025).

Figura 58 – Registro dos canteiros feito por drone



Fonte: Gonçalves (2025).

Figura 59 – Registro da escola feito por drone



Fonte: Gonçalves (2025).

As imagens de satélite demonstram que o bairro é bem arborizado, ainda que na escola não haja um interesse, dentro do plano político, em trabalhar temas da educação ambiental crítica. Foram feitos cerca de 11 canteiros, além de outros cinco em pneus, com mais de 30 espécies diferentes plantadas.

4.2 Colheita: o quintal como espaço vivo de aprendizagem

Inspirada em Primavesi (2021), a comunidade escolar compreendeu a importância de uma agricultura ecológica, baseada no manejo do solo vivo e na valorização da biodiversidade como condições fundamentais para o enfrentamento da crise socioambiental. A prática agroecológica implementada na escola transformou a vida concreta dos estudantes, possibilitando a produção de variedades de alimentos, ao mesmo tempo que se preserva e regenera um espaço que antes era abandonado. Isso é percebido pelos materiais produzidos pelos(as) estudantes(as).

A articulação entre a pedagogia histórico-crítica e as metodologias participativas foi essencial, para construir essa abordagem transformadora na escola. Foram bases teórico-metodológicas tanto a disciplina “De Onde Vem Nossa Comida?”

quanto o Projeto Semearte, integrando a agroecologia em suas três dimensões: como ciência, como movimento social e como prática transformadora. A pedagogia histórico-crítica contribuiu para sistematizar conceitos científicos sobre a produção do espaço, enquanto as metodologias participativas favoreceram a ação coletiva e a produção de saberes entre a pesquisadora e a comunidade escolar.

Nesse processo, destacou-se o protagonismo das mulheres — professoras, cozinheira e funcionárias da limpeza —, que reforçaram o cuidado cotidiano com o quintal agroecológico por meio de regas, podas e trocas de saberes sobre ervas e plantas medicinais.

Orientada pela Geografia Escolar Crítica e pela formação de conceitos, os quadros 3 e 4 demonstram como a prática agroecológica serviu de ferramenta pedagógica, tendo como base o *Documento Orientador de Componentes Curriculares 2024: anos finais e ensino médio* (São Paulo, 2024), na área de Geografia.

Quadro 4 – Integração entre conceitos e conteúdos geográficos e práticas agroecológicas (6º ano)

6º ano do ensino fundamental – anos finais		
Conteúdos	Conceitos geográficos	Atividade prática a partir de um olhar agroecológico
Paisagem, lugar e espaço geográfico	Paisagem, lugar e espaço geográfico	Observação da área do futuro quintal agroecológico, limpeza do espaço e diálogo sobre agricultura
Povos originários e comunidades tradicionais	Território	Aula expositiva sobre agroecologia e sobre imaginar outras maneiras de habitar o mundo, com prática de plantio de ervas medicinais e Pancs
Urbanização	Espaço geográfico urbano	Diálogo sobre praças e escolas como potenciais espaços naturalizados Apresentação de documentários sobre iniciativas de hortas urbanas
Setores da economia	Território	Aulas sobre agroecologia e agronegócio
Cartografia	Território e região	Aula com uso da cartografia do livro <i>Agrotóxicos e colonialismo químico</i> , da geógrafa Larissa Bombardi (2023)
Representações da superfície terrestre	Espaço geográfico	Produção de materiais didáticos sobre os temas apresentados em aula

Movimentos do planeta Terra, estações do ano e fusos horários	Natureza	Observação do espaço e cuidado com o ambiente ao longo da mudança das estações do ano e da incidência solar
Esfera terrestre: atmosfera, litosfera, hidrosfera e biosfera	Espaço geográfico	Preparo dos canteiros, cuidado com o solo e cultivo
Biodiversidade, ecossistemas e biomas	Natureza	Experiência de germinação de sementes, oficina de composteira e plantio de árvores e mudas
Solos	Natureza	Aula dialogada sobre sementes e solo vivo, com base nos estudos de Ana Maria Primavesi, e implantação e cuidado com o quintal agroecológico
Dinâmica climática e fenômenos climáticos e meteorológicos	Espaço geográfico	Observação do tempo para o cuidado com o quintal agroecológico

Fonte: São Paulo (2024, p. 38-39).

