Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública

Vivências do plantar e do comer:
Produção de sentidos em escolas com horta

Denise Eugenia Pereira Coelho

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Saúde Pública
para a obtenção do título de Mestre
em Ciências.**

**Área de concentração: Serviços de
Saúde Pública**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia
Maria Bógus**

São Paulo

2014

**Vivências do plantar e do comer:
Produção de sentidos em escolas com horta**

Denise Eugenia Pereira Coelho

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Saúde Pública
para a obtenção do título de Mestre
em Ciências.**

**Área de concentração: Serviços de
Saúde Pública**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia
Maria Bógus**

**São Paulo
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida **exclusivamente** para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação da autora, título, instituição e ano da dissertação.

À minha família, Olímpio (*in memoriam*), Lourdes e Maurício, que foram a base da
valerosa formação que tive e que me trouxe aqui.

Agradecimentos

À Cláudia pela orientação libertadora e amorosa, pela paciência com meu tempo, pelo respeito às ideias e às dúvidas. Obrigada pela oportunidade de fazer parte desse projeto.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento do projeto do qual minha dissertação fez parte.

Ao estimado professor José Ricardo Ayres pelo aprendizado durante a disciplina, pela oportunidade de participar do grupo de estudos, e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na pré-banca.

À querida professora Inês Rugani pelas contribuições enriquecedoras e imprescindíveis na pré-banca.

Ao querido professor Marcos Sorrentino pelo aprendizado e contribuições no início desse processo.

À professora Áurea Ianni, pelas conversas, sugestões e pela oportunidade de participar do grupo de estudos.

Às Escolas de Embu das Artes que aceitaram prontamente em participar da pesquisa: E.M. Irmã Maria Iluminatta, Magali e Iodoque Rosa. Agradeço também a cada um/a dos/as educadores/as que aceitou participar desta pesquisa. Foi um processo de grande aprendizado.

À ONG Humanaterra, em especial à Amanda Frug, pelas conversas e materiais fornecidos.

Ao pessoal do Departamento de Prática de Saúde Pública, sempre tão atenciosos: Livia, Sônia, Cidinha, Edina, D. Valdívia, Antônio, Bianca e Rita.

Ao pessoal da pós-graduação, em especial ao Ulysses e à Renilda, pela paciência e atenção.

Às incríveis mulheres do grupo de pesquisa, com as quais tive a honra de dividir esse processo, sempre com amor, dedicação e boas risadas: Cláudia, Helena, Christiane, Silvana, Mariana, Márcia (Xuba), Flávia, Nayara, Jéssica, Natália Dória, Natália Zuccon, Verônica, Renata, Vanessa, Elisabete e Nilce. É profundamente inspirador estar ao lado de vocês.

Às amigas Tania, Fernanda, Adriana e Soraia que, mesmo não estando sempre tão próximas, estão sempre presentes e prontas para boas conversas.

Às companheiras Érika, Rubem, Regina, Evelin e Sabrina, que me lembram da importância da crítica, da luta e de sempre acreditar na transformação do mundo.

Aos amigos e amigas de Recife, em especial à Ana Laura pela presença tão especial e indispensável.

Ao Benoît, agradeço com carinho o incentivo e o apoio nesse processo. Sua presença tem trazido novos os sentidos ao amor e ao companheirismo em minha vida.

“O capitão tornou a ler o cartão do rei, depois perguntou, Poderás dizer-me para que queres o barco, Para ir à procura da ilha desconhecida, Já não há ilhas desconhecidas, O mesmo me disse o rei, O que ele sabe de ilhas, aprendeu-o comigo, É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, Não serias quem és se não o soubesses já.”

José Saramago. O conto da ilha desconhecida.

Coelho DEP. Vivências do plantar e do comer: Produção de sentidos em escolas com horta. [Dissertação de Mestrado em Saúde Pública]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2014.

Resumo

Introdução: Diante do cenário social contemporâneo, que apresenta dilemas e contradições nos variados campos do conhecimento e âmbitos da vida, o desenvolvimento de ações educativas em saúde e alimentação passa pela ressignificação das práticas relacionadas ao cuidado. No campo da alimentação, é importante que as práticas educativas partam de uma compreensão da alimentação como um fato social e busquem resgatar o vínculo com o alimento e a natureza. A escola é um espaço destacado para desenvolver ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). As hortas escolares podem ser uma importante estratégia pedagógica, participativa e significativa, com possibilidades de articular as disciplinas curriculares e de produzir um aprendizado pelo contato direto com o alimento e a natureza. Tem-se como questão central deste trabalho: que sentidos a horta pedagógica pode produzir na relação com a comida e na relação com a escola?

Objetivo: Compreender a produção de sentidos na alimentação, entre os educadores, decorrente do envolvimento com a horta na escola. **Material e métodos:** Pesquisa qualitativa, com base na hermenêutica filosófica, desenvolvida em três escolas municipais do município de Embu das Artes, situado na região metropolitana de São Paulo. Como procedimentos de coleta de dados foram feitas entrevistas em profundidade com professores, funcionários e diretores das escolas, envolvidos nas atividades desenvolvidas nas hortas escolares. **Resultados e discussão:** O desenvolvimento da horta nas escolas produziu sentidos que dizem respeito: ao aprendizado horizontal e trocas de experiências; ao contato, ou seja, que permite a vivência e não apenas conteúdos teóricos; ao cuidado, pelas experiências subjetivas e intersubjetivas; ao estreitamento de vínculos com a natureza, com as pessoas, com a comida. As hortas escolares são uma importante proposta pedagógica, pois abrem diversas possibilidades para se pensar a relação com a alimentação e a saúde na sociedade contemporânea.

Descritores: Agricultura urbana; Saúde escolar; Promoção da saúde; Educação alimentar e nutricional; Pesquisa qualitativa.

Coelho DEP. Experiences of growing and eating: sense's production in schools with gardens. [Master thesis in Public Health]. São Paulo: School of Public Health, University of Sao Paulo; 2014.

Abstract

Introduction: Given the contemporary social scene, which presents dilemmas and contradictions in various fields of knowledge and aspects of life, the development of health and nutrition educational activities passes through redefinition of practices related to health care. In the field of nutrition, comprehension of food as a social fact and rebuilding bonds between food and nature are important perspectives for those educational practices. Schools can be privileged places for developing Food and Nutrition Education actions. School gardens can be an important educational strategy, as it can be participatory and meaningful for the persons involved, with possibilities to articulate curriculum subjects and to produce learning by direct contact with food and nature. The central issue of this thesis is: what senses school garden can produce for the involved persons' relationship with food and for their relationship with the school dynamics? **Objective:** To understand the production of meanings related to food, among educators, due to their involvement with school gardens. **Methods:** A qualitative study, based on philosophical hermeneutics, was conducted in three public schools in the city of Embu das Artes, located in the metropolitan region of São Paulo. For data collecting, in-depth interviews were conducted with teachers, staff and the heads of school, involved in school garden activities. **Results and discussion:** Developing school gardens have produced senses related to: horizontal learning and exchange of experiences; practical learning, allowing experience of contact and not only theoretical content; building of health care, through subjective and intersubjective experiences; strengthening of bonds with nature, with people and with food. School gardens are an important pedagogical proposal, since it opens many possibilities to think the relationship with food and health in contemporary society.

Descriptors: Urban agriculture; School health; Health promotion; Food and nutrition education; Qualitative research.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1. CONTEXTO SOCIAL DO ESTUDO	14
1.2. PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO EM SAÚDE	17
1.3. ALIMENTAÇÃO CONTEMPORÂNEA	22
1.4. CONTEXTO EDUCACIONAL, ESCOLA E HORTA PEDAGÓGICA	28
2. ESTRANHAMENTO E DELINEAMENTO DA QUESTÃO	35
3. OBJETIVO	37
3.1. OBJETIVO GERAL	37
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	37
4. MATERIAL E MÉTODOS	38
4.1. QUADRO TEÓRICO	39
4.2. DESCRIÇÃO DO MÉTODO	42
4.3. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	52
5. ASPECTOS ÉTICOS	53
6. VIVÊNCIAS DA HORTA E DO COMER	55
7. SENTIDOS DA ESCOLA COM HORTA	68
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
9. REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	
Anexo I – Roteiros das visitas	
Anexo II – Roteiro das entrevistas	
Anexo III – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/FSP)	
Anexo IV – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/FSP)	
Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
CURRÍCULO LATTES	

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação parte de questionamentos sobre a alimentação que me acompanham desde antes da graduação. A formação em nutrição de alguma forma me permitiu reconstruir essas questões (e nelas me reconstruir): as disciplinas, a vivência na extensão universitária, o envolvimento no movimento estudantil... Foram encontros e diálogos que fomentaram não apenas questões relacionadas à comida e ao corpo, mas também questões sobre o mundo e sobre o ser mulher.

Quem me conhece sabe que desde o início do curso tive uma relação conturbada de identificação com o que estava estudando. Mesmo assim, não abandonei o curso e hoje tenho certeza de que foi uma escolha acertada. Continuo com dúvidas e críticas, mas isso me move a buscar e a construir o que acredito que faça sentido no que se constitui nosso objeto de estudo e prática: o corpo e a comida. Mas, corpo e comida, cheios de experiências, afetos e contradições. Cheios de “existências”.

Então, se a dissertação fala da produção de sentidos, penso que este trabalho seja justamente a expressão da minha própria busca de sentido sobre aquilo que faço e sobre onde as ciências da saúde e da nutrição estão nos levando. Certamente a busca desses caminhos não se faz sozinha e esse é um dos maiores aprendizados que tive na pós-graduação.

Tive a oportunidade de desenvolver meu trabalho junto ao grupo de pesquisa “*Promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional*”, dentro do projeto “*Agricultura urbana, promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional no município de Embu das Artes*”, financiado pela FAPESP, que se propõe a analisar a agricultura urbana e suas relações com a saúde e com a promoção da saúde. Minha dissertação é um pequeno recorte que tem como objeto hortas escolares desenvolvidas em escolas públicas do município de Embu das Artes.

As hortas em escolas (ou hortas pedagógicas), apesar de não serem uma novidade no cenário da Educação Alimentar e Nutricional, são analisadas majoritariamente pelo âmbito do consumo alimentar, enquanto que as dinâmicas relacionais e abordagens pedagógicas são pouco exploradas.

O capítulo introdutório foi dividido em quatro itens de forma a abranger o referencial teórico que me parece dialogar com o cenário de práticas pedagógicas e a produção de sentidos na alimentação pelo envolvimento na horta escolar. Assim, início com uma breve incursão nas mudanças sociais contemporâneas, de modo a dar base aos tópicos que o sucedem, tendo como foco o olhar sobre a modernização reflexiva e a sociedade de risco.

No segundo item apresento perspectivas sobre o cuidado, sob o olhar da hermenêutica e da promoção saúde, especificamente no que diz respeito aos processos participativos. No terceiro item contextualizo a questão da alimentação, tratando de como as mudanças sociais tem produzido o que chamamos de alimento moderno e a ansiedade alimentar, como reflexo das mudanças sociais, abordadas no primeiro item. Por fim, no quarto item, para contextualizar a educação em alimentação e nutrição, exploro brevemente o cenário da escola, enquanto instituição social, para dar bases à discussão sobre as possibilidades pedagógicas da horta na escola, e o diálogo que se pode estabelecer com a educação alimentar e nutricional.

O segundo capítulo trata da descrição da minha posição de estranhamento frente ao horizonte teórico dos campos com os quais dialogo, e o delineamento da questão central deste trabalho. Na sequência, descrevo meus objetivos, apontando o recorte do estudo. No quarto capítulo abordo o quadro teórico da hermenêutica filosófica, perspectiva adotada para a condução deste estudo, e descrevo os métodos adotados e a forma de interpretação dos dados coletados. Os aspectos éticos da pesquisa e do projeto constam no capítulo cinco.

Os resultados e discussão do estudo foram divididos em dois capítulos. O capítulo seis, intitulado “Vivências da horta e do comer”, agrupa as questões relacionadas às vivências pessoais dos educadores com a horta, as relações de

aprendizado e cuidado e as práticas educativas que se constroem a partir dessas experiências e se constituem como ações de educação alimentar e nutricional.

No capítulo sete, intitulado “Sentidos da escola com horta” trato das transformações pelas quais a escola passou a partir do desenvolvimento da horta na escola e como isso permitiu construir novos significados nas relações interpessoais e no próprio espaço físico da escola.

Por fim, no oitavo capítulo apresento algumas reflexões sobre os achados desta pesquisa.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1. CONTEXTO SOCIAL DO ESTUDO

O mundo em que vivemos apresenta dilemas e contradições, nos variados campos do conhecimento e âmbitos da vida, que produzem modos de pensar e viver em uma sociedade em crise. Neste cenário, as respostas que vêm sendo dadas nas diversas áreas, seja na saúde, na alimentação, na educação, nas instituições sociais, entre outras, já não parecem suficientes para dar conta de tal complexidade. Tal entendimento exige olhar para o século passado que trouxe intensas transformações que se refletem na atualidade.

O século XX teve três períodos bem marcados de constituição: período de destruição/catástrofe, entre o início da I Guerra Mundial até o final da II Guerra Mundial, que marcou o colapso da civilização ocidental; grande crescimento econômico e transformação social, que se estendeu até fins da década de 70 e marcou o surgimento de uma economia mundial globalizada; colapso do socialismo soviético e o ressurgimento de problemas que pareciam superados (como o desemprego, desigualdade social e econômica, entre outros), entre as décadas de 80 e início de 90, inaugurando um momento de crise que afetou de diferentes formas as diversas partes do mundo (HOBSBAWM, 1995).

Segundo LATOUR (2009), a queda do muro de Berlim em 1989 simboliza não apenas o fim do socialismo com o triunfo do capitalismo liberal, como muitos afirmam, mas também o fim do capitalismo, pois, com as conferências sobre o meio ambiente e o estado global do planeta nesse mesmo ano, evidenciou-se a ilusão da conquista ilimitada da natureza, cujos danos, acreditava-se que, seriam reparados pelos avanços tecnológicos.

Pode-se dizer que o mundo que se formou no período pós Revolução Russa é o que começou a ruir na década de 1980, quando se iniciou uma era de incerteza e crise global, abalando as estruturas-base do Estado moderno. Com elas, abalaram-se também as repostas às questões centrais da humanidade, propostas pelos velhos e

novos programas (que também fracassavam), que começaram a se tornar insuficientes. Tal crise foi muito além dos aspectos econômicos e políticos, atingindo as esferas social e moral, de crenças e pressupostos fundantes da sociedade moderna (HOBSBAWM, 1995).

A sociedade contemporânea configura-se, assim, no bojo dessas mudanças e das contradições que vão irrompendo, especialmente daquelas ocorridas entre as décadas de 1960 e 1980, que marcam a mudança da sociedade industrial moderna para a sociedade pós-industrial, e as mudanças e transformações sociais surgem justamente dos êxitos da sociedade industrial moderna e apontam desafios aos diferentes campos científicos (IANNI, 2011).

Como consequência do próprio dinamismo da sociedade moderna, suas formações “fundantes” (classes sociais, família, papéis de gênero, etc.) estão acabando por seu próprio êxito, e não em decorrência de alguma crise, o que produz novas formas sociais. É essa “radicalização” da modernidade que abre caminhos para outra modernidade (BECK, 1995). BECK (2010) afirma que a “*sociedade industrial se instabiliza em sua própria concretização*” (p.18), é o que ele chama de modernização reflexiva.

O autor afirma que é desse processo que emerge a sociedade de risco, ou seja, “*(...) fase no desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos, e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle e a proteção da sociedade industrial.*” (BECK, 1995: p.15). A sociedade de risco é, então, o estágio da modernidade em que as ameaças produzidas pela sociedade industrial começam a aparecer, em uma transição que ocorre de forma indesejada e despercebida pelo próprio dinamismo da modernização (BECK, 1995).

Essas mudanças dão base para a ideia de uma modernização reflexiva da sociedade de risco. Na sociedade industrial, a lógica da produção de riquezas determina a produção de riscos; na sociedade de risco, a lógica da produção de riscos determina a produção de riquezas. Os riscos e os efeitos da modernização ameaçam as formas de vida globalmente (BECK, 2010). É importante destacar que em sua análise o autor afirma que: “*Tipo, padrão e meios de distribuição de riscos*

diferenciam-se sistematicamente daqueles da distribuição da riqueza. Isto não anula o fato de que muitos riscos sejam distribuídos de um modo especificado pela camada ou pela classe social. A história da distribuição dos riscos mostra que estes se atêm, assim como as riquezas, ao esquema de classe – mas de modo inverso: as riquezas acumulam-se em cima, os riscos em baixo. Assim, os riscos parecem reforçar, e não revogar, a sociedade de classes.” (BECK, 2010: p.41).

BECK (2010) afirma que estamos diante de uma situação de susceptibilidade objetiva diante dos perigos, mas ao mesmo tempo permanece uma sensação de desamparo ou impotência. Esse perigo é um novo tipo de destino, criado sob o signo do medo, produto da própria modernidade em seu estágio de desenvolvimento mais avançado. Nessa situação, o individualismo moderno se confronta com seu extremo oposto, ou seja, não é mais possível um distanciamento “dos outros”.

Para essa análise, BECK (2010) parte do contexto do acidente em Chernobyl, mas usa-o como exemplo de como *“a oposição entre natureza e sociedade é uma construção do século XIX, que serve ao duplo propósito de controlar e ignorar a natureza.”* (p.9), ou seja, é um fenômeno da natureza fabricado, que atravessa o controle da modernidade, fruto dessa cisão homem-natureza. É nesse contexto também que se desvela o falso dualismo entre sociedade e natureza, mostrando a natureza como produção do social (IANNI, 2011).

O desenvolvimento da ciência e da técnica não conseguem prever ou controlar esses riscos, o que gera consequências para a saúde humana e para o meio ambiente desconhecidas e geralmente irreversíveis (GUIVANT, 2001).

O desconhecimento é a outra face da produção de conhecimento, contradição intrínseca da racionalidade moderna. Para BECK (2010), o desconhecimento é o meio motor da modernidade reflexiva, que pode ser entendida nos dois sentidos da palavra: reflexão como pensamento; e reflexão como reflexo, ou seja, como as coisas voltam enquanto consequências desejadas e indesejadas.

Diante dessas incertezas e consequências indesejadas (ou não previstas) do avanço da modernidade, a questão central é a da tomada de decisão com os riscos. E

apesar da socialização dos riscos e seus efeitos, como discutido, as respostas que têm sido produzidas são individualizadas (BECK, 2010).

BECK (2010) parte da ideia de que a individualização é o novo modelo de socialização e, ainda que essa individualização não seja algo produzido no século XX, a modernização conduz ao que ele chama de individualização “tripla” - caracterizada por: desprendimento dos vínculos sociais historicamente estabelecidos; perda de seguranças tradicionais, ou estabilidade; e uma nova forma de enquadramento social – que compõe um modelo universal individualizatório a-histórico.

Cada um sofre individualmente a ansiedade dessas decisões e busca soluções individuais (autobiográficas) para tais contradições sistêmicas e problemas compartilhados. Assim, em um mundo repleto de fluidez e incertezas, que condicionam uma insegurança permanente, sentimos falta de comunidade (BAUMAN, 2003). E é justamente nesse sentido que o autor aponta a possibilidade de a comunidade se realizar: *“Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente.”* (BAUMAN, 2003: p.134).

BECK (2002) aponta que o que vem se constituindo como caminho para tal momento de incertezas generalizadas é, primeiramente, formular um entendimento mais claro das questões que estão na ordem do dia, e, a partir desse melhor entendimento, olhar para as questões, ou desafios, que estão postos no centro da vida cotidiana, pois estas teriam um forte poder mobilizador e sensibilizador.

1.2. PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO EM SAÚDE

A saúde e o cuidado

A saúde por muito tempo foi vista como uma condição oposta à doença. A constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi acompanhada por uma definição de saúde que passou a abranger outros aspectos além da doença:

A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade. Gozar do melhor estado de saúde que é possível atingir constitui um dos direitos fundamentais de todo o ser humano, sem distinção de raça, de religião, de credo político, de condição econômica ou social (OMS, 1946).

