

**EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: APRENDIZAGENS
EM UMA HORTA URBANA¹**
EDUCACIÓN Y SOSTENIBILIDAD: APRENDIZAJE EN UNA HUERTA URBANA
EDUCATION AND SUSTAINABILITY: LEARNING IN AN URBAN GARDEN

Isabel Cristina de Moura CARVALHO*, Lilian Alves SCHMITT* &
Marcos Villela PEREIRA*
Universidade Federal de São Paulo y
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

Received date: 25.V.2020

Reviewed date: 3.VIII.2020

Accepted date: 3.XII.2020

<p>PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; ética ambiental; comunidade de prática; sustentabilidade; hortas urbanas</p>	<p>RESUMO: O trabalho toma em análise uma experiência de horta urbana, localizada na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul/Brasil, para compreender, à luz de uma situação etnograficamente situada, as vicissitudes da aprendizagem da sustentabilidade e da cidadania ambiental. A questão que nos interessa discutir é: como enfrentar o problema ético de viver e morrer com responsabilidade numa Terra danificada, num planeta infectado, num tempo de desastres climáticos, pandemias e outros cataclismos socioambientais. Para pensar uma educação para sustentabilidade neste momento crítico, acionamos uma ecológica de aprendizagem, baseada na noção de participação em uma prática compartilhada com outros humanos e não humanos. Esta perspectiva diz respeito a aprender como aprender a ser, a habitar, e a adquirir habilidades, ao mesmo tempo em que se constrói vínculos de pertencimento a um lugar ambientalmente situado e a uma comunidade de prática.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: aprendizaje; ética medioambiental; comunidad de práctica; sostenibilidad; huertos urbanos</p>	<p>RESUMEN: El trabajo analiza una experiencia de un huerto urbano, ubicado en la ciudad de Porto Alegre, estado de Rio Grande do Sul / Brasil, para comprender, a la luz de una situación etnográficamente situada, las vicisitudes del aprendizaje de la sostenibilidad y la ciudadanía ambiental. La cuestión que nos interesa discutir es: cómo afrontar el problema ético de vivir y morir responsablemente en una Tierra dañada, en un planeta infectado, en una época de desastres climáticos, pandemias y otros cataclismos socioambientales. Para pensar en la educación para la sostenibilidad en este momento crítico, utilizamos un enfoque de aprendizaje ecológico, basado en la noción de participación en una práctica compartida con otros humanos y no humanos. Esta perspectiva trata de aprender cómo aprender a ser, cómo vivir y cómo adquirir habilidades, mientras se construyen lazos de pertenencia a un lugar situado ambientalmente y a una comunidad de práctica.</p>

¹ Este artigo se baseia em pesquisa que conta com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Os autores também contam com apoio de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

CONTACT WITH THE AUTHORS

ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO. E-mail: isacrismoura@gmail.com

<p>KEY WORDS: learning; environmental ethics; community of practice; sustainability; urban gardens</p>	<p>ABSTRACT: The paper analyzes an experience of an urban garden, located in the city of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul / Brazil, to understand, in the light of an ethnographically situated situation, the vicissitudes of learning sustainability and environmental citizenship. The question that we are interested in discussing is: how to face the ethical problem of living and dying responsibly on a damaged Earth, on an infected planet, in a time of climatic disasters, pandemics and other socio-environmental cataclysms. To think about education for sustainability at this critical moment, we use an ecological learning approach, based on the notion of participation in a practice shared with other humans and non-humans. This perspective is about learning how to learn to be, how to live, and how to acquire skills, while building bonds of belonging to an environmentally situated place and to a community of practice.</p>
---	---

A luta ética e política não passa por operações de representação, e sim, antes, por produções de repercussões, pela constituição de caixas de ressonância. O que ocorre com alguns leva os outros a pensar e agir, mas também o que alguns realizam, aprendem, fazem existir, se torna recursos e possibilidades para os outros. Cada êxito, por mais precário que seja, tem sua importância. (Stengers, 2015, p. 148)

1. Introdução

As relações entre ambiente e aprendizagem constituem uma questão interdisciplinar fundamental para enfrentar os desafios de uma educação ambiental preocupada com a promoção de uma cultura de sustentabilidade¹. Considerando o cenário global de riscos ambientais e de crescente desigualdade e injustiça social, as questões que nos mobilizam, como educadores, e em torno das quais se construirá nosso argumento neste artigo são: como se aprende a sustentabilidade num mundo insustentável? Como enfrentar o problema ético de viver e morrer com responsabilidade numa Terra danificada, num planeta infectado, num tempo de desastres climáticos, pandemias e outros cataclismos socioambientais? Para enfrentar estas questões elegemos acionar uma noção de aprendizagem como participação em uma prática social situada. Assim, a condição para aprender a viver de modo sustentável é a participação em práticas sociais que produzem relações sustentáveis com o ambiente e entre as pessoas.

No contexto em que vivemos, praticar modos sustentáveis de existência configura uma resistência às lógicas que o capitalismo assume em nossas sociedades. Para compreender como se tornam possíveis estes espaços sociais de aprendizagem que conseguem ser efetivos, criando dissonâncias em relação às formas hegemônicas e insustentáveis, uma noção chave é a de comunidade de prática, proposta pela antropóloga Jean Lave, em sua teoria da aprendizagem situada (Lave, 1991). Para Lave, uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo em que vivem ao longo do tempo e em relação

a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática pode ser pensada, ainda, como uma dinâmica de prática cultural contínua e recursiva, constituída por seus participantes em um processo generativo de permanente mudança. A comunidade de prática, nesta perspectiva, é a condição de possibilidade da aprendizagem. (Lave, 1991, 1988, 2019).