Quadro 5 – Integração entre conceitos e conteúdos geográficos e práticas agroecológicas (7º ano)

7º ano do ensino fundamental – anos finais		
Conteúdos	Conceitos geográficos	Atividade prática a partir de um olhar agroecológico
Formação do território brasileiro	Território e região	Dinâmica: trilha histórica sobre a agricultura no Brasil e no mundo
Limites e fronteiras	Território e região	Aula com uso da cartografia do livro <i>Agrotóxicos e colonialismo químico</i> , da geógrafa Larissa Bombardi (2023)
Organização político-administrativa do Brasil	Território e região	Aula com uso da cartografia do livro <i>Agrotóxicos e colonialismo químico</i> , de Bombardi (2023)
Regionalização e regiões brasileiras	Território e região	Aula com uso da cartografia do livro <i>Agrotóxicos e colonialismo químico</i> , de Bombardi (2023)
Domínios morfoclimáticos e biomas brasileiros	Região, espaço geográfico e natureza	Aula com uso da cartografia do livro <i>Agrotóxicos e colonialismo químico</i> , de Bombardi (2023)
Fluxos econômicos e indicadores	Espaço geográfico	Construção de conceitos sobre alimentação saudável, soberania alimentar e a problemática da fome
Fluxos populacionais; processos migratórios internos e externos; população brasileira; e indicadores demográficos	Espaço geográfico	Construção de conceitos sobre alimentação saudável, soberania alimentar e a problemática da fome

Influências africanas, povos indígenas e comunidades tradicionais	Espaço geográfico, Território, lugar e paisagem	Diálogo de saberes com a Agbá do Mocambo APNS Nzinga Afro-Brasil e prática de plantio
Diferentes aspectos (sociais, econômicos, culturais, políticos e ambientais) associados ao capitalismo e ao processo de globalização.	Espaço geográfico e Território	Aula dialogada sobre alimentação saudável, soberania alimentar e fome Aula dialogada sobre agronegócio, agrotóxicos e transgênicos
Redes de transporte e comunicação	Redes	Atividade orientada pela questão: “Agroecologia urbana: como ela reduz o lixo e melhora a alimentação?”
Desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis e indicadores econômicos	Espaço geográfico e natureza	Atividade de análise do material Decreto nº 6.040/2007, sobre povos e comunidades tradicionais e o cuidado de seus territórios
Recursos naturais, processos produtivos sustentáveis e impactos socioambientais, sociais, culturais, ambientais e políticos	Espaço geográfico e natureza	Elaboração de material didático sobre os temas trabalhados
Consumo consciente e responsável	Espaço geográfico e natureza	Dinâmica de diferenciação entre alimentos <i>in natura</i> , processados e ultraprocessados, o mercado global e as grandes corporações de alimento
Unidades de conservação e biodiversidade	Região e natureza	Atividade de análise do material Decreto nº 6.040/2007, sobre povos e comunidades tradicionais e o cuidado de seus territórios
Territórios de povos indígenas e comunidades tradicionais	Território e lugar	Aula dialogada sobre agroecologia e sobre imaginar outras maneiras de habitar o mundo
Políticas públicas socioambientais e movimentos sociais	Espaço geográfico, território e natureza	Diálogo de saberes com a Agbá do Mocambo APNS Nzinga Afro-Brasil e prática de plantio
Dinâmica climática e fenômenos climáticos e meteorológicos	Espaço geográfico e natureza	Análise de cartilha sobre a crise climática e racismo ambiental

Fonte: São Paulo (2024, p. 38-39).

Foram apresentadas as atividades trabalhadas na eletiva e no projeto e como elas foram articuladas ao conteúdo curricular e às experiências relacionadas às raízes, aos processos de plantio, manejo e à colheita, possibilitando a construção crítica de conceitos como espaço geográfico, território, lugar, paisagem, natureza e

região, ilustrando possibilidades concretas para o ensino de Geografia. Além disso, contribuíram para a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem, consolidando a práxis, conforme a perspectiva dialética da pedagogia histórico-crítica.