Esse conceito moderno hegemônico de saúde trata de algo supostamente perfeito e o saudável se define por uma normalidade, ou normatividade, socialmente definida que não permite a inclusão de sofrimentos individuais: saúde e normalidade tendem a se confundir (CAPONI, 2003). Além disso, essa concepção coloca a saúde como um ‘estado’ de algo, e que seria ‘completo’, retirando não apenas a ideia de dinâmica de tal conceito, e da própria existência humana, como também não inclui a ideia de uma constante reconstrução das normas em saúde (AYRES, 2004).

Canguilhem, *apud* CAPONI (2003), traz a noção da saúde como um “conceito vulgar”, ou seja, comum, ao alcance de todos, e afirma que não é possível reduzir o conceito de saúde a um termo “científico”, ainda que a ideia de um corpo subjetivo não se oponha ao científico.

Quando se deixa de falar da saúde apenas como um conhecimento técnico, esta deixa de ser um objeto exclusivo do especialista em saúde (Canguilhem, *apud* CAPONI, 2003), o que pode criar um espaço de reflexão e ação sobre a saúde de real construção da autonomia dos indivíduos. A saúde depende de singularidades, dos contextos e da forma encontrada para enfrentar as situações do dia-a-dia; assim, a saúde poderia ser pensada como a possibilidade de ficar doente e de poder recuperar-se (CAPONI, 2003).

Sob a perspectiva de sua fenomenologia existencial, Heidegger trabalha com a ideia de que o ser no mundo é ontologicamente cuidado (*sorge*), cuidado com os outros entes intramundanos, preocupado, e cuidado de si, das infinitas possibilidades do ser. É a ideia de uma trajetória existencial do “*cuidado com o poder ser*”, que não é individualista, pois se dá sempre nas relações (GIACOIA JR., 2013). Essa ideia de cuidado pode ser entendida como uma atenção à saúde relacionada ao sentido existencial da experiência da saúde e da doença (AYRES, 2004).

A perspectiva hermenêutica traz como contribuição à saúde a aproximação entre saúde e doença, em que a prática leve a uma participação ativa dos sujeitos. Ao se assumir a objetualidade do cuidado, como fruto de um saber instrumental e da experiência vivida, pode ser possível produzir encontros que possibilitem que os envolvidos sejam ativos na busca do cuidado nos processos de saúde e doença, incorporando tanto a instrumentalidade necessária ao cuidado como as subjetividades. Assim, a construção de encontros dialógicos no cuidado possibilita não apenas a configuração de novos saberes técnicos e práticos, mas saberes que possuem sentido para os sujeitos envolvidos (AYRES, 2007).

A busca da saúde como a realização de projetos de felicidade é também parte de um entendimento direto e profundamente ligado à hermenêutica filosófica, sendo o projeto uma perspectiva existencial que se constrói na historicidade e contexto, e a felicidade, ideal político e sentido último da práxis, composta pela experiência e seus significados. O autor entende a felicidade como um conceito em constante transformação (ou significação) conforme as experiências vividas pelos sujeitos (AYRES, 2007), que escapa à ideia do “*estado de completo bem-estar*” ou de “*perfeita normalidade morfofuncional*” (AYRES, 2004: p.19).

Nesse sentido, AYRES (2007) traz como conceito de saúde “*a busca contínua e socialmente compartilhada de meios para evitar, manejar ou superar de modo conveniente os processos de adoecimento, na sua condição de indicadores de obstáculos encontrados por indivíduos e coletividades à realização de seus projetos de felicidade.*” (p.60).

A saúde como cuidado, autocuidado e trocas de cuidado pode ser também entendida como parte de práticas de sociabilidade, ou revitalização de suas formas tradicionais, e resgate de valores que elas expressam que emergem entre as novas práticas em saúde coletiva, apontando para uma ressignificação da saúde, do adoecimento e da cura. Esse entendimento destaca o cuidado como estratégia de saída do isolamento social e à busca de respostas não apenas individualizadas, produzindo novas identidades e comunidades (LUZ, 2007).

Promoção da saúde e participação

Uma concepção de saúde que se proponha a superar a polarização saúde-doença deve apontar para uma ruptura paradigmática com o modelo médico tradicional. O movimento da “Promoção da saúde” pode se incluir entre as correntes que pretendem superar essa polarização, mas precisa ser radical nessa proposição para não recair na dicotomia promoção-prevenção (AYRES, 2007).

O uso do termo “Promoção da saúde” remonta a meados da década de 1940, entretanto o conceito moderno se desenvolveu e ganhou força nos países, ditos, desenvolvidos, principalmente no Canadá, nos anos de 1970 (BUSS, 2003; CARVALHO, 2004). As Conferências Internacionais de Promoção da Saúde tiveram grande contribuição para mudanças conceituais e entendimentos de saúde para referenciar as ações neste campo.

A Carta de Ottawa, fruto da I Conferência ocorrida em 1986, ainda permanece como marco de referência central para a promoção da saúde em todo o mundo, principalmente quando enfatiza a dimensão social, pela equidade, e a importância de cinco estratégias fundamentais de ação: elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes favoráveis à saúde; reforço da ação comunitária; desenvolvimento de habilidades pessoais e reorientação dos serviços de saúde (BUSS, 2003; HEIDMANN *et al.*, 2006).

Nessa Conferência, definiu-se Promoção da Saúde como *“processo de capacitação dos indivíduos e coletividades para identificar os fatores e condições determinantes da saúde e exercer controle sobre eles, de modo a garantir a melhoria nas condições de vida e saúde da população”*. Essa capacitação deveria ser compreendida como participação na formulação de políticas e desenvolvimento pessoal em diversos âmbitos (WESTPHAL, 2006). Essa é a definição aceita atualmente pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2014).

A promoção da saúde tem como objetivo a busca da qualidade de vida, o que se poderia pensar tomando por referência o projeto de felicidade de indivíduos e coletividades. Contudo, tal perspectiva é também discutida por Castoriadis, pois o conceito de qualidade de vida hegemônico no modelo de sociedade em que vivemos

está baseado essencialmente no consumismo, que este mesmo modelo propagandeia de diversas formas (CASTORIADIS e COHN-BENDIT, 1981).

Em uma análise da cultura de consumo, a promoção da saúde pode contribuir para a criação de necessidades e desejos, reforçando a ideia de indivíduos como consumidores da saúde de acordo com a cultura de consumo do modelo capitalista: imagens de saúde e vida saudável são importantes fontes da formação da identidade contemporânea (NETTLETON e BUNTON, 1995).

Três principais tendências de Promoção da Saúde foram se constituindo historicamente (biomédica, comportamental e socioambiental), diferenciando-se nos conceitos de saúde, seus determinantes, estratégias de ação e tipos de desenvolvimento de programas.

A abordagem socioambiental introduziu novos conceitos sobre saúde e o que é ter uma vida saudável, com princípios e estratégias que têm como objetivo central a garantia de condições de vida dignas e maior controle, dos indivíduos e coletivos, sobre os determinantes da saúde. Essa abordagem tem como princípios: concepção holística de saúde, equidade, intersetorialidade, participação social e sustentabilidade (WESTPHAL, 2006). Dentre esses princípios norteadores, a participação constitui uma das estratégias centrais da Promoção à Saúde (CARVALHO e GASTALDO, 2008).

Segundo Ammann, *apud* BÓGUS e WESTPHAL (2007), participação é “o processo mediante o qual as diversas camadas sociais tomam parte na produção, gestão e usufruto de bens e serviços de uma sociedade historicamente determinada” (p. 63), o que pode ser compreendido como um processo de conquista de poder. O sentido de participação deve ainda contemplar seu significado mais radical de emancipação, democratização e inclusão social, como parte de um processo dinâmico e inacabado (Demo, 1988, *apud* CASTELLANO e SORRENTINO, 2012).

A importância da participação e organização no território como geradora do pertencimento para construção de uma identidade é destacada por BÓGUS e WESTPHAL (2007).

1.3. ALIMENTAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nas últimas três décadas, o país passou por mudanças que se refletiram nos principais indicadores de saúde: as taxas de mortalidade infantil reduziram 5% ao ano na década de 1980 e 1990 e 4% ao ano desde 2000, atingindo 20 mortes por 1000 nascidos vivos em 2008; a prevalência de déficit de estatura entre as crianças menores de 5 anos diminuiu de 37% em 1974-75 para 7% em 2006-07 (VICTORA *et al.*, 2011).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontou que, em 2009, 30,2% da população brasileira conviviam com algum grau de insegurança alimentar, uma leve diminuição em vista dos 34,9% em 2004 (IBGE, 2010c). Por outro lado, ao longo das últimas três décadas, o aumento de sobrepeso e obesidade foi substancial: o excesso de peso atingia, em 2009, 49,0% da população; entre crianças de cinco a nove anos a prevalência chegava a 33,5% (IBGE, 2010b).

Em relação ao consumo alimentar, nas últimas três décadas no Brasil, verifica-se que a mudança nos padrões de consumo alimentar foi acompanhada pelo aumento na ingestão de alimentos ultraprocessados (MONTEIRO *et al.*, 2011). E, segundo dados do VIGITEL 2012, 22,7% da população adulta, das capitais do país, relataram consumir diariamente as quantidades mínimas recomendadas de frutas e hortaliças (cinco ou mais porções de frutas e hortaliças) (MS, 2013).

Esses dados traçam um panorama que isoladamente não consegue expor a complexidade da alimentação contemporânea no país. Em concordância com SILVA *et al.* (2010), entende-se que os aspectos nutricionais, não são suficientes para dar conta da compreensão do fenômeno da alimentação. Nesse sentido, SUREMAIN e KATZ (2009) definem:

Como um fato social, a alimentação quer seja de um grupo, de uma classe social ou de uma sociedade em particular, constitui um sistema que tem como inspiração as representações, as práticas e os saberes acumulados ao longo de anos que se distanciam ou aproximam quando colocados em contraste com outros sistemas alimentares. E é neste ponto onde a antropologia finca seu maior interesse: a alimentação encarna e cristaliza diferenças culturais e sociais, sem deixar de considerar a trajetória histórica de sociedades, de regiões, de famílias.

FISCHLER e MASSON (2010) afirmam que as pesquisas no campo da alimentação deveriam considerar não apenas o que se come, mas principalmente os rituais relacionados ao ato de comer, pois o conhecimento de tais atitudes poderia contribuir para compreendermos melhor o que está relacionado ao que é histórico e “civilizacional” do ato de comer, e o que é próprio da época em que vivemos.

Os comportamentos e tradições alimentares são dinâmicos e a história da alimentação mostra conservadorismos duráveis e transformações profundas. As mudanças nos modos de viver contribuíram para conformar os alimentos consumidos, bem como a forma de prepará-los e as razões pelas quais alguns alimentos são assim considerados e consumidos nas diversas culturas e outros não (CONTRERAS e GRACIA, 2011).

Considerando esse dinamismo, o ato de comer na atualidade pode ser pensado na perspectiva das transformações que alimentações vêm sofrendo em decorrência das próprias mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade contemporânea. Para tanto, alguns autores têm usado o termo *modernidade alimentar*, que tem como base uma compreensão do momento histórico que abrange as diversas mudanças no sistema alimentar (FONSECA *et al.*, 2011).

Como parte dessas transformações, destacam-se alguns fenômenos como a mundialização, a industrialização e a urbanização.

A internacionalização (ou mundialização) da alimentação, fenômeno associado à globalização, promoveu a difusão de alimentos anteriormente desconhecidos em diversas regiões do mundo, mas foi acompanhada pela perda do território nacional como referência para o alimento. Esse desenraizamento geográfico configura uma das características do alimento “moderno” que, associado à

industrialização, é parte do corte do vínculo entre alimento e natureza, tendo como uma consequência a padronização dos alimentos (POULAIN, 2004).

Tais mudanças são parte de processos mais amplos, portanto essas transformações não eliminam automaticamente os particularismos locais e regionais. O próprio movimento de mundialização se adapta a esses particularismos, adequando seus produtos “homogêneos” à cultura alimentar local (POULAIN, 2004).

A industrialização pode ser analisada pelo âmbito da produção, da transformação e da distribuição dos alimentos: na produção, tem-se a coisificação do alimento, especialmente dos animais; na transformação, tem-se a produção de produtos prontos para o consumo, ao que se poderia chamar de industrialização da transformação culinária, destacando-se que:

A mudança da valorização social das atividades domésticas leva as indústrias agroalimentícias a se desenvolver no espaço de autoprodução que representava a cozinha familiar. Propondo produtos cada vez mais perto do estado de consumo, a indústria ataca a função socializadora da cozinha, sem, no entanto, chegar a assumi-la (POULAIN, 2004: p.51).

A industrialização da distribuição diz respeito a mudanças na relação entre meio rural e urbano, com o fenômeno da urbanização que modifica os modos de vida e os vínculos estabelecidos com os alimentos: *“A urbanização, ao desconectar o alimento de seu universo de produção, coloca-o num estado de mercadoria e destrói parcialmente seu enraizamento natural e funções sociais. O alimento torna-se pouco a pouco uma simples mercadoria (...)”* (POULAIN, 2004: p.52). Desse modo, a agricultura e a pecuária ficam cada vez mais distantes da natureza e mais próximos do laboratório da indústria (CONTRERAS e GRACIA, 2011).

Tais transformações são discutidas no âmbito da América Latina quanto às mudanças nos modelos alimentares e seus impactos sobre as identidades e relações sociais que se recompõem tanto no meio rural como urbano e se refletem no cotidiano da alimentação de indivíduos e comunidades. Do ponto de vista alimentar, a América Latina tem acompanhado as mesmas tendências que os outros continentes: industrialização, melhora dos transportes, redes de distribuição, migrações,

monetarização e avanço do agronegócio e da agroindústria. As mudanças alimentares pouco favoreceram os mais pobres e, em geral, o que se presenciou foi o reforço da desigualdade social histórica, herdada do domínio colonial (SUREMAIN e KATZ, 2009).

Os alimentos e bebidas produzidos pela agroindústria chegaram aos consumidores das regiões mais atrasadas em abundância já há algumas décadas e tendem a contribuir para a substituição do uso de plantas locais, aumentando o risco da redução da diversidade biológica. Esse processo se agrava com as transformações na agricultura e o domínio da produção em larga escala, característica do agronegócio (SUREMAIN e KATZ, 2009).

A partir dessas colocações, pode-se dizer que uma das consequências de tais transformações está relacionada à identidade da alimentação, ou seja, o alimento moderno não tem uma identidade ou qualidade simbólica, justamente por não ter uma origem identificável, o que poderia ser considerado como um alimento “dessocializado” (FONSECA *et al.*, 2011; POULAIN, 2004). Ou seja, há “(...) *uma diluição de vínculos de reconhecimento com a comida, assim como de sua capacidade de dizer quem somos*”, fenômeno que pode ser chamado de “gastro-anomia” (SUREMAIN e KATZ, 2009).

O conceito da “gastro-anomia” refere-se a três fenômenos concomitantes, consequentes da modernidade: superabundância alimentar, diminuição dos controles sociais e a multiplicação dos discursos sobre alimentação (Fischler, 2001, *apud* POULAIN, 2004). A superabundância se relaciona aos avanços tecnológicos da modernidade que contribuem no processo de produção, conservação e transporte de alimentos, não mais limitando o consumo à sazonalidade, por exemplo; a diminuição dos controles sociais, ou seja, as escolhas e decisões, que antes eram tomadas em grupo, passam a ser tomadas prioritariamente na esfera individual, fenômeno associado à des-socialização, ou des-ritualização, da alimentação. Por fim, a multiplicação dos discursos configura a “*cacofonia alimentar*”, a composição de discursos contraditórios e dissonantes, que são pano de fundo para as escolhas individuais (POULAIN, 2004).

Os comedores modernos viveriam, então, uma situação em que autonomia e anomia progridem no espaço decisório alimentar, a dimensão coletiva da alimentação (que se poderia chamar também de categorias de pertencimento social) diminui e aumentam os discursos contraditórios, que seriam os discursos morais, dietéticos, midiáticos, entre outros (POULAIN, 2004).

Assim, o enfraquecimento dos controles sociais, o individualismo e a industrialização da alimentação cortam o vínculo entre o homem e seus alimentos, gerando um contexto de ‘ansiedade alimentar’, desenvolvido e acirrado pela própria modernidade (POULAIN, 2004). O autor afirma, ainda, que “(...) *o mundo divide-se, pois, entre os que comem ou temem faltar alimentos os que têm medo de seus alimentos.*” (p. 94), e as informações relacionadas aos alimentos não parecem diminuir essa sensação de medo, ou ansiedade, pois, se por um lado elas fornecem mais critérios de escolhas por outro lado se constrói uma noção de novas áreas ainda desconhecidas.

Tais análises e conceitos convergem com a teoria da sociedade de risco, descrita no primeiro item deste capítulo, no que diz respeito à individualização, ao desconhecimento, às consequências indesejadas do que se produziu na modernidade em relação a conhecimentos e tecnologias. Assim, a alimentação não escapa da reflexividade da modernidade e da configuração da sociedade de risco, mas é, também, reflexo. PORTILHO *et al.* (2011) analisam a configuração do risco no que diz respeito ao consumo alimentar, afirmando que:

(...) no momento em que os consumidores se dão conta dos riscos associados ao consumo de alimentos, ingressam na arena política que, no campo da alimentação, se caracteriza pelo crescente número de escândalos alimentares e conflitos de controle e regulação, bem como pelo grande número de discursos conflituosos. Desta forma, alguns consumidores constroem suas práticas cotidianas de alimentação como uma ação política individualizada, local e orientada para uma solução concreta em relação aos riscos que percebem (p.105).

Essa é uma expressão do que BECK (2010) chama de modelos autobiográficos, ou seja, é a busca da identidade, mas pela inserção social na lógica da individualização, que é o modelo de socialização neste momento da modernidade.

A sociologia da alimentação também considera que o risco alimentar é construtor de identidades alimentares (POULAIN, 2004).

Vale destacar que a homogeneização dos hábitos alimentares e a diminuição da variedade de alimentos (especialmente a partir da década de 1950) beneficiaram algumas grandes corporações alimentares multinacionais, que investem pesadamente na publicidade de seus produtos. Esse processo contribui para que os “novos” hábitos alimentares estejam cada vez mais pautados em tais estratégias de *marketing* (CONTRERAS e GRACIA, 2011). Em muitos casos, essas estratégias são uma reconstrução dos próprios discursos científicos, como, por exemplo, os produtos que têm apelo publicitário relacionado à “alimentação saudável”.

O conceito de alimentação saudável se modifica com os contextos históricos, e a partir de diferentes formas de construção social. Segundo AZEVEDO (2008):

O desenvolvimento da ciência da Nutrição, com a descoberta dos nutrientes no início do século XIX, influenciou e modificou decisivamente o perfil do que seria uma alimentação saudável. As pesquisas científicas modernas preconizavam uma padronização das necessidades nutricionais humanas com base nos conceitos de caloria e na análise quantitativa dos nutrientes (p. 718).

Além disso, a autora afirma que a racionalização e medicalização da dieta, produzidas pela própria ciência sobre os modelos de alimentação racionais, restritivos e de caráter dietoterápico, influenciam a percepção das pessoas sobre o que seria uma dieta saudável (AZEVEDO, 2008), e pode-se dizer que tal percepção contribui para a construção de modos de viver. É a construção do social por meio do discurso científico.

Cabe considerar que na modernidade reflexiva, a ciência passa a não ser mais reconhecida como discurso inquestionável, pois suas limitações começam a emergir, bem como sua face de desconhecimento e produtora de riscos. Nesse sentido, a ciência precisa também buscar novas formas de operar nesse contexto, “*a partir de uma nova relação entre racionalidade científica e racionalidade social.*” (AZEVEDO, 2008: p.723).

1.4. CONTEXTO EDUCACIONAL, ESCOLA E HORTA PEDAGÓGICA

Contexto educacional e escola

A educação faz parte do complexo processo de socialização para a participação na vida da sociedade e, ainda que a escola seja apenas um desses espaços, é característica dominante da sociedade moderna (CHINAY, 1967).

Durante séculos, a educação formal era restrita a uma minoria que dispunha de tempo e de dinheiro para dedicar-se aos estudos e, até o início do século XIX, a maioria da população não tinha acesso a qualquer tipo de educação escolar. O processo da industrialização e a expansão das cidades influenciaram o desenvolvimento do sistema educacional (GIDDENS, 2005).

Na história recente moderna, houve um aumento considerável do número e tamanho das escolas, no pós Segunda Guerra Mundial, ligado ao desenvolvimento da indústria moderna e modificações sociais (CHINAY, 1967). Desde então, a educação moderna se tornou sinônimo de fonte de progresso econômico e de oportunidades de emprego e carreira (CHINAY, 1967; GIDDENS, 2005), e para “(...) *as nações que se desenvolvem, definiu-se a educação como ‘a chave que abre a porta da modernização’.*” (CHINAY, 1967: p.538).

GIDDENS (2005) afirma que “*assim como nossa sociedade continua se transformando, as convicções e instituições tradicionais que as sustentam também sofrem mudanças.*” (p.422). Frente às mudanças ocorridas na segunda modernidade, BECK (2010) afirma que a organização e a significação da educação estão dissociadas. Em consonância, VEIGA-NETO (2007) ao discutir a escola, coloca o seguinte questionamento: “*(...) se a escola moderna sempre esteve implicada na constituição da Modernidade e se, agora, é a própria Modernidade que está em crise, qual o futuro da escola?*” (p.102).

O autor parte do entendimento de que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir o mundo moderno, construindo também o sujeito moderno, ou seja, produtora de novas formas de vida. Afirma ainda

que é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações do mundo atual que se encontra a chamada “*crise da escola*” (VEIGA-NETO, 2007).

Entretanto, o autor afirma que a escola é uma instituição que deve pelo menos garantir a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade, ainda que o mundo moderno apresente, há tempos, impasses decorrentes do seu esgotamento (VEIGA-NETO, 2007). Em acordo, DEMO (2012) é enfático: “*Educação, cá entre nós, representa sobretudo o atraso, inclusive na maneira de tratá-la como disciplina, mas é, de fato, a garantia mais eficaz de construção de uma modernidade aceitável.*” (p.10).

Para LIBÂNEO (2007), escola é um espaço de síntese entre a cultura experienciada pelos alunos e a cultura formal, e essa relação deve ocorrer dentro de seus modos de vida e origens sociais. A prática escolar é influenciada por determinantes sociopolíticos que resultam em diferentes concepções de homem e de sociedade, e é pautada pelas diversas compreensões acerca do papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno, as técnicas pedagógicas, entre outros. LIBÂNEO (2007) afirma que:

(...) a função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática. (...) Que a escola apanhe as dimensões física, afetiva, intelectual, moral, estética e (...) a dimensão ambiental (p.24).

Para DEMO (2012) mais importante que a especialização é a formação básica, crítica e criativa, capaz de estabelecer como regra de formação o ‘aprender a aprender’, e que deveria estar ao alcance de todos com qualidade formativa e política adequada, em termos quantitativos e qualitativos, sendo a base motora do processo de modernização. “*Assim considerada, ultrapassa desde logo a expectativa conservadora do mero ‘ler e escrever’, a menos que tal expressão assuma o papel de condensação simbólica.*” (DEMO, 2012: p.29).

Segundo SEVERINO (2006), a educação sempre foi entendida como sinônimo de formação humana, tanto na relação pedagógica pessoal como na relação social coletiva. Ao longo da história, a educação esteve centrada na ética individual, objetivando o aprimoramento ético-pessoal (Antiguidade Grega e período Medieval), e passou a uma ênfase na formação política, entendendo o ser social como condição natural do humano (Modernidade).

No momento atual, a filosofia contemporânea questiona tanto a ética quanto a política como bases da educação, com profunda crítica à instrumentalidade da razão, vista como agente de repressão, apontando-se a importância da experiência estética como resistência à racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea (SEVERINO, 2006).

A educação seria pensada dessa maneira como formação cultural que diz respeito tanto à consciência de si como à inserção social, entendida como a própria formação do sujeito *“no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo.”* (SEVERINO, 2006: p.622). Nesse sentido, a educação deve ser um processo emancipatório, produto de uma autorreflexão crítica, e tal educação crítica só pode se realizar como construção crítica da racionalidade social (SEVERINO, 2006).

A escola como espaço para a Educação Alimentar e Nutricional

Segundo BOOG (2010), a escola é um espaço destacado para desenvolver ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), por ser espaço de vivência e formação de hábitos, mas que exige criatividade e disposição para enfrentar o desafio de superar as cisões históricas do conhecimento, estabelecendo o diálogo sincero entre os diferentes atores.

A EAN emergiu no Brasil como tema de interesse na década de 1940, estando relacionado principalmente aos programas voltados à alimentação do trabalhador. Nas décadas de 1950 e 1960, a introdução de alimentos novos para população por interesses econômicos (destaca-se o caso da soja). Após o golpe militar, as ações eram voltadas a medidas de suplementação alimentar e combate a carências

nutricionais. Na década de 1970, com a publicação do Estudo Nacional da Despesa Familiar, a renda passou a ser o foco da promoção da alimentação adequada, de modo que a educação nutricional passou a ter menor relevância nos programas de saúde pública (BOOG, 1997).

Na década de 1980, emergiu uma vertente chamada educação nutricional crítica, com base na pedagogia crítica dos conteúdos e de orientação marxista, que colocou a fome e a desnutrição no centro deste debate, relacionando-os à cidadania e aos direitos sociais (SANTOS, 2005). Na década de 1990, a educação nutricional apareceu no bojo das discussões internacionais sobre segurança alimentar no âmbito do direito (SANTOS, 2005) e, a partir dos anos 2000, acompanhando o fortalecimento da segurança alimentar e nutricional como objeto de política, a EAN é também retomada com força, sendo inserida como estratégia para a promoção da alimentação adequada em políticas como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e Política Nacional de Promoção da Saúde (RAMOS *et al.*, 2013).

Apesar dessa perspectiva atual das ações de alimentação no âmbito dos direitos sociais, pode-se dizer que no campo da nutrição ainda se tem uma estrutura educativa baseada na divulgação de informações científicas, segundo uma estrutura discursiva normativa de mudança de hábito (SANTOS, 2012). CASTRO *et al.* (2007) destacam que é recorrente observar como foco central das ações em EAN a difusão de informações sobre benefícios e malefícios de alimentos e nutrientes e que tais práticas reforçam um caráter normativo, desconsiderando os determinantes do processo saúde-doença e o saber popular.

Ademais, SANTOS (2005) afirma que tal caráter informativo, sob a perspectiva da autonomia e da tomada de decisões individuais precisa ser analisado criticamente na contemporaneidade. Tem-se uma sociedade cada vez mais pautada no individualismo, com decisões, tomadas também no âmbito individual, imersas em uma quantidade enorme de informações, dentre as quais o próprio discurso científico e sua pretensão de legitimação como verdade.

BOOG (2004) afirma que, para o sucesso das ações em EAN, é *“fundamental a compreensão profunda e abrangente do significado da alimentação na vida, na vida cotidiana e na vida em sociedade, pois ela não pode ser reduzida a um fenômeno apenas biológico. A maneira de nos alimentarmos expressa nossa história, nossa identidade cultural, organização social, poder político e econômico.”* (p.22).

Em consonância com esse entendimento, COSTA (2008) afirma que uma proposta pedagógica que contenha em suas diretrizes a abordagem da Segurança Alimentar e Nutricional é de extrema relevância, pois contribui para um entendimento integral da alimentação, em que se inserem as relações sociais e a relação homem-natureza.

Com o objetivo de apoiar as ações de EAN nos diversos setores de modo a integrar estratégias mais amplas para promoção da qualidade de vida da população e promover um campo comum de reflexões e práticas, foi publicado recentemente o “Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas”, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Define-se neste documento:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (MDS, 2012: p. 23).

O Marco Referencial aponta, ainda, princípios a serem adotados para a formulação de políticas públicas na área: sustentabilidade social, ambiental e econômica; abordagem do sistema alimentar; valorização da cultura alimentar local e respeito aos diversos saberes; valorização da culinária como prática emancipatória; promoção do autocuidado e da autonomia; educação como processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa dos sujeitos; diversidade nos cenários de prática; intersetorialidade; planejamento, avaliação e monitoramento das ações (MDS, 2012).

Em trabalho anterior à publicação do Marco Referencial, SANTOS (2012) analisou as práticas no âmbito das políticas públicas de alimentação e nutrição, reconhecendo que ainda há uma lacuna entre discurso e prática. Então, a autora sugere que se por um lado há uma preocupação com as bases teórico-epistemológicas que norteiam as ações educativas em alimentação e nutrição, por outro, urge a construção de novas perspectivas para as práticas educativas.

As hortas pedagógicas

As hortas podem servir como instrumento pedagógico, promovendo uma aprendizagem participativa e significativa, permitindo a articulação de diversas disciplinas curriculares, o desenvolvimento da educação nutricional, além de tratar de assuntos relacionados a questões ambientais e de saúde. Apesar de as hortas escolares não serem uma novidade no cenário da educação em saúde ou da EAN, há pouca discussão sobre abordagens e possibilidades educativas (IULIANO, 2009).

Em revisão de literatura sobre estudos de intervenção tendo como estratégia a EAN em escolas, RAMOS *et al.* (2013) identificaram que, além da baixa quantidade de produção científica na área, o foco geral dos artigos encontrados era o combate e prevenção da obesidade, em que as estratégias educativas privilegiavam palestras, apresentações, contação de histórias e outras dinâmicas lúdicas, mas que, de um modo geral, objetivavam a transmissão de conhecimentos de nutrição. As autoras chamam a atenção para a permanência da perspectiva educativa behaviorista nas estratégias adotadas.

Outra revisão de literatura, que incluiu estudos de intervenção envolvendo hortas com a participação de crianças e adolescentes (de 5 a 15 anos) nos Estados Unidos, analisou o impacto da educação nutricional pela horta segundo os seguintes parâmetros, em relação a frutas, verduras e legumes: consumo, vontade de saborear e preferências (ROBINSON-O'BRIEN *et al.*, 2009). Como resultado, os autores afirmam que houve aumento na ingestão de frutas, verduras e legumes e maior interesse, ou vontade, de saborear tais alimentos.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar tem incorporado cada vez mais a promoção da alimentação saudável no ambiente escolar como meta, o que tem se expressado em diversos projetos com foco na EAN, dentre os quais está o Projeto Educando com a Horta Escolar, realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação. Outra meta do programa é a incorporação desses temas no projeto político pedagógico da escola, de modo a estabelecer um diálogo com outras áreas de estudo e propiciar vivências no cotidiano da escola (SANTOS, 2012).

A incorporação da alimentação no projeto político pedagógico escolar não deve ser reduzida à inclusão de conteúdos, mas deve dialogar com as áreas de estudo e propiciar experiências no cotidiano das atividades escolares; portanto tal questão deve ser considerada dentro das discussões político-filosóficas do ensino brasileiro (SANTOS, 2005; SANTOS, 2012).

2. ESTRANHAMENTO E DELINEAMENTO DA QUESTÃO

Diante do cenário apresentado, de um período marcado por profundas mudanças sociais, as respostas científicas que vêm sendo dadas (tanto teóricas como práticas) parecem insuficientes para as questões que estão colocadas para a saúde pública e, especificamente no campo da alimentação e da nutrição, ainda que com muitos avanços no último século.

Se por um lado avançamos em questões como a desnutrição e a fome, bem como em técnicas e procedimentos de produção e distribuição de alimentos, por outro lado, o horizonte que se constrói para um modo de viver (e produz um modo de viver) “saudável”, não parece produzir mais cuidado, ou mais sentido, em relação às práticas alimentares de indivíduos e da sociedade como um todo. Tanto menos parecem se construir práticas que contribuam para a construção de sociedades mais felizes, pensando-se no conceito de projeto de felicidade explicitado anteriormente.

As desconexões entre o alimento e o comedor e o alimento e a natureza parecem se aprofundar e têm impactado o modo como formamos nossas práticas alimentares: desprovidas de identidade e de sentido. A profusão de discursos dispersos sobre a alimentação reforça essa desconexão. Por isso, não parece fazer sentido que a ciência da nutrição se paute apenas por alguns fragmentos desse constructo que é o ato de comer. É preciso que discursos e práticas educativas apontem para uma alimentação que produza um cuidado centrado na participação e que seja existencialmente significativo no que diz respeito aos processos saúde-doença.

Produzir alimentos no espaço urbano parece apontar para um dos cerne de conflito da racionalidade moderna: a separação sociedade-natureza. Somado a isso, essa produção no espaço da escola pode contribuir para a formação de vínculos que ressignificam não apenas o aprendizado e a produção de conhecimento nesse espaço, mas as próprias relações de trabalho e a relação com o espaço institucional.

Por todas essas questões, as hortas pedagógicas podem ser profícuos espaços educativos no âmbito da alimentação na escola, apontando caminhos inovadores para

esses campos. Para além das práticas alimentares, parece dialogar ainda com grandes conflitos e desafios do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é importante investigar e compreender qual o sentido das hortas na dinâmica escolar e que produção de sentidos ela impulsiona. Diante disso, forma-se a questão: **que sentidos a horta pedagógica produz na relação com a comida e na relação com a escola?**

3. OBJETIVO

Partindo da questão descrita, foram delineados os seguintes objetivos.

3.1. OBJETIVO GERAL

Compreender a produção de sentidos na alimentação, entre os educadores, decorrente do envolvimento com a horta na escola.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- compreender a experiência pessoal de envolvimento com a horta;
- compreender a produção de sentidos dessa prática na escola;
- compreender a experiência de participação na horta na construção de sentidos na relação com a comida;
- compreender o papel da horta na escola e na comunidade escolar.

4. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa qualitativa é uma atividade em que “(...) a ação e o pensamento, a prática e a teoria, estão ligadas em um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação.” (SCHWANDT, 2006: p.195). Pode, ainda, ser entendida como uma atividade que localiza o observador no mundo, em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, entendendo que cada prática garante uma visibilidade diferente (DENZIN E LINCOLN, 2006). Segundo MINAYO (2010):

o pesquisador qualitativo é permanentemente desafiado a se compreender como um ser no mundo em que as coisas, as vivências e as experiências são significativas, mas são marcadas pela incompletude de seu conhecimento. É nessa condição que entra no movimento circular do outro como ‘ser no tempo’ (ser histórico) e como ‘ser em permanente encobrimento e desvelamento.’ * (p.251, tradução minha)

É com este olhar para a pesquisa que escolhi como caminho metodológico a hermenêutica filosófica, para compreender experiências e vivências, subjetivas e intersubjetivas, de educadores envolvidos com as hortas nas escolas. A compreensão é um processo hermenêutico que busca o sentido dos eventos humanos e:

Na interpretação do sentido, o próprio cientista (sujeito), com seu lastro subjetivo de estimas de valor, nunca pode ser separado inteiramente do objeto a ser interpretado, de modo que um teor de subjetividade não pode ser retirado das ciências da cultura, ao contrário do que ocorre com as ciências formais (matemática) e as ciências da natureza, cujas explicações se pretendem fundadas apenas na objetividade dos fatos, sem interferência subjetiva (valorativa) por parte do cientista (GIACOLA JR., 2013: p. 31).

*[El investigador cualitativo es desafiado permanentemente a comprenderse como un ser en el mundo en el que las cosas, las vivencias y las experiencias son significativas, pero están marcadas por la incompletitud de su conocimiento. Es en esa condición que entra en el movimiento circular del otro como "ser en el tiempo" (ser histórico) y como "ser en permanente velamiento y desvelamiento".]

4.1. QUADRO TEÓRICO

LIAMPUTTONG e EZZY (2005) afirmam que a hermenêutica é a “*teoria crítica da interpretação*”, tendo como base a ideia de que a verdade não é tão certa e invariável quanto parece, e as interpretações e contextos interpretativos é que tornam a verdade significativa. A implicação dessa análise hermenêutica é que não há verdade independente de alguma interpretação.

A hermenêutica trabalha com uma análise complexa de passado e futuro, analisando o ciclo de interpretações como experiência vivida e interpretações históricas que continuamente se influenciam (LIAMPUTTONG e EZZY, 2005). Por outro lado, toda interpretação está situada histórica e culturalmente, revelando, portanto, também as formas pelas quais tanto os intérpretes como seus sujeitos de estudo são construídos por seu tempo e lugar (KINCHELOE E MCLAREN, 2006). Somado a isso, segundo Bernstein (1983):

é somente no encontro dialógico com o que não é compreendido, com o que é estranho, com o que exige de nós, que podemos nos abrir para arriscar e testar nossas ideias preconcebidas e preconceitos. A compreensão é participativa, conversacional e dialógica. (...) A compreensão é produzida nesse diálogo, e não algo reproduzido pelo pesquisador. (Bernstein, 1983, apud SCHWANDT, 2006: p.199)

Essa compreensão do significado das ações humanas é um rompimento com outras teorias ao apontar que o significado é negociado mutuamente no ato da interpretação (Bernstein, 1983, *apud* SCHWANDT, 2006).

A hermenêutica remonta a autores como Schleiermacher, Dilthey e Heidegger que tiveram importantes contribuições para as formulações de Gadamer.

O programa hermenêutico de Schleiermacher já se configurava com duas questões que marcam toda a hermenêutica posterior, que é o caráter crítico, de que há hermenêutica onde há não compreensão, e romântico, pela perspectiva de compreender um autor melhor do que ele mesmo (RICOEUR, 2008).

Schleiermacher foi o primeiro a unificar as diversas teorias hermenêuticas em uma hermenêutica universal (SCHMIDT, 2012), em um esforço que pretendia unificar a exegese dos textos bíblicos e a filologia dos textos clássicos de forma articulada, extraindo um problema geral da interpretação (RICOEUR, 2008). Segundo RICOEUR (2008): “*É essa ampliação, no sentido de uma maior universalidade, que prepara o deslocamento da epistemologia em direção à ontologia, no sentido de uma maior radicalidade.*” (p. 29).

Dilthey traz à hermenêutica a perspectiva histórica como fundamental expressão da vida e documento do homem, e no contexto da ascensão do positivismo, esse autor vai colocar a hermenêutica como método para as ciências humanas, conferindo uma dimensão científica à história (RICOEUR, 2008). Essa perspectiva irá marcar a diferença, em toda obra de Dilthey, entre explicar (*Erklären*), referente às ciências naturais, e compreender (*Verstehen*), referente às ciências humanas (RICOEUR, 2008; SCHMIDT, 2012).

Em um segundo momento, marcado pelas contribuições de Heidegger, a questão do método é recolocada sob a ontologia, em que a questão passa a ser não apenas como saber, mas “*qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo*” (RICOEUR, 2008: p.37).

Heidegger tem como ponto de partida para sua ontologia fundamental o *ser-o-aí*, tendo como intenção descrever os fenômenos por seus elementos constitutivos (ou estruturas fundamentais, não em categorias lógicas) tais como estes se mostram, a partir de um distanciamento (GIACOIA JR., 2013).

Assim, sua fenomenologia é uma analítica existencial, do *ser-o-aí*, e por isso descrito em seus modos próprios de existência, principalmente na forma como se apresenta no cotidiano de seu mundo, entendendo o mundo como uma dimensão da existência, do seu horizonte de possibilidades. Fenômeno para Heidegger significa “*aquilo que em si mesmo se mostra*” (GIACOIA JR., 2013).