5 SEMENTES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sementes simbolizam os conhecimentos populares e científicos que foram plantados no cotidiano escolar, no fortalecimento do trabalho coletivo e na possibilidade da escola pública como um espaço de produção de saberes. Considero que a tarefa da educação é instrumentalizar o ser humano para esse novo mundo que virá, que tem suas raízes na desigualdade, que passa pelo processo colonial e pela continuação desse projeto no decorrer dos últimos séculos, afunilando as possibilidades de vida humana nesse planeta.

Apesar dos desafios estruturais e institucionais enfrentados, as experiências vividas demonstram que a educação geográfica crítica, quando aliada à agroecologia, é capaz de lançar sementes de consciência socioambiental, pertencimento e transformação. Recriando vida em ambientes robotizados, ligados a lógica empresarial, que tem metas e competências como fundamentos essenciais para o ensino.

Castellar e Pereira (2025) apontam a noção de conhecimento poderoso no ensino da Geografia, que articula teoria e prática para uma educação comprometida com a transformação social, que possibilita enfrentar os desafios do presente e construir novos caminhos coletivos para o ensino de Geografia no Brasil.

A experiência analisada demonstra que a existência e a continuidade de projetos de educação ambiental, fundamentados na agroecologia e na Geografia escolar crítica, dependem em grande parte da atuação da professora militante. Como nos ensina Rufino (2021), a educação pode ser compreendida como um ato amoroso e solidário, marcado pela partilha e pelo reconhecimento do dom da vida em sua dimensão cíclica e ecológica.

. De tal maneira, se comprometer com a vida e com a continuidade dela se faz necessário na prática educativa, mesmo diante da ausência de políticas públicas. Essas iniciativas se sustentam principalmente pelo compromisso político, pedagógico,

por justiça social, por uma educação que cure as violências e desigualdades enraizadas em nosso país.

O registro abaixo evidencia a descontinuidade e o abandono do projeto, ressaltando os limites dessa prática pedagógica e da manutenção de quintais agroecológicos.

Figura 60 – Registro do quintal (fevereiro de 2026)



Fonte: Juliana Maracci (2026).

Nesse contexto, esta pesquisa afirma a urgência de transformar ações isoladas em políticas incorporadas ao projeto pedagógico das instituições e confirma a disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a educação como prática de dominação, voltada à reprodução dos valores hegemônicos; de outro, a educação como prática para liberdade, comprometida com a construção de valores emancipatórios e transgressores.

Ainda assim, mesmo diante das limitações, seguirão existindo educadoras e educadores comprometidos com a formação de crianças e jovens em uma perspectiva agroecológica, voltada à construção de novas territorialidades orientadas pela coletividade, pelo respeito à natureza e pela defesa da vida.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. 400 p.
- ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti; CLAUDINO, Sérgio. Caminhos da cidadania territorial pelo ensino da paisagem na escola. *In*: RODRÍGUEZ-DOMENECH, Maria Ángeles (org.). **El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!** Madri: Dykinson, 2024. p. 265-283. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/389813118_El_pensamiento_geografico_y_su_ensenanza_en_el_siglo_XXI_Tendencias_y_perspectivas_a_traves_del_proyecto_de_participacion_ciudadana_Nosotros_Proponemos. Acesso em: 16 ago. 2025.
- BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e colonialismo químico**. São Paulo: Elefante, 2023. 103 p.
- BORDA, Fals. **Ciência, compromiso y cambio social**. Buenos Aires: El Colectivo: Lanzas e Letras: Extensión Libros, 2012. Disponível em: <
http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf > Acesso em: 16 jun. 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: STRECK, Danilo R. Streck; Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante – o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006 . Disponível em:
<https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020: dados estatísticos**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. Na geografia, a paisagem, o estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXIV, n. 1, p. 59-68, 2020. Disponível em:

https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xiv_1-04.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria V. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria V. **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012. p. 87-109. l. 5.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/Dater-lica, 2004. 24 p.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. O ensino de Geografia e conhecimento poderoso: reflexões a partir do XVI Enpeg. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 5–13, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v15i25.1559>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1559>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-16. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. **Agroecologia no Brasil**: história, princípios e práticas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 141 p.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. **Por terra e território**: caminhos da revolução dos povos do Brasil. Arataca: Teia dos Povos, 2021. 178 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 189 p.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Sobre os origens da agroecologia no pensamento marxista e libertário**. La Paz: CDE: Plural Editores: Agruco: NCCR, 2011. (Coleção Estudos Rurais). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170928051030/pdf_551.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

GUTERRES, Ivani. **Agroecologia militante**: contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 184 p.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **Geografia**, v. 44, n. 1, p. 89-111, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 128 p.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A educação ambiental em disputa: a luta de classe na escola pública. *In*: RIBEIRO, Dionara Soares (org.).