Essa fenomenologia é também hermenêutica e, para Heidegger, a hermenêutica é uma analítica da condição *Existenzial* (existencial-ontológico) de um ente que compreende ser, que é a própria compreensão. Nas palavras de Heidegger:

“A fenomenologia do ser-o-aí é hermenêutica, na acepção originária da palavra, segundo a qual ela designa aquilo de que se ocupa a interpretação.” (Heidegger, 1986, *apud* GIACOIA JR., 2013: p.66).

Assim, a fenomenologia existencial de Heidegger tem como um de seus conceitos fundantes *ser-o-aí* (ou *Dasein*), que GIACOIA JR. (2013) conceitua:

Dasein é uma palavra composta pelo verbo “ser” (*sein*) e pelo verbo “aí” (*da*). Em acepção existencial-ontológica, o *Dasein* é ente a cuja essência pertence o ser; que existe (é) enquanto aí – no aberto, em abertura para o Ser. Essa é a condição ontológica do homem como *Dasein*, como *ser-o-aí*. Nesse sintagma, “da” não deve ser tomado em acepção espacial, como se indicasse uma localização, um “aqui” contraposto a “lá” ou “acolá”. Em *Ser e Tempo*, o “aí” significa uma dimensão de exterioridade (...).” (p. 63).

O *Dasein* e o mundo são entidades complementares, assim não existe nada antes da existência mundana do *Dasein*, e esse mundo em que existe é a sua essência e isso é fático, ou seja, são os fatos que se dão na experiência, não podendo ser confundido como algo meramente espacial (GIACOIA JR., 2013).

O *ser-o-aí* é aberto a possibilidades indeterminadas de ser, ou seja, ele é projeto (*Entwurf*) lançado (*Geworfen*) no mundo, e o tempo é o horizonte de compreensão do Ser pelo *ser-o-aí*, sendo também possibilidade existencial de não ser. Ser-no-mundo é abertura, ou seja, estar aberto para a mundanidade (um modo de ser-com, na relação com os outros), e cabe à fenomenologia descrever essa mundanidade como elemento constitutivo do ser lançado no mundo (GIACOIA JR., 2013).

Em consonância com esse entendimento é que Gadamer coloca a verdade como experiência. Gadamer trata a hermenêutica como uma abordagem, e não como um método em princípio, e sua principal intenção é revelar as condições que facilitam a compreensão, como um objetivo do “ser-no-mundo” (DEBESAY *et al.*, 2008).

Assim, para Gadamer não se trata de uma relação instrumental com o conhecimento; ele não recusa a ciência metódica como tal, mas a forma como ela coloca “o entender” de maneira instrumental. Compreender faz parte do estar lançado no mundo, portanto, é sempre na relação com o outro. Assim, tem-se

verdade como experiência, experiência de sentido compartilhada, compartilhamentos que geram verdade (GRONDIN, 2003). Segundo LAWN (2006):

Consistente com sua posição, a alternativa não é um sistema novo e radical de filosofia; é simplesmente um resgate de uma forma de entendimento do pensamento diário e da experiência que ficou marginalizada, ironicamente pela tradição. Esta alternativa ele a chama de hermenêutica ou, mais especificamente, hermenêutica filosófica. A hermenêutica, a arte da interpretação, é grega em origem, porém, Gadamer argumenta, ela está no centro de todas as formas de entendimento e representa uma réplica radical a uma visão do mundo regulada pelo método (p.63).

Trata-se, portanto, de uma experiência de verdade que supere o âmbito do controle da metodologia científica, na verdade, pois é justamente a ânsia pelo método que nos conduz a desfigurar a experiência de verdade e retirá-la do espaço do conhecimento humano (GRONDIN, 2003). É o que afirma LAWN (2006) quando ressalta que “*A fixação moderna no método ofusca as formas alternativas de abordar a verdade.*” (p.48). Gadamer então coloca a verdade como abertura à experiência, com base na noção de verdade como reveladora, ou como desvelamento do ser, de Heidegger (LAWN, 2006).

4.2. DESCRIÇÃO DO MÉTODO

Antes de descrever a metodologia, cabe destacar que este estudo é parte do projeto de pesquisa “*Agricultura urbana, promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional no município de Embu das Artes*”, cujo objetivo é compreender a importância e a influência de atividades e projetos relacionados à agricultura urbana como iniciativas desenvolvidas sob a perspectiva da promoção da saúde, para a qualidade de vida da população participante.

O projeto envolve oito subprojetos, cada um com um enfoque diferente, para analisar a experiência de agricultura urbana em unidades básicas de saúde e escolas do município. O desenho da pesquisa abrange: análise documental, oficinas de

sistematização, observação participante, desenho-estória, grupos focais, entrevistas em profundidade e análise do ambiente alimentar.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente em que se *“investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”* (YIN, 2010: p.32). O estudo de caso pode ser utilizado em muitas situações, geralmente, norteados pela necessidade de compreender fenômenos sociais complexos.

Em acordo, WESTPHAL *et al.* (2011) afirmam que o estudo de caso busca *“retratar a realidade de maneira completa e profunda e revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma variedade de fontes de informação.”* (p.29)

Contexto da pesquisa

O município de Embu das Artes possui uma área total de aproximadamente 70 km² e a população total é de 240.230 habitantes, dos quais 48,6% do sexo masculino e 51,4% do feminino; a totalidade da população encontra-se em área urbana (IBGE, 2010a). Em relação à rede pública de ensino municipal, em 2012, eram 6.115 matriculados na pré-escola (totalidade das matrículas do ensino público), distribuídos em 23 escolas, e 13.946 matriculados no ensino fundamental (35,7% das matrículas do ensino público), distribuídos em 26 escolas (IBGE, 2012).

Algumas experiências de desenvolvimento de agricultura urbana (AU) agroecológica ganharam força no município em 2008. Tais iniciativas tiveram como um de seus pontos de partida um projeto local, chamado Programa Fonte Escola (PFE), iniciado pela organização não governamental (ONG) Sociedade Ecológica Amigos do Embu das Artes (SEAE).

O Programa Fonte-Escola

O Programa Fonte Escola (PFE), surgido em 2006, desenvolveu atividades com grupos de crianças das escolas públicas da região, fornecendo apoio pedagógico

aos educadores, complementação das atividades escolares e sensibilização para questões ambientais (SEAE, 2013).

Um dos projetos desenvolvidos pela equipe do PFE foi o “Roteiros Temáticos”, iniciado em 2008, que desenvolvia trabalhos de campo em temas relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade, por meio do contato lúdico e palestras para educadores nas escolas (FRUG *et al.*, 2013). O programa tinha como objetivo promover a sensibilização ambiental a partir do contato com a natureza, brincadeiras ecológicas, histórias, imaginário, olhar científico e artes num ambiente natural, em um fragmento de Mata Atlântica situado na Fonte dos Jesuítas, em Embu das Artes (SEAE, 2013).

Em 2009, iniciou-se o projeto “Hortas Escolares”, curso de formação em hortas escolares voltado para educadores, que tinha como perspectiva teórico-metodológica os princípios da agroecologia. Eram quatro turmas por ano e cada curso era desenvolvido em oito encontros, uma vez por semana, durante meio período, composto por aprendizados teóricos e práticos. Nas aulas foram trabalhados os seguintes temas: gestão democrática e cooperativa da horta; planejamento; compostagem; técnicas de agricultura urbana e sistemas agroflorestais; gestão da água; irrigação; ervas medicinais; e controle de pragas (FRUG *et al.*, 2013).

Paralelamente ao curso das hortas escolares, foram desenvolvidas também as “Consultorias Solidárias”, que eram visitas de assistência técnica e pedagógica nas escolas que participam dos cursos (SEAE, 2013). Faziam parte das “Consultorias”: reuniões com professores e familiares; atividades com estudantes; mutirões aos sábados e acompanhamento técnico dos sistemas de plantio e compostagem (FRUG *et al.*, 2013).

Após algumas mudanças no projeto e com as demandas apresentadas pelas escolas mais participativas nos cursos e atividades, em 2010, foi elaborado outro projeto chamado “Selo Escola Amiga da Terra”, que era um processo de formação de educadores com duração de um ano, com encontros mensais ou quinzenais, acompanhada pelas “Consultorias Solidárias” que também ocorriam ao longo do ano todo (FRUG *et al.*, 2013).

As escolas participantes

Das instituições públicas de ensino municipal de Embu, entre pré-escola e ensino fundamental, nove desenvolveram hortas a partir do curso de Hortas Escolares, entretanto atualmente apenas três ainda têm hortas: E.M. Irmã Maria Iluminata, E.M. Magali e a E.M. Iodoque Rosa. Dado que as três escolas têm situações distintas entre si, no que tange à forma de desenvolvimento e responsabilização pela horta, optou-se por incluir as três no estudo. Foi feito um contato com os locais e visitas posteriores.

A E.M. Irmã Maria Iluminata oferece apenas Educação Infantil, com um total de 180 alunos; a E.M. Magali oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, e tem 235 alunos; e a E.M. Iodoque Rosa, que só oferece Ensino Fundamental, tem no total 590 alunos.

Instrumento de coleta de dados: as entrevistas em profundidade

A entrevista em profundidade tem sido utilizada para o estudo de *“significados subjetivos e tópicos complexos”* (SZYMANSKI, 2008: p.10), com o objetivo de explorar o processo da gênese dos significados e interpretações (LIAMPUTTONG e EZZY, 2005).

Segundo MINAYO (2008), a fala é *“(...) reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.”* (p. 109).

LIAMPUTTONG e EZZY (2005) afirmam que entrevistadores não deveriam ser passivos ou distantes, e que tal postura “não-intervencionista” reflete uma influência residual do positivismo que pode resultar em dados mais superficiais. Por outro lado, entrevistas dialógicas tendem a obter uma narrativa de maior complexidade.

O caráter de interação social da entrevista implica que ela está submetida à mesma dinâmica das relações estabelecidas na sociedade, o que influencia tanto o seu curso como o tipo de informação produzida (MINAYO, 2008; SZYMANSKI, 2008). SZYMANSKI (2008), baseando-se nas ideias de Paulo Freire, sugere a busca de uma condição de horizontalidade por meio do respeito pelos saberes das diferentes experiências de ambos, entrevistador e entrevistado.

Em relação à produção da informação por meio da entrevista, entende-se que a entrevista é também momento de organização de ideias, ou seja, a situação de interação é também geradora de um discurso, transformadora de significados em diferentes níveis (LIAMPUTTONG e EZZY, 2005), e “*o processo de produção de significado é tão importante para a pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido.*” (Holstein e Gubrium, 1995, *apud* SZYMANSKI, 2008: p.14).

O trabalho de campo

A seleção dos atores chave para serem entrevistados foi intencional e tentou abranger diferentes perfis de cargo e de envolvimento nas atividades. Foram realizadas diversas visitas às escolas desde o início do projeto de pesquisa. Ao longo de agosto de 2013 foram feitas visitas mais sistemáticas, para as quais foram elaborados roteiros (ANEXO I) que pudessem contribuir não apenas para a elaboração do roteiro final das entrevistas, mas para identificar os atores chave que seriam entrevistados.

Nas visitas na E.M. Magali, fomos recebidas pela diretora e um dos professores. Nesta escola a horta teve início no final de 2010 em decorrência do curso do PFE. Há quatro envolvidos que estão desde o início do projeto, dos quais três fizeram o curso de hortas escolares (ou formação de educadores). Todos os professores participam das atividades da horta e todos os alunos também participam. Além dos professores há funcionários envolvidos também como o porteiro da escola e o funcionário contratado pela Frente de Trabalho.

Até o ano passado o envolvimento dos professores era voluntário, agora há um horário da horta na estrutura curricular. Além disso, os mutirões para cuidar da

horta, ou da escola como um todo, fazem parte do projeto político pedagógico e foram iniciados com parcerias. Como exemplos, houve parceria com o Instituto Sidarta, para o projeto artístico da escola, e com o PFE para a horta, composteira, entre outras ações ambientais (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 - Funcionários participam de mutirão (Foto: Mariana Tarricone)

Figura 2 - Funcionários e pais de alunos participam de mutirão (Foto: Mariana Tarricone)

Figura 3 - Alunos da escola participam de mutirão (Foto: Mariana Tarricone)

Fazem também os “almoços especiais” a cada um ou dois meses, no qual *“há todo um ritual, e as crianças se envolvem com todas as atividades”*, desde colher na horta algum alimento que será usado nas preparações até colocar a mesa, toalha e utensílios do lado de fora da escola, onde ocorre o almoço neste dia (Figura 4).

Figura 4 - “Almoço especial” na E.M. Magali (Foto: Direção)

A escola desenvolve diversas outras atividades fora da sala de aula além da horta, como: roda de leitura, exposição de fotos, piquenique, atividades corporais, entre outras, todas inseridas em atividades que fazem parte do projeto político pedagógico da escola. É importante destacar que há um coordenador de projetos na escola que contribui para articular esses projetos, inclusive a horta, com o projeto político pedagógico da escola.

Nas visitas à E.M. Irmã Maria Iluminata, fomos recebidas pela direção da escola. Nesta escola a horta teve início no final de 2009, em decorrência do curso do PFE iniciado seis meses antes, ainda em 2009. Há quatro envolvidos que estão desde o início do projeto. Todos os professores participam das atividades da horta e todos os alunos também participam. Até o início de 2013 havia um funcionário que cuidava da horta, mas não há mais. Há envolvimento e apoio das merendeiras.

Os professores inserem as atividades da horta dentro de sua disciplina, mais ou menos uma vez por semana. Além disso, preparam alimentos na escola com a participação das crianças (no pré-preparo) e realizam mutirões em um sábado por bimestre. Os mutirões são atividades de cuidados com a horta ou com a escola, em que participam os funcionários da escola, pais dos alunos e os alunos.

A escola desenvolve outras atividades fora da sala de aula, como: Projeto Alimentação e o Projeto Trânsito, que estão articulados com o projeto político pedagógico da escola.

Nas visitas à E.M. Iodoque Rosa, fomos recebidas pela professora da horta. Nesta escola a horta também teve início no final de 2010 em decorrência do curso do PFE. Há dois envolvidos que estão desde o início do projeto, que fizeram o curso de hortas escolares (ou formação de educadores). A diretora que estava no cargo na época foi para outra escola ainda em 2011, e o porteiro, que também havia feito o curso e participou da implantação do projeto, também não está mais na escola.

Os professores participam das atividades apenas indiretamente, pois, como há a professora da horta, é ela quem fica diretamente no espaço e conduz as aulas, que ocorrem em um horário incluído na estrutura curricular. Os professores fazem seu planejamento e a professora responsável pela horta, com base nesse planejamento, organiza os conteúdos e as atividades na horta.

Além das visitas, a coordenadora do PFE forneceu um material, que incluía questionários e relatos de diversos professores e diretores das escolas, que também serviu de base para a elaboração do roteiro. O material consistia em questões que foram respondidas por e-mail, abordando os temas: desenvolvimento da horta na escola e o envolvimento pessoal; a participação nas atividades e cursos realizados na época do PFE; o comportamento e aprendizagem dos alunos nas atividades realizadas na escola; os benefícios que a horta trouxe para a escola; continuidade da horta na escola; impacto da horta na vida pessoal do participante. A síntese dessas entrevistas, bem como o relato do trabalho desenvolvido no PFE, encontra-se publicada (FRUG *et al.*, 2013).

Assim, com base nas visitas e nos materiais fornecidos, foram elaborados roteiros para as entrevistas (ANEXO II). Nas visitas, demandou-se às coordenadoras e à professora das hortas que indicasse as pessoas que estavam desde o início da implantação da horta, bem como pessoas que não se interessaram no início, mas que atualmente eram mais envolvidas. Todas as pessoas indicadas foram entrevistadas. Além dessas indicações, foram entrevistados também os próprios gestores da escola, exceto na E.M. Idoque Rosa, pois a diretoria era recém-chegada, e a gestão anterior havia permanecido na escola poucos meses.

A coleta foi realizada pela própria pesquisadora, em outubro de 2013, com diretores, professores e funcionários das três escolas, sendo todas feitas nas próprias escolas, em horário previamente marcado, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Os relatos foram gravados em áudio, sendo posteriormente transcritos e revisados.

Entendendo que todos os entrevistados, mesmo os que não são professores, de alguma forma tiveram e têm um papel de educador, serão assim denominados ao longo deste trabalho.

No total foram oito entrevistados, sendo quatro da E.M. Magali, duas da E.M. Idoque Rosa e duas da E.M. Irmã Maria Iluminata. Desse total, sete são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino, e têm idade entre 38 e 51 anos. Em relação à formação, sete têm formação no ensino superior, todos em pedagogia, e cinco possuem alguma formação complementar; apenas uma não cursou o ensino superior.

Os cargos ocupados nas escolas são: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Orientador Educacional, Auxiliar Administrativo, Diretor, Professor e Professor da Horta. Em relação ao tempo de trabalho na escola, os educadores estão entre 3 e 16 anos. Por fim, de todos os educadores, quatro já moraram em área rural, e desses um ainda mora. Têm como cidade natal: Barueri (SP), Ipu (CE), Manoel Ribas (PR), Mendes Pimentel (MG), São Paulo (SP) e Ubatã (BA).

4.3. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise, conforme a orientação teórica deste trabalho, foi feita sob a perspectiva hermenêutica, sendo que o material foi trabalhado segundo a análise temática de conteúdo, não se considerando categorias *a priori* (FRANCO, 2005).

Realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas como um primeiro contato e impressão do material transcrito e suas informações. As entrevistas foram relidas diversas vezes, algumas separadas por entrevistado, outras separadas pelas questões colocadas. Com os temas que foram se construindo, foram sendo estabelecidas algumas categorias.

As entrevistas foram reorganizadas em tabelas segundo essas categorias iniciais, sendo submetidas a novas leituras. Posteriormente, as categorias foram reorganizadas segundo temas centrais, conforme a síntese do Quadro I. Concluída esta etapa, os resultados, juntamente com a discussão, foram organizados a partir desses temas e categorias.

Quadro I - As categorias temáticas e a apresentação dos resultados e discussão

Temas	Categorias temáticas
Vivências da horta e do comer (Capítulo 6)	Vivências pessoais com a natureza: aprendizado e cuidado
	Horta e Educação Alimentar e Nutricional: vivências e aprendizados
Sentidos da escola com horta (Capítulo 7)	A comunidade ressignificada
	O espaço recriado

As questões do roteiro referentes ao subitem “As atividades na horta e o currículo escolar” foram igualmente analisadas e organizadas segundo as categorias que foram se construindo. Entretanto, optou-se por apresentar estes resultados

sistematizados em dois quadros (QUADRO II; QUADRO III), no início do capítulo 7 “Sentidos da escola com horta”, para contextualizar os desafios colocados à concretização e à inserção da horta na dinâmica da escola, de modo a contribuir para a compreensão dos resultados que os sucedem.

5. ASPECTOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram considerados os princípios éticos que norteiam a pesquisa envolvendo seres humano, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº466, de 12 de dezembro de 2012.

Como já mencionado, este é um subprojeto da pesquisa: *“Agricultura urbana, promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional no município de Embu das Artes”*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (COEP/FSP) (Of. COEP/056/12, protocolo nº 2338) (ANEXO III). O presente projeto também foi submetido e aprovado pelo COEP/ FSP (Of. COEP/076/13, protocolo nº 2338) (ANEXO IV).

Os sujeitos da pesquisa foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e aceitaram participar, formalizando o aceite pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO V).

6. VIVÊNCIAS DA HORTA E DO COMER

Ao longo das visitas e das conversas nas escolas emergiu uma questão central ao trabalho: quem são as pessoas que desenvolvem e se envolvem nesses projetos? Será que apenas a formação técnico-pedagógica garantiu ou estimulou o desenvolvimento da horta, ou existiam outras histórias e vivências que davam sentido a tais projetos?

Vivências pessoais com a natureza: aprendizado e cuidado

As falas revelam um passado, entre os educadores envolvidos, que remete ao contato com a terra, ao cultivo de hortas e a um gosto especial por essa prática. Há apenas uma educadora que relata que não tinha qualquer contato anterior com a terra. As vivências pessoais que se relacionam com a alimentação e a horta passam essencialmente por duas questões centrais que são: o aprendizado e o cuidado.

Os relatos apontam uma vivência com parentes próximos, especialmente mães e, em um dos casos, uma avó, durante a infância, em que expressam essa relação de cuidado com a terra e os alimentos. Esse contato e conhecimentos práticos, intergeracionais, são relatados em algumas das falas dos educadores:

“Olha, minha mãe, quando a gente era pequenininho, tinha uma horta em casa. Então minha mãe sempre gostou de mexer com terra, só que ela não tinha muito conhecimento, não tinha como adubar a terra, fazer sementeira, era uma coisa mais de vontade, de pegar uma mudinha aqui e plantar. Então eu lembro de pequena ajudar ela na horta, em casa, de aguar as plantas, colher, chegar a pegar couve no quintal e fazer sopa de couve. Então eu tive experiência assim na minha infância em casa, com a minha mãe, e depois eu fui morar em apartamento e aí isso se perdeu um pouco, essa possibilidade, então aqui foi legal porque eu pude resgatar um pouco disso daí.” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

“A minha avó também tinha horta. Essa parte que é de cuidar da horta, de poder separar as coisinhas... lembro também muito da minha avó que também tinha horta (...).” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

“Eu gosto de plantar flor, essas coisas. E a minha mãe sempre teve horta, sempre ela teve uma hortinha lá com couve, cebolinha, ela sempre teve. Aí a gente cresce já nesse ambiente já gostando do ‘ramo’.” (Educadora, 52 anos, E.M. Magali)

“Eu lembro de casa de vó no interior, no Leme, que tinha quintalão e que a gente, tinha árvore, mas a horta propriamente dita não tinha (...).” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“(...) quando nós éramos pequenos, assim, eu tinha uns sete, oito anos, a minha mãe fez uma horta em casa, uma horta muito grande, então tinham vários canteiros e assim, a gente plantava, a gente cuidava, a gente colhia, e tinha também galinhas, as galinhas às vezes invadiam e comiam tudo. Então assim, a gente já tinha uma experiência, não assim tão profunda, mas assim, de plantar, cuidar e colher, essa é a experiência que a gente tinha em casa (...).” (Educadora, 44 anos, E.M. Iodoque Rosa)

Em estudo etnobotânico sobre a transmissão cultural intergeracional de conhecimentos em hortas e jardins em duas comunidades na Argentina, EYSSARTIER *et al.* (2008) partem da ideia de que transmissão cultural é um processo de difusão social em que os padrões de comportamento, crenças cosmológicas e conhecimento são adquiridos entre indivíduos de gerações diferentes. Os autores identificaram que, no caso das hortas, esse processo se inicia geralmente na infância, como um costume de família, em que as mulheres desempenham um papel predominante, achado compartilhado por diversos outros estudos apresentados pelos autores. Essa questão é bastante relevante diante do que HOBBSAWM (1995) afirma a respeito do rompimento com o passado:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (p:13).

Nesse sentido, o contato com a horta na escola pode contribuir para o resgate da relação intergeracional, por meio de conhecimentos e experiências, como os próprios educadores relataram nas falas.

Alguns dos educadores associam o gosto pela horta com a experiência de ter vivido ou ainda viver em sítio, em função da proximidade com a natureza.

“(...) eu me criei na roça, então, eu tenho um gosto especial pelo verde, pelo plantar, pelo colher, eu sempre tive. E na minha casa eu não consigo plantar nada, então assim acho que, pessoalmente, eu me realizo também com esse projeto, e eu gostaria assim de ter tempo de participar mais ainda do que eu já participei.” (Educadora, 56 anos, E.M. Irmã Maria Illuminata)

“Na minha vida, como eu venho de meio rural, minha família vem do meio agrícola, então isso já estava em mim mesmo, já tenho uma experiência com plantio, eu moro numa chácara que é aonde eu tenho minha horta também, crio algumas galinhas, também já tive bovinos, e isso acabou me interessando.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

As vivências anteriores no meio rural são também resgatadas por meio do alimento. Um dos educadores afirma que no campo existe um contato, uma ligação diferente com a comida e traz esses elementos para a escola, pois acha que isso dá sentido ao comer:

“(...) no campo nós não temos essa coisa de ‘ah, eu não gosto de verdura’. Porque a gente planta e a gente come. Porque muitas vezes, o que tem para comer é o que a gente planta, se a gente não plantar a gente não tem, e eu acho que esse trabalho das crianças, trazendo para a escola essa questão da criança, muitas delas não comem porque elas não têm interesse de comer, porque elas não sabem como é que foi produzido aquilo né, e elas não tem uma ligação pessoal com aquela plantinha. (...) E, de repente, ela vendo crescer, ela vendo o trabalho que a gente tem, ela vendo que é uma sementinha que depois virou uma árvore, um talo e que depois virou folhas né, eu acho que isso é um estímulo também.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

Em relação ao aprendizado que a horta proporciona, ela é reconhecida como um espaço de trocas interpessoais, pois alguns educadores revelam levar conhecimentos anteriores e experiências pessoais, tanto relacionados ao plantio, como aos alimentos em si, como aparece nas falas:

“Eu cheguei aqui e elas não tinham a experiência de horta que eu tinha, então eu trouxe umas coisas que eu já faço na minha casa. Lá fora, como é descida, a gente vai fazer os canteiros na transversal, porque, como pára pouca água, os canteiros na transversal formam um caminho mais lento para a água e para a água ter tempo de ser absorvida pelo solo, então mantém o terreno mais úmido. Então, é uma experiência que a gente traz da casa da gente, que é uma experiência que já era do meu avô, do meu bisavô, essas questões de plantio, principalmente de hortifrúti né, que são mais delicados.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

“É uma somatória de experiências e, por exemplo, coisas que eu nunca tinha visto eu fui ver aqui na escola, alguns tipos de verduras que algumas pessoas trouxeram, então acho que é toda uma troca de experiência, e isso desperta na gente também ‘poxa, mas isso se come? Eu não sabia que se comia’. Então, de repente, a gente plantando também tem esse contato com essas verduras que outras pessoas trazem, alguns tipos de folhas, o despertar da curiosidade, que gosto que tem, que gosto que tem aquela couve diferente...? Aquela serralha que é um tipo também, que alguns lugares é considerado mato, né, eu não sabia que se comia aquilo pelo menos, né, vim saber aqui, e se come a serralha. Meu avô mesmo é de origem agrícola e ele plantava serralha em volta da roça de milho para que os animais da floresta como veados, alguns tipos de paca, não atacassem o milharal, porque a serralha é mais saborosa para eles. Então, plantava, toda em volta da roça, ele plantava serralha. Então, não para que nós comêssemos, mas para que os animais comessem e não atacassem a roça de milho, que era o vegetal nobre neste caso. Já é uma experiência, é uma cultura também.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

“A gente acaba comentando com os amigos, contagiando, o nosso entusiasmo sempre passa para os outros, né. Então eu sempre fui de falar ‘isso é bom para isso’ e o pessoal ‘ah não sabia’. E muitas coisas eles trazem também. Tem muitos professores que são do interior e também têm as suas experiências, e a gente acaba trocando as informações também, então eu acredito a gente compartilha. E isso, acho que tende a crescer bastante né, nessas trocas de vida, e de conhecimento.” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

O aprendizado esteve também relacionado a conhecer a origem dos alimentos, e esse conhecimento foi decorrência do contato direto com a horta e passou pela experiência do cuidado na produção do alimento, como é mencionado por uma das educadoras em dois momentos:

“Assim de você plantar, ver a sementinha, uma muda pequena que você vai cuidando e depois você colher, você comer, tem a parte da alimentação, eu acho que isso é o que mais me fascina. Tipo, ah... não é alecrim... orégano! O pezinho de orégano foi uma coisa, assim sabe, que eu só via no saquinho. Eu sou igual criança, de só ver o leite da caixinha. É igual ao orégano, eu só via através já dele... como é que fala... aquele processo que ele fica... que você põe na comida e já vem no saquinho pronto. E eu plantei o orégano! E então assim foi, é esse o tipo de experiência.” (Educadora, 51 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“Como eu nasci e me criei numa cidade, mesmo pequena, mas era uma cidade, eu nunca tive contato, sabe, nunca tinha plantado nada, parece até brincadeira, mas eu vim conhecer muito nome de planta aqui em São Paulo, entendeu, e muita coisa foi através aqui do meu trabalho da escola, tipo, eu nunca tinha visto um pé de beterraba, eu nunca tinha visto um pé de rabanete, a berinjela, sabe, e assim é legal, você vai fazendo, vai se envolvendo e vai gostando mais, aí se dedica mais ainda.” (Educadora, 51 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

Alguns depoimentos mostram que a horta contribuiu também para mudanças pessoais na alimentação, destacando-se, como aponta uma das falas, que houve maior aproximação entre discurso e prática nas atividades educativas:

“A gente fazendo esse trabalho, a gente vai também, como eu vou te dizer... a gente vai também se conscientizando, retomando os valores. (...) Faz com que a gente repense, se programe um pouco para fazer uma alimentação com mais cuidado.” (Educadora, 56 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“Eu tenho horta em casa, e não poderia deixar de ter, eu tenho horta em casa e o envolvimento com a horta me ajudou bastante nesse sentido de melhorar mesmo a qualidade de alimentação dentro da minha casa, claro que um docinho ou outro a gente come, não tem jeito, mas, assim, equilibrou bastante na questão da saúde da gente em casa. E o meu marido é super ligado nessas coisas, natural, remédio caseiro, essas coisas né. Então, assim, une tudo, juntou tudo.” (Educadora, 44 anos, E.M. Iodoque Rosa)

“Alface não era uma coisa assim... às vezes eu fazia o trabalho com as crianças ‘ah vamos comer porque é bom’ e eu aprendi. Hoje, assim, quando eu como sem salada na minha casa, eu já sinto falta de ver no meu prato, entendeu?” (Educadora, 48 anos, E.M. Iodoque Rosa)

A ideia de que a horta seja um espaço de trocas pode apontar a possibilidade de se construir um ambiente profícuo de aprendizagem para a comunidade escolar como um todo, em que podem ser trabalhadas capacidades e habilidades, valores e atitudes, sob os mais diversos aspectos do conhecimento (LIBÂNEO, 2007).

A horta como espaço de aprendizados e trocas pode ser vista também sob o âmbito da produção de cuidado, diante da perspectiva hermenêutica da saúde, que valoriza a participação ativa dos sujeitos a partir de uma necessária relação dialógica (AYRES, 2007), para a qual os relatos acima parecem convergir. É possível dizer, ainda, que a horta possibilita a criação de um espaço participativo que pode contribuir para a promoção da saúde não apenas dos alunos, mas também do corpo de funcionários da escola.

Assim, horta escolar, que geralmente é estudada como estratégia de EAN direcionada às crianças, apresenta-se pelas falas como uma forma de educação participativa para funcionários e professores envolvidos, que contribui para um maior

cuidado em relação à alimentação, para adquirir conhecimentos sobre os alimentos, e também para promover formas de sociabilidade. Nesse sentido, a horta também pode ser entendida como um estímulo ao cuidado, nos termos colocados por LUZ (2007), como parte de práticas de sociabilidade, ou revitalização de suas formas tradicionais.

Horta e Educação Alimentar e Nutricional: vivências e aprendizados

Os depoimentos anteriores, sobre a experiência pessoal e como os educadores vivenciam o cuidado com a horta, refletem-se diretamente na compreensão do papel da horta na escola. As falas deste item tratam da importância de se desenvolver uma horta na escola em que a perspectiva educativa passe pelo contato e pelo cuidado, com a natureza e com os alimentos.

A escola que tem horta permite estabelecer relação diferente com os alimentos, por meio do despertar da curiosidade para produção do alimento, por meio do conhecimento da cadeia alimentar e a “origem” dos alimentos, como exemplificam as falas:

“Eu acho que toda escola deveria ter um espaço para trabalhar isso com as crianças, para não perder essa coisa, sabe, eu não sei te falar assim as palavras... Mas acho que assim, toda escola, toda escola deveria ter esse espaço porque as crianças gostam, porque eu acho que é importante, sai essa visão, principalmente nos centros, que tudo o que a gente compra vem do mercado. Tudo bem, a gente compra no mercado, a gente compra na feira, mas para estar ali no mercado, na prateleira veio de algum lugar, e eu acho que é bacana trabalhar isso com as crianças. (...) Porque é assim, eu não venho do interior e eu nunca tive contato com a roça, mas, assim, eu ia na feira para ver aquele pessoal que vinha dos sítios para vender. Não é que eu não sabia de onde vinha, eu sabia, eu nunca plantei nada porque meu pai nunca mexeu com terra, sempre foi comerciante. Eu acho isso bacana, importante, porque as crianças, elas gostam de participar, a família ajuda, se envolve, eu acho legal.” (Educadora, 51 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“Se você pergunta para as crianças ‘da onde vem a fruta?’, ‘ah veio do mercado’, ‘de onde vem o suco?’, ‘vem da caixinha’ então está se perdendo o que vem de uma horta, o que é uma horta, e se a escola não resgata isso vai cada vez mais se perdendo mesmo. Porque na família, hoje em dia, você vê que o pai sai correndo para trabalhar, a mãe sai correndo, aí volta correndo e vai lá para o mercado, e pega a alface ali como se fosse um alimento qualquer né. Então pega um alface, pega uma fruta, pega cebola, e tem muita criança que não foi para uma roça, não sabe, nunca foi no interior, se você pergunta ‘de onde vem o leite?’, ‘vem da caixinha’, não sabem nem que veio da vaca (...). Então uma escola quando tem esse espaço e se mostra para a criança é muito mais rico, ela vai crescer com muito mais informações mesmo, de tudo, tanto de ver o cuidado que tem que se ter com a terra, de plantar, de preparar, e de cultivar.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

Em estudo de intervenção na Austrália, que consistiu no desenvolvimento de uma horta escolar com a participação de alunos de 8 a 13 anos, alguns dos resultados encontrados foram o aumento na capacidade de identificar hortaliças e frutas e maior atenção em relação à origem do alimento (SOMERSET e MARKWELL, 2009). Outro estudo de intervenção, envolvendo adolescentes de 8 a 11 anos, em Los Angeles (EUA) em que se realizaram atividades como aulas em uma horta comunitária, atividades culinárias e aulas com conteúdos relacionados à nutrição, os participantes relataram aumento na preferência por hortaliças e percepção de que os alimentos da horta tinham um gosto melhor do que os comprados no mercado (GATTO *et al.*, 2012).

Assim, resgatando-se a ideia do alimento “moderno”, deslocado e industrializado, que não tem mais vínculo com a natureza, e é visto como uma mercadoria e teve destruído “(...) *parcialmente seu enraizamento natural e suas funções sociais*”, como afirma POULAIN (2004: p.51), o desenvolvimento da horta escolar parece contribuir para reconectar a comunidade escolar com o alimento e com a natureza.

O envolvimento e a participação das crianças possibilita construir uma relação com o alimento que a própria criança produziu. Assim, esse alimento ganha outro sentido, o que acaba sendo um estímulo a experimentá-lo e comê-lo, além de produzir sentidos referentes ao cuidado com a natureza:

“O envolvimento, eles participarem... Porque, assim, faz a diferença. É igual a comida: você fazer a comida ou você ir lá no restaurante e comprar pronto e trazer para casa, eu acho que é diferente, acho que estimula mais.” (Educadora, 51 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“Vendo ali no dia-a-dia, mexendo, vendo como que funciona, eu acho que é mais importante porque a teoria você fala, mas é uma teoria que fica, você tem aquela teoria, mas não tem a prática. Eu acho que o mais importante é a prática, estar ensinando a eles como planta, né, e a gente leva eles para lá, eles ajudam a plantar, dá uma mudinha na mão de cada um e eles vão lá e plantam. Então, acho que assim é melhor. É, é diferente, porque às vezes eles falam ‘ah esse aqui é o que nós plantamos?’ e aí é diferente, acho que eles têm mais gosto para comer também quando eles pegam.” (Educadora, 52 anos, E.M. Magali)

“Pelo estímulo que eles têm em conhecer o sabor, muitos não experimentam uma folha porque acham que aquilo não tem nenhuma ligação para eles, não tem nenhuma ligação. Eles plantando uma fruta ou uma verdura é mais interessante porque eles veem o processo, eles acompanham, eles tiveram trabalho para fazer aquilo né, então eu acredito que na cabeça de qualquer criança aquilo merece ser ‘puxa, eu plantei, eu vou experimentar’, mesmo que ele não goste depois, mas ele experimentou, e em geral eles gostam. (...) E, às vezes, a verdura não vem da nossa horta, mas como eles plantaram, eles têm a ideia de que aquilo veio da nossa horta, então eles querem experimentar.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

“Então, na educação escolar acho que a aprendizagem significativa ela nunca vai ser perdida para eles, então vão aprender realmente, porque eles aprendem na teoria e na prática (...). E em relação à alimentação aí é quando você começa a receber o relato dos pais, e da mudança de hábito alimentar deles, das próprias crianças, porque às vezes ia no mercado e às vezes eram muitas guloseimas, e hoje eles pedem alface, geralmente é alface que eles gostam, mas que antes nem comia alface. Ele fala ‘pai, vamos levar alface que é igual a da horta’, desse jeito.” (Educadora, 44 anos, E.M. Iodoque Rosa)

Outros estudos que também analisaram o desenvolvimento de atividades com horta, geralmente associadas a atividades culinárias, em espaços educativos, têm encontrado como resultado, entre crianças e jovens participantes, maior vontade para experimentar hortaliças, maior preferência por consumir hortaliças, maior capacidade de identificar hortaliças e um aumento no consumo de frutas e hortaliças, ou nas variedades consumidas (HEIM *et al.*, 2009; MORGAN *et al.*, 2010; RATCLIFFE *et al.*, 2011).

Assim, em diálogo com as questões apresentadas no capítulo introdutório, esse contato com os alimentos da horta pode contribuir para construir uma relação

diferente do que se tem hoje com os alimentos, com uma simbologia e uma identidade que o diferenciem do alimento padronizado, seja ele industrializado ou não.