Agroecologia na educação básica: questões prepositivas de conteúdo e metodologia. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 109-117.

MARQUES, Luiz. **O decênio decisivo**: propostas para uma política de sobrevivência. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2025. 616 p.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia.

In: KAERCHER, Nestor André. **Movimentos para ensinar geografia**: oscilações. 2. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. p. 293-308. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196480/001096603.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-25, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NOVAES, Henrique Tahan. **A educação ambiental anticapitalista**: produção destrutiva, trabalho associado e agroecologia. São Paulo: Boitempo, 2025. 224 p.

PRIMAVESI, Ana Maria. Agricultura convencional x natural. 2021. Disponível em: <https://anamariaprimavesi.com.br/2021/08/05/agricultura-convencional-x-natural/> Acesso em: 29 abril 2026.

PRIMAVESI, Ana Maria. **Manual do solo vivo**: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio. 2. ed. rev. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 205 p.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II Vigisan** – Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da covid-19 no Brasil. São Paulo: Rede Penssan, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021. 84 p.

SAITO, Kohei. **O capital no Antropoceno**. São Paulo: Boitempo, 2024. 232 p.

SANTOS, L. R. F. dos. De onde vem nossa comida?. Plano de ensino para disciplina eletiva, Presidente Prudente-SP, 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Piseagrama, 2023.112 p.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 54, p. 81-100, jun. 1977.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação: eletivas – caderno do professor(a)**. São Paulo: Seduc-SP, 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/04/PEIS_CE_COMPLETO_Web-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Documento Orientador de Componentes Curriculares 2024: anos finais e ensino médio**. São Paulo: Seduc-SP, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIVA, Vandana. **Uma terra, uma saúde – um brinde às sementes da libertação da fome, da desnutrição e das doenças!** São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/626197-uma-terra-uma-saude-um-brinde-as-sementes-da-libertacao-da-fome-da-desnutricao-e-das-doencas-artigo-de-vandana-shiva>. Acesso em: 20 nov. 2024

SILVA, Adilson Tadeu Basquerote; CLAUDINO, Sérgio. Educação geográfica e cidadania territorial: a cidadania no olhar dos estudantes do ensino médio inseridos no projeto Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 1-13, maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>. Acesso em: 16 dez. 2024.

STEENBOCK, Walter. **A arte de guardar o sol: padrões da natureza na reconexão entre florestas, cultivos e gentes**. Rio de Janeiro: Bambual, 2021. 207 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VALENTÍN, Rosa López; ROSSET, Peter Michael; BARBOSA, Lia Pinheiro; CASTRO, Carla Andreia Lobo. Por um modelo pedagógico para uma educação agroecológica em perspectiva camponesa e indígena: avanços, tensões e desafios no Brasil e no México. **Riaee – Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 16, p. 1215-1230, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15122/10990>. Acesso em: 16
ago. 2025.

ANEXO A – Ofício de solicitação de autorização da pesquisa



Ofício Assunto: Realização de pesquisa de mestrado.

Prezado Sra. **Rosângela Garcia Maldonado**, Diretora da Escola Estadual Antônio Fioravante de Menezes.

Venho, por meio deste, solicitar autorização para a realização de uma pesquisa de pós-graduação em Geografia – Mestrado Profissional em Recursos Hídricos e Meio Ambiente, intitulada "Territorializando a Agroecologia: Quintais agroecológicos como territórios educativos na Escola Antônio Fioravante de Menezes", vinculada à Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (FCT/Unesp), Campus de Presidente Prudente, sob orientação do Prof. Dr. Diogo Laércio Gonçalves. O referido projeto tem como objetivo investigar de que maneira a implantação de quintais agroecológicos na escola pode se constituir em um território educativo, promovendo aprendizagens significativas em Geografia e contribuindo para a reconexão entre sociedade e natureza por meio da educação ambiental crítica e da agroecologia. Declaro estar ciente de que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando o sigilo e a preservação de quaisquer informações relacionadas aos alunos e à instituição.