Além desses aspectos, nas falas dos educadores há um entendimento do papel da horta, sendo uma estratégia de EAN, na construção de uma alimentação mais consciente pelo conhecimento que o contato direto produziu, como mostram algumas falas:

“Ao mesmo tempo em que você aprende, não aprende só o que é bom para a saúde, aprende a ter paciência também, que você tem que ter o cuidado, que você tem que saber esperar, que tem o momento certo para plantar, o momento certo para cuidar, para colher. Então, são conhecimentos que você leva para a sua vida que são de atitudes, não são de conteúdos, de escrita e tal, mas são de atitudes tão importantes quanto os outros conhecimentos também, então eu acho muito importante sim saber cuidar da terra, que são coisas também de ciências, não tem esse nome “vou trabalhar o estudo da ciência” não, mas ele está aprendendo a prática, na física né, então ele observa o tempo “hoje não precisamos aguardar porque choveu”, então tudo o que é ligado no meio ambiente na sua vida faz parte do seu crescimento e da aprendizagem em si, e de uma maneira concreta, visível, que não se torna “só vou falar”, é chato, vou falar “se eu plantar assim, assim e assim”, ele não está vendo, não está vivendo, não faz significado para ele, então com o tempo ele vai esquecer ou pode ser que nem interesse, mas quando ele está vivendo, está pondo a mão, está participando, com certeza fixa muito mais e ele aprende muito mais, eu acredito que sim, a horta faz parte sim da educação e da alimentação, nutrição, com certeza.” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

“É um estímulo a uma alimentação mais saudável, e consciente, acho que a consciência não é só vitamina, ‘vou comer isso porque tem vitamina’, não, ‘vou comer isso porque é gostoso’. Ninguém come pela vitamina, eu pelo menos não como, é porque eu gosto, acho a salada agradável, o cheiro, o modo de preparar... Então, acho que tudo isso tem um ritual mesmo que estimula uma alimentação mais correta, principalmente no caso das crianças, dos pequenos, até os 5 anos, eles estão numa fase lúdica ainda. (...) Consciente é saber da onde o alimento veio, que ele não veio do pacote, que eles têm uma responsabilidade muito grande, e vão ter no futuro, pela produção deste alimento, até para que o alimento não fique na mão de um grupo né, e que isso é uma tendência que está acontecendo no mundo inteiro, a produção de alimentos cada vez maior, mas na mão de grupos cada vez menores né, e isso eu acho que é um perigo até na nossa civilização. É claro que por aí a gente não fala, para os pequenos, a gente não fala nestes termos, mas é importante saber que eles podem plantar, eles podem produzir a semente, saber que se ele pegar a semente da maçã e secar um pouquinho e colocar ali ele sabe que dali vai nascer um pé de maçã. Isso é consciência, e daquele pé de maçã ele vai crescer, ele tem que ser cuidado. Acho que essa importância do alimento, acho que vem daí, deles saberem o trabalho que dá.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

As atividades na horta possibilitam também estabelecer uma relação diferente com o meio ambiente, pelo contato direto com a natureza, como mostram as falas:

“É uma oportunidade que eles nunca tiveram até então, de plantar, de pôr a mão na terra, ver aquela sementinha... porque a sementinha nasceu? O que tinha dentro da semente para sair uma árvore deste tamanho? É uma curiosidade, até eu tenho essa curiosidade de saber né, como, mas como que ela cresce deste jeito, uma sementinha que era do tamanho de uma pulguinha e de repente nasce uma árvore frondosa? (...) É claro que aqui nós estamos falando de educação infantil, então tudo é mais lúdico. Tenho algumas coisas que eu até gosto de contar das crianças que protegem: elas veem uma minhoca, elas cercam e não deixam ninguém pisar naquela minhoca, aí chamam qualquer um de nós, e a gente vai lá, recolhe e coloca no lugarzinho delas, elas tem essa consciência já, e isso veio daqui, isso não veio de fora, veio dos valores passados aqui. E isso é valor, valorizar a vida. E eu acho que a horta ela tem mais ou menos essa responsabilidade também, de mostrar essa relação, que o besourinho ele está ali, então ele tem uma função ali.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

“Acho que amplia as possibilidades das crianças, acho na relação com o ambiente, de ver lá o que você plantou e colheu. Já conseguimos fazer uma coisa que foi muito legal, no mesmo dia uma turminha, eles colheram o alface para o almoço especial e depois eles plantaram o alface, então, quer dizer, perceber todo esse ciclo né, eu acho que é uma forma de se inteirar da vida, é o ciclo da vida.” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“A escola ela tem um grande poder influenciador, assim, para todas as áreas né, e eu acho que é o papel da escola. E é legal, assim, eu vejo pais que chegam para a gente sabe, totalmente contaminado com a visão da questão da alimentação saudável, preservando o meio ambiente, porque anda junto, não adianta, se você tem uma horta não adianta, entendeu, aquilo termina mudando toda a sua característica de vida.” (Educadora, 44 anos, E.M. Iodoque Rosa)

Essas questões são consonantes com o papel da escola, ou no resgate desse papel, como produtora de conhecimento, no desenvolvimento de capacidades e habilidades, que valorizam também a dimensão ambiental (LIBÂNEO, 2007).

É possível, assim, por meio da horta, produzir uma relação que faça sentido para as crianças no contato com a produção de alimentos. Isso certamente traz possibilidades às questões e dilemas da alimentação contemporânea, pois rompe com uma padronização e uma alienação características do “alimento moderno” que, sem identidade, não se diferencia um industrializado de uma verdura, no que diz respeito à produção de sentidos - ainda que a posterior experiência culinária seja também

chave nesse processo de resgate e construção de sentidos e vínculos com a alimentação (CASTRO *et al.*, 2007).

Tais falas apontam, ainda, uma educação no sentido oposto do que usualmente se constrói no campo da nutrição, pautada essencialmente pela divulgação de informações científicas, com um discurso normativo e comportamental (CASTRO *et al.*, 2007; SANTOS, 2012), e que não passa pelo entendimento da alimentação como uma construção social, imersa nas redes de relações que compõem a cultura e a cultura alimentar como tal.

Diante dessas falas é essencial destacar o diálogo que essas ações estabelecem com o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional, dando concretude às proposições voltadas à construção de políticas públicas que deverão se constituir como processos educativos. Nesse sentido cabe destacar alguns dos princípios que aparecem nas falas dos educadores: sustentabilidade social, ambiental e econômica, abordagem no sistema alimentar na sua integralidade, a comida e o alimento como referências, promoção do autocuidado e da autonomia, educação geradora de participação ativa e autonomia (MDS, 2012).

Ou seja, essas atividades, na forma como são entendidas e desenvolvidas, apontam perspectivas para recolocar a EAN como estratégia frente às questões colocadas para a alimentação na contemporaneidade e a importância do processo de politização da comida (PORTILHO *et al.*, 2011) e de respostas coletivas – não individualizadas (BECK, 2010) - para o que estamos chamando de “ansiedade alimentar” (POULAIN, 2004), diante do “mosaico de discursos” contraditórios: morais, dietéticos, identitários, científico, midiático, entre outros.

É possível perceber nas falas, inclusive, um discurso sobre a “alimentação saudável” que evidencia como os discursos científico e midiático são apropriados e reconstruídos, como exemplificam as falas:

“Eles aprendem o que é um alimento saudável, que eles precisam estar comendo verduras, legumes, acho que vai ensinando né. Porque hoje em dia a criança só procura comer coisas que não são saudáveis né. E assim não, assim eles vão aprendendo que eles têm que comer.” (Educadora, 52 anos, E.M. Magali)

“Você pode fazer um prato que tem esse caráter cultural, mas que tenha, que seja mais saudável. Aí o desafio é conseguir as duas coisas. Então, eu acho que não dá para ser xiita: tem que querer uma alimentação saudável, mas sem muita regrinha. Tem que de vez em quando ter umas ‘concessõezinhas’. A gente vai fazer a brincadeira da ‘Pinhata’ com bombom. Primeiro o pessoal falou põe bala. Põe bombom então, bombom é um pouquinho melhor. Mas tem que ter também essas concessões porque eu acho também que o moralismo exagerado com a alimentação também, esse excesso de regrinhas, também acho que não é salutar né. Acho que os dois extremos, tanto o exagero de só besteira, fast-food que faz mal, mas também querer exagerar ‘não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro’, também não é.” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“Hoje o que eu mais tenho, assim, minha preocupação maior é as crianças não se alimentarem com a coisa saudável. Aqui na escola nós garantimos uma comida saudável, um lanche saudável, e a mídia hoje coloca muita coisa que não faz bem para a saúde, muitos substitutos para comida. A gente percebe isso na hora de oferecer as verduras para as crianças. Então junto com o projeto da horta nós temos o projeto alimentação, que é o incentivo à criança a aceitar tudo.” (Educadora, 56 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“Até a gente se não tomar cuidado a gente come mal, não é? E a gente fazendo esse trabalho a gente vai também, como eu vou te dizer, a gente vai também se conscientizando, retomando os valores, se a gente não fizer isso a gente cai na rotina de comer besteira, de comer o que não é saudável, o que é muito normal. Tem que se policiar muito, e esse projeto ajudou até na minha casa, de me policiar para não fazer coisas assim fora, muita coisa extravagante na alimentação, e ter uma alimentação mais saudável, a gente precisa, né, e a gente se esquece viu, a mídia fica a todo momento na cabeça da gente isso e aquilo, com aquelas propagandas, e isso vem de encontro, olha, eu fiz isso hoje, até na minha casa meio que mudou a rotina de alimentação.” (Educadora, 56 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“O consumo menor de refrigerantes, de alguns produtos industrializados, o excesso de sal... Então acho que a gente sempre está falando sobre isso no nosso dia-a-dia (...). Nós já consumimos cada vez mais produtos industrializados, se nós olharmos na nossa dispensa, mais de 90% dos produtos ali vem da indústria. A gente não produz mais nada, a gente está cada vez mais dependente dessa indústria, então a gente tenta dar uma desligada. Não em tudo né, eu não sou contra, não sou o Papa para falar ‘isso não pode comer de jeito nenhum’, mas pelo menos saber que há opções, que na falta de um produto industrializado a gente pode consumir uma outra coisa tão saudável, falar sobre os elementos nutritivos de cada alimento, porque não é, uma folha de alface de repente é melhor de repente do que sei lá, um bife, por exemplo, vai te satisfazer muito mais do que um pedaço de carne.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

Segundo Fischler, 1993, *apud* CARVALHO e LUZ (2009): “O significado de alimentação saudável não deve ser ‘naturalizado’, pois é uma construção social que se realiza na prática, no ‘pensar os alimentos’.” (p. 318). Então, apesar de se falar

da produção de uma relação diferente com o alimento, por meio da vivência na horta, o discurso científico e normativo de saúde e alimentação aparece também na construção de tal ação educativa.

7. SENTIDOS DA ESCOLA COM HORTA

Uma horta como produtora de sentidos para escola e para a comunidade escolar precisa ser construída e incorporada na dinâmica escolar, o que passa por desafios (considerando o funcionamento e a dinâmica escolar) que trazem, ao mesmo tempo, potencialidades a esse processo. Tais questões foram sistematizadas em quadros com o objetivo de dar corpo à discussão do sentido da horta na escola.

Como resultado, em relação a questões mais organizativas da horta, apareceram como temas centrais questões técnicas e do currículo escolar, em que foram estabelecidas as categorias: conhecimento técnico, trabalho técnico e currículo escolar (Quadro II).

Quadro II: Organizando a horta: questões técnico-pedagógicas do projeto

Categorias	Desafios	Potencialidade
Conhecimento técnico	Necessidade de apoio técnico “especializado”.	Presença da equipe do Fonte Escola (cursos e consultorias: importante estímulo para os trabalhos na horta, mesmo entre os educadores que não fizeram o curso).
Trabalho técnico	Necessidade de mão-de-obra para os trabalhos mais pesados, agravado pelo fato de a comunidade não estar tão envolvida. Necessidade de materiais e ferramentas.	Mão-de-obra: envolvimento de funcionários e mesmo das crianças, nos trabalhos mais simples de cuidado e manutenção da horta. Materiais e ferramentas: apoio e/o envolvimento direto da gestão da escola contribuiu para a aquisição.
Currículo escolar	Falta de flexibilidade do currículo escolar e engessamento do trabalho em relação aos conteúdos obrigatórios.	Organização da rotina de aulas e do trabalho de professores e funcionários para inserir a horta no planejamento da escola e no currículo. Reconhecimento da horta como projeto da instituição potencializa a sua inserção no planejamento dos professores e possibilita associar o que se trabalha na horta aos conteúdos obrigatórios.

De um modo geral, como apontaram os depoimentos, o envolvimento cada vez maior de professores, funcionários e de gestores, contribuiu para superar os desafios colocados. Além disso, o curso e o acompanhamento da equipe técnica da ONG SEAE são relatados como estímulos importantes para o desenvolvimento inicial da horta. Assim, um apoio técnico-educativo, ainda que eventual, pode ser um potencializador do desenvolvimento das hortas nas escolas.

Em relação ao trabalho coletivo, o envolvimento e a participação da comunidade escolar foram os temas centrais, a partir dos quais foram estabelecidas as categorias: envolvimento das crianças, envolvimento dos pais, envolvimento de professores e envolvimento da gestão (Quadro III).

Quadro III: Trabalho coletivo: dando corpo (e mãos) ao projeto

Categorias	Desafios	Potencialidades
Envolvimento das crianças	Compreensão da horta como ambiente pedagógico.	Conversas anteriores à ida à horta, para explicar a dinâmica da atividade, e organização da rotina, com a inserção da horta na grade horária de aulas.
Envolvimento dos pais	Distância da residência dos alunos em relação à escola e a jornada de trabalho dos pais que dificulta também a participação aos finais de semana (dificuldade relacionada a todas as atividades propostas pela escola).	Questão ainda não superada, mas educadores percebem que o trabalho na horta tem contribuído para estimular o maior interesse e envolvimento dos pais na escola como um todo.
Envolvimento dos professores	Estimular aqueles que não querem estar na horta, trabalhando com diferentes formas de envolvimento, mas garantindo que todos participem. Presença de um responsável pelo trabalho na horta.	Estímulo constante por parte dos gestores, pelo trabalho conjunto entre gestores e professores. Envolvimento das crianças. Organização das atividades no currículo escolar. Presença de um professor responsável pela horta tem função catalisadora e contribui para o envolvimento nas atividades desenvolvidas.
Envolvimento dos gestores	As atividades podem acabar ficando sob a responsabilidade de uma pessoa ou uma categoria, enquanto deveria ser um papel a ser cumprido pela instituição, na figura do gestor.	Participação direta na horta, conversas com professores e funcionários, estímulo nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), apresentação do resultado do trabalho na horta.

O que se pode perceber é que não há como desenvolver um trabalho com a horta com apenas uma pessoa ou apenas uma categoria profissional, assumindo a frente do projeto. Por outro lado, o envolvimento dos diversos membros da comunidade escolar é um processo potencializador e estimula a formação de vínculos mais profundos com a escola, como será tratado adiante.

A comunidade ressignificada

Assim, a partir de (e com) os desafios do envolvimento com a horta e da sua concretização, abre-se a potencialidade de se fazer um trabalho coletivo e, mais do que isso, de se desenvolver um trabalho que produz sentidos para a escola e para a formação de uma comunidade escolar. Tal compreensão pode apontar indicações sobre a questão do futuro da escola, enquanto instituição social, neste momento da modernidade.

Então, os depoimentos apontam que o desenvolvimento da horta transforma as relações, pelo envolvimento de todos (crianças, famílias, funcionários), tecendo vínculos que contribuem para que a comunidade esteja dentro da escola. A horta implicou, ainda, em transformações práticas no envolvimento de todos em torno do cuidado com a horta e de todo o processo que envolve esse cuidado, como exemplificam algumas falas:

“Em relação ao envolvimento, eu percebi que algumas pessoas que torciam o nariz para a horta, e eu era uma delas, começaram a se envolver mais. Porque no começo, a gente pensa ‘é só fogo de palha, isso não vai para frente’, aí quando você vai vendo que vai tomando corpo as coisas, aí as pessoas vão mudando, vão mudando aos pouquinhos. E hoje em dia transformou, pelo menos esse ponto de todo mundo se envolver, não se envolver diretamente, assim, diretamente, diretamente tem poucas pessoas, mas indiretamente todo mundo se envolve.” (Educadora, 48 anos, E.M. Iodoque Rosa)

“É um projeto que envolve todo mundo, todos os funcionários, a comunidade e, tipo assim, eu acho que uma escola que não tem um vínculo, assim, muito mais próximo com a comunidade ela fica meio, assim sabe, cada um no seu lugar, e eu acho que a escola só dá certo mesmo quando a comunidade traz os pais para dentro da escola. (...) [A horta] é uma coisa que você vê que tem começo, meio e fim, tipo assim, às vezes acontece, mas é muito difícil, teve época que, assim, a molecada, para pegar pipa, entrava e estragava algumas coisas. E numa reunião de pais foi falado o que estava acontecendo, que isso estava deixando a gente desmotivado, e a própria comunidade toma conta, isso não aconteceu mais. Depois que a gente passou também um pouco da responsabilidade para os pais, entendeu?” (Educadora, 44 anos, E.M. Iodoque Rosa)

“Acho que trouxe uma integração maior da equipe. E também acho que você acaba dando espaço para todas as pessoas ajudarem. Então, desde a frente de trabalho, que vem e toma a iniciativa de plantar a abóbora ali. A [Funcionária] é analfabeta, inclusive, então acho que você consegue envolver todo mundo, acho que todo mundo se envolve, e eles também, você percebe, que eles são beneficiados, porque no dia do almoço especial todo mundo pode comer, então, vira e mexe elas levam coisas da horta para casa, vira e mexe, a gente faz chá com as coisas da horta. Então a horta, na verdade, fica para todo mundo. (...) A gente queria ter conseguido fazer uma horta comunitária, é que a gente não tem muitas famílias aqui no entorno da escola, e isso também a gente ainda não conseguiu, (...) aí tem que ser uma coisa mais sistemática, vir aos finais de semana, se não todos, pelo menos um por mês (...). Para envolver os pais mais (...), nesse caso acho que a gente vai ter que, primeiro tentar atingir a comunidade no entorno da escola, que são poucos né, porque como os pais ainda estão muito distante, eu não sei, mas não poderia com certeza fazer uma, tipo, oficinas de horta, ou se não aos finais de semana, com mais frequência, convidando os pais. Porque a oficina de horta, quando a gente fez, foi no ano passado, 2012, foi um sucesso! Nossa, porque a gente ofereceu no mesmo dia várias oficinas e a de horta ‘bombou’, isso foi legal. E você percebe que tem uma demanda, que tem um interesse grande das pessoas nisso, e que você precisa dar canal, com certeza se a gente tiver estrutura para fazer isso com mais frequência eu acredito que interesse vai ter, demanda vai ter.” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“Envolve todo mundo nesse projeto (...) e antes não tinha essa preocupação. Então mesmo você preparar uma receita diferente, de você preparar um suco, ou o que seja, acaba trazendo pequenas mudanças para a vida da escola e assim, diretamente para a sua vida também, para a vida das pessoas né. Então, acredito que mudou bastante sim, tanto das professoras, como de todos os outros funcionários. Então, nós fizemos os mutirões que o pessoal veio plantar, teve já uma oficina de fazer horta onde os pais participaram, teve oficina de culinária, de fazer receitas e os pais amaram fazer receitas que podiam fazer com talo, reaproveitando alimentos, coisas que a gente joga fora, mas que dá para fazer uma farofa com talos, uma torta, um bolo. Então foi muito legal e o pessoal, os pais têm gostado, têm participado e acredito que tem feito bastante mudança para muita gente, talvez não para a maioria porque aqui é um bairro meio distante da comunidade, mas para os que têm conseguido participar, eles têm gostado muito e tem participado muito mesmo (...). Nós tínhamos até um folderzinho assim das receitas da horta, que eles levaram no dia com as receitinhas, como fazer a horta, e a gente já fez também um sementeiro aonde fizemos, cada criança pôde trazer semente, e depois eles levaram para casa para plantar, algumas crianças plantaram, então tem mãe que despertou o interesse em fazer uma hortinha em casa. Então acredito que tem feito bastante mudança para vários pais e famílias.” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

Em um dos depoimentos, fala-se justamente dessa formação de vínculos, como se fossem “raízes”, e que as pessoas que estão na escola não querem sair de lá, alunos, professores e funcionários.

“No geral, as pessoas que vêm para cá também não querem sair, em geral, sai por realmente necessidades pessoais mesmo, de ou trabalhar mais perto, mas em geral as pessoas que estão aqui. (...) o espaço é da gente e eu acho que cria um pouco de raiz igual às plantas. Mas eu acho bom criar raízes, eventualmente né, nesses casos aqui é bom, acho que essa estabilidade de funcionários também, eu acho que também contribui para o processo de evolução desse projeto de horta, pelo menos, que as pessoas tenham o mesmo foco, e isso não se consegue em um ano, são vários anos, então as pessoas precisam estar aqui para fazer isso. (...) As crianças elas não querem sair daqui, (...) aqui elas tem o prazer, elas tem liberdade, acho que elas encontraram aqui coisas que realmente não tem em outros lugares, talvez jamais terão essas experiências que a gente tem aqui, sejam as brincadeiras, seja com a horta escolar, que não é só a horta, tem várias outras coisas aqui que são boas para elas né, que elas consideram boas.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

BLOCK *et al.* (2012) avaliaram um programa desenvolvido em escolas primárias australianas associando hortas com atividades culinárias, com foco no impacto do programa sobre o ambiente social e de aprendizagem da escola. Os resultados mostraram que alguns dos atributos do programa mais valorizados pelos participantes do estudo incluíram aumento do envolvimento dos alunos e autoconfiança (em relação às próprias habilidades desenvolvidas), as oportunidades de aprendizagem por meio da prática e integradas à estrutura curricular, trabalho em equipe, construção de habilidades sociais, conexões e relações entre as escolas e suas comunidades.

Hobsbawm aponta que *“a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada tão indiscriminadamente quanto nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real”*, e que: *“Homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada é certo”* (Hobsbawm, *apud* BAUMAN, 2003: p.20). Assim, esta produção de vivências parece ter potência para construir novas formas de comunidades, passando pelo âmbito verdadeiramente coletivo do termo, como discutido por BAUMAN (2003).

O espaço recriado

As falas retratam uma transformação do espaço da escola que passa pelas transformações físicas no espaço externo (ocorridas principalmente nos mutirões,

como fruto de trabalho coletivo), pela sua incorporação na dinâmica da escola (com aulas e/ou atividades no espaço externo, em que se destaca a horta), chegando e abrangendo outra relação subjetiva com o espaço da escola.

Diversas falas apontam que os educadores tinham um olhar crítico sobre o espaço não aproveitado da escola, e a importância da horta no aproveitamento dos espaços, como uma ocupação produtiva do terreno, como exemplificam as falas:

“Assim, a gente tem o espaço aqui na escola que a gente achava assim que era um desperdício, era um barranco, era meio perigoso, e o que é que poderia ser feito? Só que assim, ficava sempre naquela (...), aí, com a chegada da [Diretora], ela incentivou, foi buscar mais informação, e aí a gente pôs a mão na massa, começou, envolveu a família, a comunidade, e foi uma coisa assim que depois deu super certo.” (Educadora, 51 anos, E.M. Irmã Maria Iluminata)

“O próprio espaço que ali era um barranco que não tinha nada, um barranco feio, tudo com a terra ruim, então [a horta] já trouxe [mudança]. E o fato agora de estar, na verdade, os espaços de plantio estarem se ampliando pela escola, a escola está muito mais bonita, se você ver as fotos de 2009 e de agora, há transformação do espaço externo (...).” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“Se todo mundo pudesse ter uma horta sem agrotóxico, você aproveitar a terra, poder mesmo pegar o alimento mais fresco, não ter esse processo de transporte, de armazenamento, é uma coisa que você cuida, você mesmo produz e você consome, então você sabe a origem, você vai ver todo o processo né, e de aproveitar mesmo o espaço que a gente tem, a terra né, a gente sabe como o transporte é caro né, e você ter um espaço porque não aproveitar esse espaço, né, e ainda fazer a terra ser produtiva, porque hoje em dia a gente tem tão pouco espaço produtivo.” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

A negação do valor da natureza no pensamento moderno traz duas consequências centrais: esquece-se que o homem tem a natureza como parte de sua constituição natural; redução do espaço valorizado a *espaço social*, constituído pelo homem e o produto do seu trabalho. A dificuldade de reconhecimento da dimensão natural do homem implica, portanto, a depreciação do espaço natural, produto de uma ideologia gerada por um modo de produzir que desvaloriza a natureza. Ademais, esse *espaço social* não é o todo do espaço, resultando na valorização de um espaço reduzido, que traz um sentimento de *falta de espaço* (BOADA, 1991).

Associado a esse sentimento, BOADA (1991) menciona ainda uma sensação, constitutivamente histórica do ser humano, de paraíso perdido e a ânsia de reencontrá-lo que está relacionada à “possibilidade do jardim”, ou seja, a possibilidade de desenvolver essa relação com a natureza, mas associada à dificuldade de produzi-lo. Em contraposição a essa desvalorização, e consequente depreciação do espaço natural, BOADA (1991) apresenta a ideia de jardim como elemento constitutivo da natureza humana, como o espaço natural que tem por objetivo a realização do homem, com o qual a horta parece dialogar.

Sob essa perspectiva, é bem interessante destacar que alguns educadores se dizem realizados com essa experiência de desenvolver a horta na escola, e relacionam isso com a experiência pessoal de falta de espaço. A questão do espaço é também percebida por alguns educadores como uma questão mais ampla da relação com a natureza que está se perdendo atualmente:

“Antigamente o pessoal tinha mais espaço, mais terreno né, então a maioria das pessoas faziam horta, então eu lembro muito disso, quase todo mundo da rua tinha horta e antigamente era difícil ter essas feiras próximo, era uma num bairro e as vezes o bairro era enorme, então a maioria das pessoas faziam, hoje eu não vejo isso na vida das pessoas, a maioria, como tem a feira, tem o supermercado e as pessoas não têm quintal e também não têm tempo (...).” (Educadora, 38 anos, E.M. Magali)

“E quem acredita, eu acredito muito, na questão da ancestralidade né, os nossos ancestrais todos vieram dessa relação com a natureza, né, e eu também, eu estou até mais próximo porque eu moro em sítio, eu nunca deixei essa vida, eu sou professor hoje, mas a minha vida pregressa ela vem do campo, ela vem da horta, de uma experiência agrícola, da natureza, do contato, e acho que essa questão também é a que eu tento passar para eles, para as crianças, pessoalmente falando, e também para os outros funcionários que em geral eles têm características urbanas, tanto a criança com os funcionários moram em áreas urbanas que não têm horta, não têm nem se quer um pé de árvore na rua, então que relação essas pessoas têm com essa ancestralidade, com o verde? A gente não tem nenhuma mais, usamos sapatos, estamos isolados cada vez mais do chão, achamos que o chão é sujo, a terra é suja, né? Então, a gente não tem mais esse contato, usamos borracha que estão isolando cada vez mais essa energia do solo, essa coisa que os nossos ancestrais tinham.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

“É muito comum a gente chegar aqui e, não as crianças, mas os adultos ‘ah não vou mexer na horta porque aquilo tem minhoca e minhoca é suja, é nojenta’, é um exemplo que eu estou te dando, porque que o adulto mantém esse nojo? A gente come verdura né, a gente tem esse contato. Isso é que eu acho interessante.” (Educador, 43 anos, E.M. Magali)

Um estudo com hortas comunitárias demonstrou que as experiências estéticas de horticultores geram significados importantes no âmbito da saúde, abordando a importância da conexão entre as pessoas e o lugar. Entre os relatos, os horticultores falam sobre: a proximidade com a natureza pelo “sujar das mãos” e pelo cultivo de alimentos; o gosto dos alimentos produzidos e a formação de conexões emocionais com a horta; a experiência física e social de participação na horta desperta os sentidos e estimula processos interpessoais (como aprendizado) e as relações sociais que são favoráveis a comportamentos positivos relacionados à saúde (HALE *et al.*, 2011).

O espaço externo passa a ser visto como um espaço educativo que favorece o desenvolvimento de outras formas de ensino e deve ser aproveitado em face de um método educativo que tem como espaço prioritário a sala de aula, que é um espaço fechado, concretado. Uma das falas traz a transformação da área de lazer e convivência das crianças e da ampliação do plantio da horta.

“Essa escola com esse espaço tem mais que a obrigação de fazer né, que a gente tem um espaço que favorece, (...) e isso acho que a gente está conseguindo, então quando eu retornei, (...) eu lembro que me incomodava porque as professoras ficavam muito em sala de aula, usavam pouco o espaço externo, entendeu? E hoje em dia não, hoje em dia você vê, às vezes me dá uma alegria ver as turmas quase todas estão do lado de fora, ou estão no parquinho, ou estão brincando aqui, ou estão na horta. Então, quer dizer, teve [essa mudança] porque aqui é o melhor, o nosso espaço interno é muito ruim, agora o espaço externo é muito bom.” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

A educação, no sentido mais estrito, não se limita à sala de aulas, nem termina ao fim do período escolar (CHINAY, 1967). Em acordo, GIDDENS (2005) afirma que ideia da educação deve passar a uma noção mais ampla de ‘aprendizado’ que pode ocorrer em uma diversidade de ambientes e que nas próprias escolas crescem as oportunidades de aprendizado *fora* dos limites da sala de aula.

Escola que tem horta estimula o cuidado com a natureza, diferente de uma escola que tem um espaço composto apenas por construções, por concreto, segundo os educadores. As crianças acabam aprendendo a cuidar pelo contato, que estimula mais o interesse dela pela escola, como apontam as falas:

“Como orientador educacional, eu tive a oportunidade de visitar a maioria das casas dos alunos e você nota que as pessoas, muitas vezes, moram em corredores, com janela na frente e atrás, e no meio tem banheiro. São áreas muito estreitas, muito restritas, no geral aglomeradas. As pessoas também moram com vários parentes juntos no mesmo espaço, então eles não têm essa noção do espaço, no dia-a-dia, de aproveitamento do espaço. E aqui eles têm essa oportunidade de estarem brincando, elas até exageram muitas vezes nessas brincadeiras. Correm demais, elas perdem mesmo a noção. E, é claro, nesses espaços das casas deles não tem planta, não tem sequer um vaso de planta (...).” (Educadora, 43 anos, E.M. Magali)

“A escola que não tem planta ela não, como que eu falo... eu acho que uma escola que não tem planta a criança acostuma ali só no cimento e não tem contato com terra, não tem contato com as plantas, então eles não vão nunca saber como cuidar de uma planta, e nunca vão se interessar né, acho que é isso. Eu acho que para a criança é importante né, ali ter um contato com as plantas, com a terra, é mais saudável né, eu acho, do que ficar só ali no cimento, acho que é bem saudável. Ensina a criança a ter o gosto pela natureza né, a cuidar mais, a natureza está difícil né, então a gente está sempre falando para eles ‘olha, não pode estragar a água, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo’. Então, eles tendo o contato, eles vão aprendendo, né.” (Educadora, 52 anos, E.M. Magali)

Assim, evidenciam-se como as mudanças que se expressam fisicamente são resultado de transformação nas relações e na forma de se trabalhar coletivamente. Um das falas traz justamente essa perspectiva, de que a transformação do espaço com o envolvimento de todos acaba contribuindo para maior vínculo entre todos na escola:

“Do espaço, acho que houve uma melhora grande na questão do espaço. Que nem, acho que você viu lá as floreiras né. Nossa, estão floridas né, estão lindas aquelas floreiras! Porque eram duas muretas e a gente tinha muita dificuldade e porque os alunos subiam, caíam e se quebravam, se machucavam, então isso era um problema grande para a escola, e aí foi onde nós tivemos a ideia de colocarmos as floreiras ali né, então fomos atrás de material, os pais vieram, ajudaram, um ajudou dando os tambores para a gente fazer as floreiras, o outro fixando. E aí foi legal porque os professores e os funcionários que plantaram, lá não foram os alunos. (...) Então é um momento para eles e é legal, assim, porque você vê que com esse trabalho da floreira você vê professor junto com funcionário trocando informações sobre a planta que eles plantaram, sabe assim, pessoas que nem se conversavam, hoje assim trocam plantas, de trazer de casa e um dar para o outro, então vira e mexe tem gente trocando plantas aqui na escola, então quer dizer, é uma mudança, uma aproximação entre as pessoas, e você vê o que as plantas fazem. Aí depois termina pessoal também da questão de alimentos, é muito legal porque aí senta e cada um vai falar de uma receita, sabe, alguma coisa assim, então trouxe uma vida para a escola e uma aproximação das pessoas, com os alunos, uma ligação também muito forte da gente com os alunos, é isso.” (Educadora, 44 anos, E.M. Idoque Rosa)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando-se a abordagem da pesquisa qualitativa sob o olhar da hermenêutica, buscou-se compreender a vivência de educadores em relação ao envolvimento com hortas escolares e quais sentidos se produzem quanto à alimentação e à escola, desde o âmbito da produção de sentidos do individual ao todo das relações, entendendo que o encontro das experiências pessoais e coletivas torna inseparável a subjetividade da intersubjetividade.

O sentido no qual a experiência é hermenêutica é até aonde a parte modifica o todo, portanto, a experiência da verdade encontrada no novo, a novidade, o inesperado, está numa situação de tensão com aquilo que já foi entendido. É com o desejo de assimilar ou entender a novidade, de acordo com aquilo que já foi experienciado, que a verdade adota essa dimensão hermenêutica (LAWN, 2006: p.87).

Retomando a questão motivadora deste trabalho, sobre os sentidos que a horta pedagógica produz na relação com a comida e na relação com a escola, a partir do olhar e do envolvimento dos educadores, é possível compreender pelas falas a potencialidade da horta para a produção de sentidos que vão ao encontro de questões centrais para a saúde e para a alimentação.

A perspectiva hermenêutica pode fazer emergir vivências do projeto da horta que dão sentido às práticas e processos envolvidos no seu desenvolvimento. A escolha do olhar dos educadores se deu por compreender que são eles que constroem as práticas educativas voltadas aos alunos, mas também são determinantes na aproximação com as famílias e comunidade do entorno. Por outro lado, foi interessante perceber como as atividades são um reflexo das vivências pessoais, ao mesmo tempo, que eles, como participantes ativos, são parte desse processo educativo.

As vivências pessoais retrataram uma história de envolvimento com horta, ou com a natureza, que certamente contribuiu para a afinidade dos educadores com a

horta escolar. Essa potencialidade pode ser analisada como uma possibilidade que a horta oferece de resgatar a relação intergeracional, por meio de conhecimentos e experiências, em relação ao plantio ou aos alimentos e suas formas de preparo.

A horta foi reconhecida como um espaço de aprendizado, em que as trocas interpessoais apresentaram uma perspectiva horizontal e dialógica entre os envolvidos, em que todos podem contribuir com seus conhecimentos e experiências na construção do projeto. Sob essa perspectiva a horta se revelou também um espaço de produção de cuidado, compreendido a partir da participação ativa dos sujeitos e a partir da produção da sociabilidade, resgatando e construindo vínculos de cuidado consigo, com o outro e com a natureza.

Esses resultados são a base para entender como a horta se constitui como uma estratégia de Educação Alimentar e Nutricional, que é pautada pela participação e contato direto com a horta, bem como por uma noção ampla de cuidado. Assim, diante de ações majoritariamente normativas focadas na mudança de hábito, a horta é uma proposta que pode trabalhar com uma perspectiva dialógica e emancipatória de educação, dentro da escola.

A partir desse horizonte, a EAN parece contribuir para produzir outros sentidos com o alimento e com a natureza. O contato com a produção de alimentos além de propiciar conhecimentos e contribui para a formação de vínculo com esse alimento produzido, o que é rompimento importante em relação ao alimento moderno, padronizado e sem identidade. Na prática, isso se reflete, segundo os depoimentos, como um estímulo para os alunos experimentá-los e consumi-los.

Além disso, diante da conformação da alimentação na sociedade de risco, que passa pela ansiedade alimentar, pela profusão de discursos contraditórios, com respostas padronizadas produzidas autobiograficamente, a horta parece representar o fortalecimento de respostas construídas coletivamente.

Parece fortalecer, ainda, vínculos que podem, de fato, conformar uma comunidade para além da instituição escolar. Nesse sentido, os depoimentos apontaram para transformação nas relações, pelo estímulo ao envolvimento de todos no projeto, potencializando esse espaço coletivo. Transformações que também foram

relatadas no espaço físico das escolas parecem convergir com esse impacto maior que a horta teve na dinâmica escolar; o espaço externo (a natureza) é de fato incorporado às atividades escolares/educativas.

Assim, quando se pensa em ações que concretizem políticas públicas na área da saúde ou, mais especificamente, da alimentação, não é mais possível a construção de propostas completamente generalizadas que não produzam sentidos nos envolvidos, do contrário o sucesso das ações estará apenas depositado nos conteúdos, ou na técnica a ser replicada. A escola é espaço de produção de conhecimento, portanto os conteúdos devem ser trabalhados em perspectiva dialógica com as culturas e a experiência de vida da comunidade escolar como um todo, como forma, inclusive, de democratização do conhecimento, questão essencial para uma formação crítica e emancipatória.

E é nesse sentido que reside a potencialidade da horta: que naqueles espaços produziu sentidos que dizem respeito: ao aprendizado horizontal e trocas de experiências; ao contato com aquilo que permite a vivência e não apenas conteúdos teóricos racionais; ao cuidado, como valor primordial da existência, pelas experiências subjetivas e intersubjetivas, pelo estreitamento de vínculos, com a natureza, com as pessoas, com a alimentação.

Por fim, cabe destacar que existem diversas possibilidades para se repensar a alimentação na contemporaneidade, e as práticas educativas nela envolvidas, e certamente a horta em escolas é uma importante proposta. Em relação às políticas públicas, mostra-se que é possível construir propostas mais integradas às dinâmicas locais e que integrem setores e disciplinas na perspectiva de uma formação cultural ampla, indo ao encontro das orientações do Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional. Nesse sentido, é também possível afirmar que tal proposta representou uma possibilidade na construção de políticas promotoras da saúde, em que se destacaram os princípios da participação e do desenvolvimento de habilidades pessoais, podendo contribuir na construção da autonomia.

Então, ações como essa merecem um olhar mais atento, pois enquanto não questionarmos os marcos em que estão pautadas as ações educativas desenvolvidas

na área, parece que continuamos na mesma ideia, do início do século passado, de ensinar o outro a fazer o que ele supostamente não sabe. E a ciência continuará apenas se aprofundando em sua crise de legitimidade.

9. REFERÊNCIAS

Ayres JRCM. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. *Saúde e Sociedade*. 2004;13(3):16-29.

_____. Uma concepção Hermenêutica de saúde. *Physis (Rio J)*. 2007;17(1):43-62.

Azevedo E. Reflexões sobre riscos e o papel da ciência na construção do conceito de alimentação saudável. *Revista de Nutrição*. 2008;21(6):717-23.

Bauman Z. *Comunidade - a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar; 2003.

Beck U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: Giddens A, Beck U, Lash S, editors. *Modernização reflexiva - política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp; 1995. p. 11-71.

_____. Losing the traditional - Individualization and 'precarious freedoms'. In: Beck U, Beck-Gernsheim E, editors. *Individualization - Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE Publications; 2002. p. 16-21.

_____. *Sociedade de risco - Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34; 2010.

Block K, Gibbs L, Staiger PK, Gold L, Johnson B, Macfarlane S, et al. Growing community: the impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools. *Health Educ Behav*. 2012;39(4):419-32.

Boada L. *O espaço recriado*. São Paulo: Nobel; 1991.

Bógus CM, Westphal MF. Participação social e cidadania em movimentos por cidades saudáveis. In: Fernandez JCA, Mendes R, editors. *Promoção da Saúde e*

Gestão local. Coleção Saúde em Debate - Série Linha de Frente. São Paulo: Aderaldo & Rothschild/CEPEDOC; 2007. p. 61-83.

Boog MCF. Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar. Saúde Rev. 2004;6(13):17-23.

_____. Educação nutricional: passado, presente, futuro. Revista de Nutrição. 1997;10(1):5-19.

_____. Programa de educação nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural. Rev Nutr. 2010;23(6):1005-17.

Buss PM. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: Czeresnia D, Freitas CMd, editors. Promoção da Saúde – Conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 15-38.

Caponi S. A saúde como abertura ao risco. In: Czeresnia D, Freitas CMd, editors. Promoção da Saúde - conceitos, reflexões, tendências Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 55-77.

Carvalho MCVS, Luz MT. Práticas de saúde, sentidos e significados construídos: instrumentos teóricos para sua interpretação. Interface (Botucatu). 2009;13(29):313-26.

Carvalho SR, Gastaldo D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. Ciênc saúde coletiva. 2008;13:2029-40.

Carvalho SR. Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de Promoção à Saúde. Cad Saúde Pública. 2004;20(4):1088-95.

Castellano M, Sorrentino M. Participação em políticas públicas para conservação de matas ciliares no Estado de São Paulo. Ambient soc. 2012;15(1):53-69.

Castoriadis C, Cohn-Bendit D. Da ecologia à autonomia. São Paulo: Editora Brasiliense; 1981.

Castro IRR, Souza TSN, Maldonado LA, Caniné ES, Rotenberg S, Gugelmin SA. A culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de

método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. Rev nutr. 2007;20(6):571-88.