Presidente Prudente, 20 de Junho de 2024


 Lucia Ramalho Ferreira dos Santos
 Mestrando em Geografia


 Prof. Dr. Diogo Laércio Gonçalves
 Orientador

Ciente:


 Rosângela Garcia Maldonado
 Diretora da Escola Estadual Antônio Fioravante de Menezes.
 Rosângela Garcia Maldonado
 Diretor de Escola

ANEXO B – Ofício de aprovação da continuidade do projeto



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE
E.E.E.F. "ANTÔNIO FIORAVANTE DE MENEZES"
Rua Fernando Becco, 270 - C.E.P. 19040-080 - Vila Marina
Fone: (18) 3221-0831 - e-mail: g32108@educacao.sp.gov.br - Presidente Prudente - SP

Ofício 69/2024

Presidente Prudente 16 de dezembro de 2024.

Assunto: Aprovação da continuidade do Projeto "TERRITORIALIZANDO A AGROECOLOGIA: Educação Ambiental e Hortas Agroflorestais"

Prezada Equipe do Programa de Pós- Graduação da Unesp

A docente Lucia Ramalho Ferreira dos Santos, pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Profissional – Recursos Hídricos e Meio Ambiente da FCT/UNESP, solicitou o apoio e a autorização para a continuidade do projeto "Territorializando a Agroecologia: Educação Ambiental e Hortas Agroflorestais" na Escola Estadual Antônio Fioravante de Menezes, situada no bairro Vila Marina, em Presidente Prudente, durante o ano de 2025. Este projeto faz parte trabalho de pós-graduação visando integrar a educação ambiental ao cotidiano escolar, por meio da criação e manutenção de quintais produtivos, promovendo práticas agroecológicas. Esta iniciativa busca reforçar a conscientização ambiental dos/as estudantes e a integração com a natureza.

Objetivos para 2025:

1. Ampliar os quintais produtivos;
2. Fortalecer a participação dos/as estudantes, professores e funcionários nas atividades;
3. Promover oficinas de educação ambiental;
4. Integrar as práticas agroecológicas ao currículo escolar em especial a Geografia.

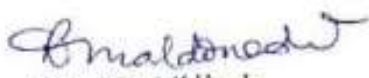
Lucia Ramalho Ferreira dos Santos

Responsável pelo Projeto

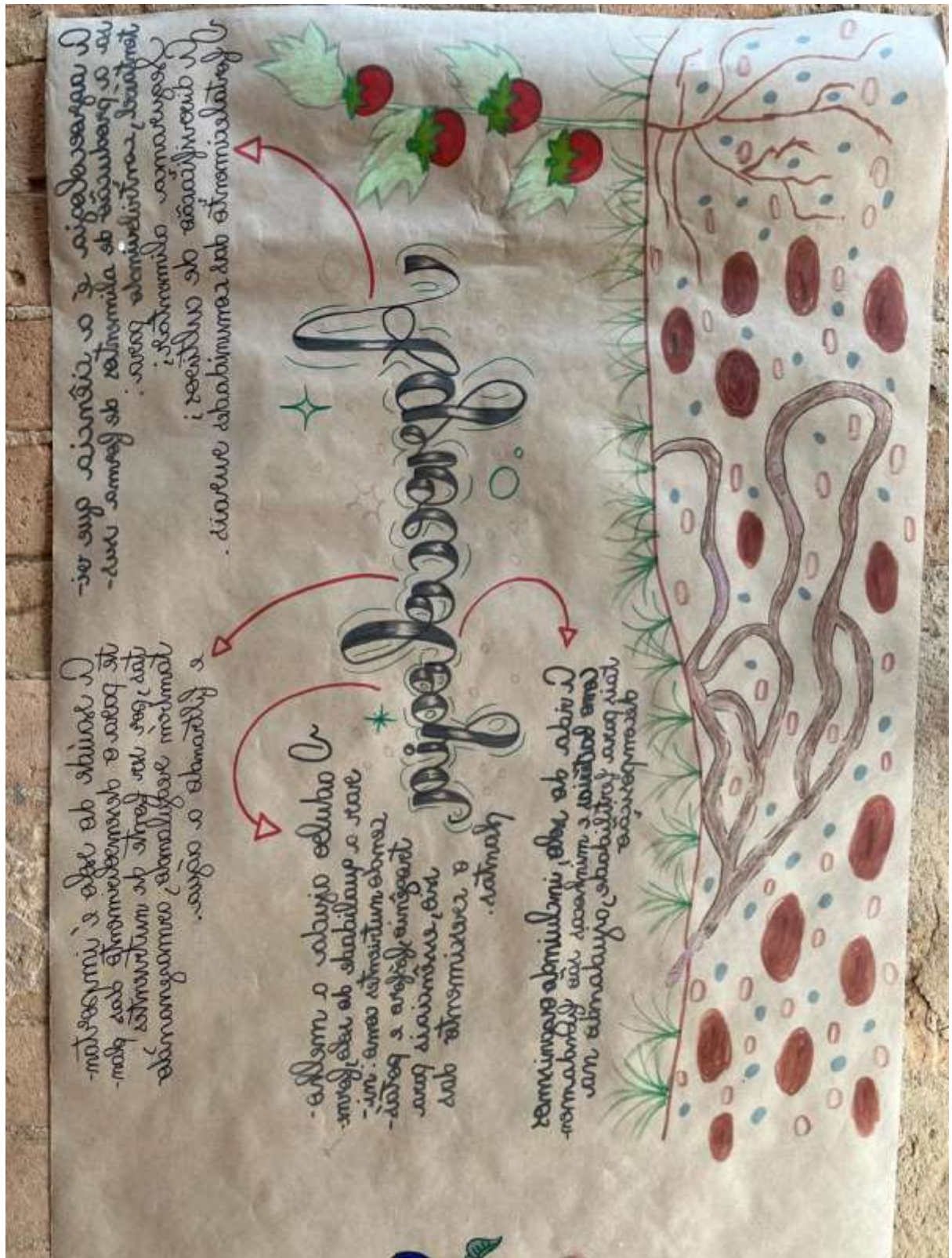
Aprovação:

Rosângela Garcia Maldonado



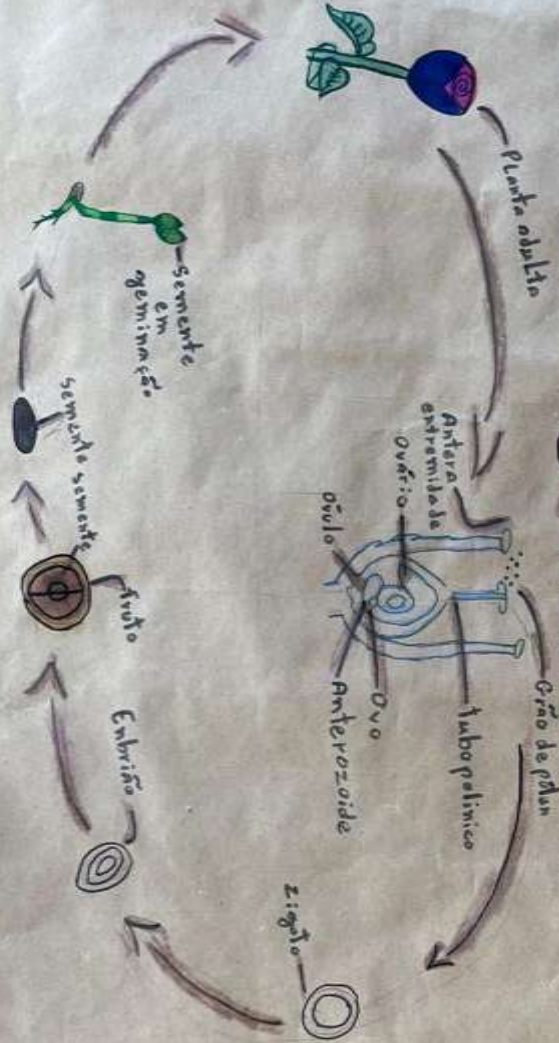

Rosângela Garcia Maldonado
Diretor de Escola

ANEXO C – Cartazes



Vegetais

Sementes



Semente: Herança dos povos

Alimentação
Necessária!



Ue enge eue mae hne

DO AENENO
NO MUNDO
C VAMBEYO



Chenemile
Vomovir!



(UMA MARIA BRANCA)
DO HUMANO SADIO
SOTO SADO PLANTA SADO