Chinay E. Sociedade - Uma introdução à sociologia. 3 ed. São Paulo: Editora Cultrix; 1967.

Contreras J, Gracia M. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2011.

Costa CGA. Segurança alimentar e nutricional: significados e apropriações [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP; 2008.

Debesay J, Nåden D, Slettebø A. How do we close the hermeneutic circle? A Gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. Nurs Inq. 2008;15(1):57-66.

Demo P. Desafios modernos da educação. 18 ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2012.

Denzin NK, Lincoln YS. Introdução – A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin NK, Lincoln YS, editors. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed/Bookman; 2006. p. 15-39.

Eyssartier C, Ladio AH, Lozada M. Cultural transmission of traditional knowledge in two populations of North-western Patagonia. J Ethnobiol Ethnomed. 2008;4:25.

Fischler C, Masson E. O estábulo e o zoológico. In: Fischler C, Masson E, editors. Comer - A alimentação de franceses, outros europeus e americanos. São Paulo: Editora Senac São Paulo; 2010. p. 19-36.

Fonseca AB, Souza TSN, Frozi DS, Pereira RA. Modernidade alimentar e consumo de alimentos: contribuições sócio-antropológicas para a pesquisa em nutrição. Ciênc saúde coletiva. 2011;16(9):3853-62.

Franco MLPB. Análise do conteúdo. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora; 2005.

Frug A, Helvécio B, Ciola L, Webb P. Horta escolar: uma sala de aula ao ar livre. Embu das Artes: Sociedade Ecológica Amigos de Embu; 2013.

Gatto NM, Ventura EE, Cook LT, Gyllenhammer LE, Davis JN. LA Sprouts: a garden-based nutrition intervention pilot program influences motivation and preferences for fruits and vegetables in Latino youth. *J Acad Nutr Diet*. 2012;112(6):913-20.

Giacoaia Jr. O. Heidegger urgente - Introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas; 2013.

Giddens A. Sociologia. 4 ed. Porto Alegre: Artmed; 2005.

Grondin J. Introducción a Gadamer. Barcelona: Herder Editorial; 2003.

Guivant JS. A teoria da sociedade de risco de Ulrich Beck: entre o diagnóstico e a profecia. *Estudos Sociedade e Agricultura*. 2001;16:95-112.

Hale J, Knapp C, Bardwell L, Buchenau M, Marshall J, Sancar F, et al. Connecting food environments and health through the relational nature of aesthetics: gaining insight through the community gardening experience. *Soc Sci Med*. 2011;72(11):1853-63.

Heidmann ITSB, Almeida MCP, Boehs AE, Wosny AM, Monticelli M. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Revista Texto & Contexto-Enfermagem*. 2006;15(2):352-8.

Heim S, Stang J, Ireland M. A garden pilot project enhances fruit and vegetable consumption among children. *J Am Diet Assoc*. 2009;109(7):1220-6.

Hobsbawm E. Era dos Extremos - O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras; 1995.

Ianni AMZ. Questões contemporâneas sobre natureza e cultura: Notas sobre a saúde coletiva e a sociologia no Brasil. *Saúde e Sociedade*. 2011;20(1):32-40.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Embu das Artes. Censo demográfico 2010 - sinopse [homepage na internet]. Rio de Janeiro; c2013 [atualizado em 2013; acesso em 4 fev 2014]. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/1FQ7>. a

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Embu das Artes. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2012 [homepage na internet]. Rio de Janeiro; c2013 [atualizado em 2013; acesso em 4 fev 2014]. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/5QA9>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008/2009 – Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Rio de Janeiro; 2010.b

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – Segurança alimentar 2004/2009. Rio de Janeiro; 2010.c

Iuliano, Bianca Assunção. Atividades para promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos, SP [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública; 2008 [acesso 2014-01-26]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6133/tde-17032008-115546/>.

Kincheloe JL, McLaren P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: Denzin NK, Lincoln YS, editors. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Bookman; 2006. p. 281-313.

Latour B. Jamais fomos modernos. 2ª ed. São Paulo: Editora 34; 2009.

Lawn C. Compreender Gadamer. Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

Liamputtong P, Ezzy D. Qualitative Research Methods 2ed. Oxford: Oxford University Press; 2005.

Libâneo JC. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: Costa MV, editor. A escola tem futuro? 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2007. p. 11-22.

Luz MT. Novos saberes e práticas em saúde coletiva - Estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2007.

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília (DF) 2012.

Minayo MCS. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva*. 2010;6(3):251-61.

_____. O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec; 2008.

Monteiro CA, Levy RB, Claro RM, de Castro IR, Cannon G. Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: evidence from Brazil. *Public Health Nutr*. 2011;14(1):5-13.

Morgan PJ, Warren JM, Lubans DR, Saunders KL, Quick GI, Collins CE. The impact of nutrition education with and without a school garden on knowledge, vegetable intake and preferences and quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutr*. 2010;13(11):1931-40.

MS - Ministério da Saúde. *Vigitel Brasil 2012: Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico*. Brasília (DF); 2013.

Nettleton S, Bunton R. Sociological critiques of health promotion. In: Bunton R, Nettleton S, Burrows R, editors. *The Sociology of Health Promotion – Critical analyses of consumption, lifestyle and risk*. New York: Routledge; 1995. p. 39-56.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Constituição da Organização Mundial da Saúde* (OMS/WHO). 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 18 fev 2013.

Portilho F, Castañeda M, Castro IRRd. A alimentação no contexto contemporâneo: consumo, ação política e sustentabilidade. *Ciênc saúde coletiva*. 2011;16(1):99-106.

Poulain J-P. *Sociologias da alimentação - os comedores e o espaço social alimentar*. Florianópolis: Editora UFSC; 2004.

Ramos FP, Santos LAdS, Reis ABC. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad Saude Publica*. 2013;29(11):2147-61.

Ratcliffe MM, Merrigan KA, Rogers BL, Goldberg JP. The effects of school garden experiences on middle school-aged students' knowledge, attitudes, and behaviors associated with vegetable consumption. *Health Promot Pract*. 2011;12(1):36-43.

Ricoeur P. *Hermenêutica e ideologias*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2008.

Robinson-O'Brien R, Story M, Heim S. Impact of garden-based youth nutrition intervention programs: a review. *J Am Diet Assoc*. 2009;109(2):273-80.

Santos LAS. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Rev Nutr*. 2005;18(5):681-92.

_____. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Ciênc saúde coletiva*. 2012;17(2):455-62.

Schmidt LK. *Hermenêutica*. Petrópolis: Editora Vozes; 2012.

Schwandt TA. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social In: Denzin NK, Lincoln YS, editors. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Métodos de Pesquisa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman; 2006. p. 193-217.

SEAE – Sociedade Ecológica Amigos de Embu. Projetos. Fonte Escola [homepage na internet]. Embu das Artes. [acesso em 1 dez 2013] Disponível em: http://www.seaembu.org/ea_historico.php

Severino AJ. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. 2006;32(3).

Silva JK, Prado SD, Carvalho MCVS, Ornelas TFS, Oliveira PF. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. *Physis (Rio J)*. 2010;20(2):413-42.

Somerset S, Markwell K. Impact of a school-based food garden on attitudes and identification skills regarding vegetables and fruit: a 12-month intervention trial. *Public Health Nutr*. 2009;12(2):214-21.

Suremain C-É, Katz E. Introdução: Modelos alimentares e recomposições sociais na América Latina. *Anthropology of food*. 2009(S6).

Szymanski H. Entrevista reflexiva – um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: Szymanski H, Almeida LRd, Brandini RCAR, editors. *A entrevista na pesquisa em educação – a prática reflexiva*. 4. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora; 2008.

Veiga-Neto A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: Costa MV, editor. *A escola tem futuro?* 2 ed. Rio de Janeiro Lamparina 2007. p. 97-118.

Victora CG, Aquino EML, Carmo Leal M, Monteiro CA, Barros FC, Szwarcwald CL. Maternal and child health in Brazil: progress and challenges. *The Lancet*. 2011;377(9780):1863-76.

Westphal MF, Bógus CM, Nogueira-Martins MCF. Métodos qualitativos em Nutrição e Saúde Pública. In: Taddei JA, Lang RMF, Silva GL, Tonoli MHdA, editors. *Nutrição em Saúde Pública*. Rio de Janeiro: Rubio Editora; 2011.

Westphal MF. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: Campos GWSC, Minayo MCS, Akerman M, Júnior MD, Carvalho YM, editors. *Tratado de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006. p. 635-68.

WHO - World Health Organization: the United Nations specialized agency for health, established on 7 April 1948. Health topics – Health Promotion. [homepage na internet]. Geneva; c2014 [atualizado em 2014; acesso em 4 fev 2014]. Disponível em: http://www.who.int/topics/health_promotion/en/

Yin RK. Estudo de caso – Planejamento e Métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman/Artmed; 2010.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIROS DAS VISITAS

Roteiro de visita - I

Nome/Cargo de quem está respondendo:

Contato:

Desde quando existe a horta?

Quem está desde o início?

Atualmente, quem é o responsável, ou quem está mais a frente da horta?

Quantos alunos estão envolvidos? Total da EM?

E quantos professores? Qual o total da EM?

Além dos professores, há outros funcionários envolvidos?

Como a horta está inserida na escola? (Aula específica? PPP?)

Há mais projetos ‘fora da sala de aula’? Qual (is)?

Há PSE? Se sim, quais as atividades? Se não, pq?

Outros comentários da conversa:

Roteiro de visita - II

Nome/Cargo de quem está respondendo:

O horta surgiu com a formação do Fonte-Escola?

Tem professores responsáveis apenas pela horta? (“professor da horta”)

Você conseguiria indicar algum professor que no início teve resistência à horta, mas hoje também é muito envolvido?

Atualmente tem algum projeto de saúde ou de alimentação (alimentação saudável na escola?)?

Algum programa municipal ou federal (Ex.: PSE)?

Existe uma aula de horta? Quantas vezes por semana? Qual o horário das turmas?

Calendário de atividades (mutirões, almoços...)

ANEXO II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

História pessoal

- Conte-me um pouco sobre o que o/a levou a se envolver na horta.
- Por que você se interessa por uma atividade como horta?
- Como você relaciona sua experiência pessoal com o desenvolvimento da horta?
- Pensando ainda na sua história de vida, você acha que o seu envolvimento com na horta desperta algo, resgata alguma lembrança/algum interesse, na sua relação com a alimentação/com a comida? O quê? E desperta algo novo/algum aprendizado nessa relação com a comida?

Papel da Horta nas atividades de Educação Alimentar e Nutricional

- Uma atividade ou ação educativa nessa área poderia trabalhar quais conteúdos em relação à alimentação dentro da escola?
- É importante que essas atividades/ações ocorram na escola? Por quê?
- As atividades na horta e relacionadas a ela podem ser consideradas atividades de educação em alimentação e nutrição? Por quê?

As atividades na horta e o currículo escolar

- Como tem sido a (sua) experiência de inserir a horta na dinâmica da escola?
- Para você quais foram os principais desafios e tensões nesse processo (nos diferentes níveis de relação interpessoal e da instituição)? Como têm sido superados?

Papel da horta na escola

- O que é uma escola com horta (que tem horta)? Ela tem objetivos, valores ou abordagens diferenciadas?
- Você acredita que o projeto da horta produziu alguma transformação na escola (individuais, coletivas, nas relações e no espaço)? Você acha que a escola ganha outro sentido?

ANEXO III – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP/FSP)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Faculdade de Saúde Pública
Universidade de São Paulo

OF.COEP/056/12

27 de fevereiro de 2012.

Prezada pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, em sua **2.ª/12 Sessão Ordinária**, realizada em **03/02/2012**, analisou de acordo com a Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, o protocolo de pesquisa n.º 2338, intitulado **"AGRICULTURA URBANA, PROMOÇÃO DA SAÚDE ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES"**, do grupo III, sob responsabilidade da pesquisadora **Claudia Maria Bógus**, considerando-o **APROVADO**.

Cabe lembrar que, de acordo com a Res. CNS 196/96, são deveres do(a) pesquisador(a):
1) Comunicar de imediato qualquer alteração no projeto e aguardar manifestação deste Comitê de Ética em Pesquisa para dar continuidade à pesquisa; 2) Manter sob sua guarda e em local seguro, pelo prazo de 5 (cinco) anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo COEP, no caso eventual auditoria; 3) Comunicar formalmente a este Comitê por ocasião do encerramento da pesquisa; 4) Elaborar e apresentar relatórios parciais e final; 5) Justificar perante o COEP interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Atenciosamente,

Prof. Tit. Claudio Leone

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa – FSP/USP

Ilm.ª Sr.ª

Prof.ª Assoc. **Claudia Maria Bógus**
Departamento de Prática de Saúde Pública
Faculdade de Saúde Pública da USP

ANEXO IV – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP/FSP)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Faculdade de Saúde Pública
Universidade de São Paulo

OF.COEP/076/13

13 de novembro de 2013.

Prezada pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, em sua 5.ª/13 Sessão Ordinária, realizada em 30/08/2013, analisou de acordo com a Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, o protocolo de pesquisa n.º 2338, intitulado "AGRICULTURA URBANA, PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES", do grupo III, sob a coordenação da Professora Associada **Claudia Maria Bógus**, considerando **APROVADO** o estudo "PRÁTICAS EDUCATIVAS PARTICIPATIVAS E A SIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES COM A ALIMENTAÇÃO SOB A ÓTICA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE: ESTUDO DE CASO EM UM CONTEXTO DE AGRICULTURA URBANA AGROECOLÓGICA", sob responsabilidade da pesquisadora **Denise Eugênia Pereira Coelho**, por ser parte do protocolo supracitado.

Cabe lembrar que, de acordo com a Res. CNS 466/12, são deveres do(a) pesquisador(a):
1) Comunicar de imediato qualquer alteração no projeto e aguardar manifestação deste Comitê de Ética em Pesquisa para dar continuidade à pesquisa; 2) Manter sob sua guarda e em local seguro, pelo prazo de 5 (cinco) anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo COEP, no caso eventual auditoria; 3) Comunicar formalmente a este Comitê por ocasião do encerramento da pesquisa; 4) Elaborar e apresentar relatórios parciais e final; 5) Justificar perante o COEP interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Claudio Leone

Vice-Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - FSP/USP

Ilm.ª Sr.ª

Prof.ª Assoc. **Claudia Maria Bógus**
Departamento de Prática de Saúde Pública
Faculdade de Saúde Pública da USP

ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
DEPARTAMENTO DE PRÁTICA DE SAÚDE PÚBLICA

Av. Dr. Arnaldo, 715 - CEP: 01246-904 - São Paulo - Brasil
Tel. (55-11) 3061-7796
Fax (55-11) 3083-3501

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa **“Agricultura urbana, promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional no município de Embu das Artes”** e seus respectivos subprojetos, vinculados a esta pesquisa principal que tem por objetivo compreender a importância das atividades e projetos relacionados à agricultura urbana para a saúde da população.

Os dados e informações obtidos serão organizados de tal forma que sejam divulgados somente conteúdos que não comprometam os indivíduos e/ou as instituições de trabalho e de estudo. Caso seja necessário, serão dadas orientações e serão feitos os encaminhamentos pertinentes aos serviços públicos da região.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, e você pode retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Todos os dados e informações fornecidas serão tratados com sigilo. Você não terá despesas pessoais nem mesmo compensação financeira em qualquer fase da pesquisa e esta não oferece quaisquer riscos ou desconfortos. Caso seja comprovada a ocorrência de danos imediatos ou tardios por conta da participação na pesquisa, você poderá ser indenizado(a).

As responsáveis pela pesquisa são as professoras Cláudia Maria Bógus e Helena Akemi Wada Watanabe. Em caso de dúvidas ou solicitação de novas informações, você poderá entrar em contato no telefone (11) 3061-7955/ 7754 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, à Av. Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César – São Paulo (SP), telefone (11) 3061-7779.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo.

Cláudia Maria Bógus - Coordenadora da Pesquisa

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome: _____

Assinatura: _____

Embu das Artes, ____ de _____ de ____.

CURRÍCULO LATTES

Denise Eugenia Pereira Coelho

Bolsista de Mestrado do CNPq

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7256112948805350>
Última atualização do currículo em 04/02/2014

Possui graduação em Nutrição pela Universidade de São Paulo (2009). Mestranda em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome Denise Eugenia Pereira Coelho
Nome em citações bibliográficas COELHO, D. E. P.

Endereço

Endereço Profissional Faculdade de Saúde Pública.
Av. Dr. Arnaldo, 715
Cerqueira César
01246-904 - São Paulo, SP - Brasil
Telefone: (011) 30617705

Formação acadêmica/titulação

2012 Mestrado em andamento em Saúde Pública.
Faculdade de Saúde Pública.
Título: Vivências do plantar e do comer: produção de sentidos em escolas com horta, Orientador: Cláudia Maria Bógus.
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2014 Graduação em andamento em Filosofia.
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

2004 - 2009 Graduação em Nutrição.
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Formação Complementar

2012 - 2012 IV Curso internacional de promoção da saúde.... (Carga horária: 192h).
Universidade Federal de Pernambuco.

2012 - 2012 Segurança Alimentar e Nutricional no cenário da AB. (Carga horária: 20h).
Faculdade de Saúde Pública.

2010 - 2010 Extensão universitária em Projeto Bandeira Científica. (Carga horária: 80h).
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

2006 - 2007 Extensão universitária em Jornada Universitária da Saúde. (Carga horária: 240h).
Faculdade de Saúde Pública.

2004 - 2006 Extensão universitária em Jornada Científica dos Acadêmicos de Nutrição. (Carga horária: 240h).
Faculdade de Saúde Pública.

Atuação Profissional

Cláudia Maria Bógus

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2777821546207314>

Última atualização do currículo em 29/01/2014

Cláudia Maria Bógus possui graduação em Pedagogia (1987) pela Faculdade de Educação da USP, Especialização em Saúde Pública (1988), Mestrado (1992) e Doutorado (1997) em Saúde Pública e Livre-Docência (2009) em Promoção da Saúde pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Participou do Programa de Formação em Saúde Internacional da Organização Pan-Americana de Saúde em WDC (EUA) em 2001. É docente da Faculdade de Saúde Pública da USP desde 2004 e credenciada como orientadora de Mestrado e Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da USP desde 2005. Atua na área de saúde coletiva e saúde pública com ênfase em promoção da saúde, educação em saúde, participação social em saúde e políticas públicas em saúde. **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome Cláudia Maria Bógus
Nome em citações bibliográficas BÓGUS CM;BÓGUS C;BÓGUS, CLÁUDIA MARIA;Bógus, Cláudia Maria

Endereço

Endereço Profissional Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Departamento de Prática de Saúde Pública.
 Av. Dr. Arnaldo, 715
 Cerqueira Cesar
 01246-904 - Sao Paulo, SP - Brasil
 Telefone: (11) 30617955
 Fax: (11) 30833501
 URL da Homepage: <http://www.usp.br/fsp>

Formação acadêmica/titulação

2009 Livre-docência.
 Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
 Título: Conselhos Gestores de Políticas Públicas no Município de São Paulo: identidade, limitações e potencialidades na perspectiva da Promoção da Saúde, Ano de obtenção: 2009.
 Palavras-chave: participação social; conselhos de saúde; políticas públicas; promoção da saúde.
 Grande área: Ciências da Saúde / Área: Saúde Coletiva / Subárea: Saúde Pública / Especialidade: Saúde Pública.
 Setores de atividade: Saúde humana e serviços sociais.

1993 - 1997 Doutorado em Saúde Pública (Conceito CAPES 5).
 Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
 Título: A formação política e o fortalecimento da participação popular em saúde: o caso dos cursos de formação política de conselheiros de saúde da zona leste de São Paulo, Ano de obtenção: 1997.
 Orientador: Marcia Faria Westphal.
 Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.
 Palavras-chave: conselhos de saúde; participação social; processo educativo.
 Grande área: Ciências da Saúde / Área: Saúde Coletiva / Subárea: Saúde