Em sintonia com esta visão de aprendizagem, discutimos neste artigo a educação para a sustentabilidade a partir de uma abordagem etnográfica, realizada numa comunidade de prática, ou seja, uma experiência comunitária situada, que exercita, na prática do dia a dia, uma ética ambiental à medida em que produz relações sustentáveis com o ambiente, com a cidade, e entre os sujeitos que a integram. Pensamos esta ética ambiental no plano das sensibilidades, das habilidades práticas, numa perspectiva ontológica dos modos de ser, mais do que no plano exclusivamente intelectual, como imperativo abstrato, de um dever ser. Aprender a sustentabilidade se dá, neste caso, a partir da imersão dos sujeitos numa prática comunitária de horta urbana, onde cada um que chega, incluindo o pesquisador como veremos mais adiante, integra os processos de aprendizagem através da observação, participação, convivência, imitação, engajamento, coexistência e coprodução. Assim, não se trata de aprender a sustentabilidade através da transmissão de conteúdos prévios à ação, mas tornar-se hortelão ou hortelã, exercitando habilidades de cultivo e de sociabilidade que modificam o ambiente e o/s sujeito/s, num processo relacional. Daí o caráter ontológico e ao mesmo tempo ecológico da aprendizagem, como a tomamos aqui. Por isso, não faz sentido setorizar a aprendizagem como a psicologia cognitiva costuma fazer, distinguindo processos cognitivos (mentais) de processos corporais (motores ou somáticos). Também não nos parecem produtivas noções como representação, socialização e transmissão, advindas de uma psicologia da educação e de uma antropologia cultural que opera reiterando as dicotomias entre indivíduo e sociedade, cultura e natureza. Para ancorar esta discussão conceitual num campo empírico, vamos situar

este aprender a sustentabilidade no caso de uma comunidade específica de prática, um coletivo que se organiza em torno de uma horta urbana na periferia da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil.

2. Hortas urbanas: aprendendo a sustentar coletivos de pessoas e plantas

Praticar – portanto, aprender – a sustentabilidade é um desafio que, nas situações reais do dia a dia, não se escolhe apenas por diletantismo ou por uma abstrata boa vontade ecológica. O que temos visto é a necessidade de coletivos, engajados em seus ambientes de vida, de produzirem modos originais e localmente comprometidos de subsistência sustentável para afirmarem seus compromissos com trajetórias trilhadas por suas comunidades, com a história de suas lutas e identidades sociais. Tomaremos como referência a experiência de horta urbana na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, para compreender, à luz de uma situação etnograficamente situada, as vicissitudes da aprendizagem da sustentabilidade e da cidadania ambiental.

As hortas urbanas são iniciativas que têm surgido em diferentes contextos, nas cidades de porte médio, e mesmo em grandes metrópoles. Ganham atenção em um contexto de discussões sobre o uso e a resignificação dos espaços públicos no Brasil e no mundo. Em comparação com o movimento ecológico contracultural, que, por exemplo, tinha como ideal a constituição de comunidades alternativas fora dos centros urbanos, o movimento de hortas comunitárias urbanas segue uma direção diferente. As hortas urbanas, em geral, reivindicam o direito à cidade e ao uso do solo urbano para uma agricultura de pequena escala, de caráter coletivo e, muitas vezes, com orientação ecológica nas práticas de cultivo e comercialização. (Branco, Marina Castelo, & Alcântara, 2011; Maas, Malvestiti, & Gontijo, 2020; Bizari & Cardoso, 2016; Carneiro, Pereira & Gonçalves, 2016; Santos & Machado, 2019). Não se trata de experiências exclusivamente locais, mas de iniciativas que se materializam desde comunidades localmente engajadas, com produção de alimentos ecológicos, ervas fitoterápicas, medicinais e outras. Estas hortas urbanas têm se apresentado como soluções inovadoras para otimizar a utilização de espaços urbanos e reduzir a pegada ecológica da vida nas cidades. A tendência pode ter relação com as poucas formas de contato com espaços verdes e também com certo imperativo ecológico, valorizado por alguns segmentos ambientalmente orientados. Outras vezes, a manutenção de pequenas hortas nasce da necessidade

pontual de cuidar melhor da alimentação, minimizando a ingestão de agrotóxicos vinculados ao cultivo convencional. A manutenção das hortas, principalmente em áreas vulneráveis, pode relacionar-se também com o acesso à alimentação, segurança e à soberania alimentar.

É importante dizer que esta preocupação com a soberania alimentar, com a mudança de hábitos de consumo, e, grosso modo, com certa performance ecológica, é algo que se insere dentro de uma mudança cultural de longa duração que vem acontecendo desde a emergência da questão ambiental, na década de 1970. Contudo, é a partir dos anos 1980 que assistimos à expansão dos movimentos ecológicos no Brasil, acompanhando o que se chamou na época da emergência dos “novos movimentos sociais” (Gohn, 2008). Nos anos 1990, com a Rio-92, no Brasil, houve um avanço na internalização da agenda ambiental em um conjunto maior de movimentos sociais e políticas públicas. Nos primeiras décadas dos anos 2000, houve um incremento no processo de institucionalização da preocupação ambiental em políticas de educação e de meio ambiente, o que veio a ser chamado de “ambientalização das esferas sociais” (Leite Lopes, 2006), com desdobramentos específicos no sistema formal de educação, dando origem um movimento de ambientalização também no campo da educação.

Os processos de ambientalização, segundo Acselrad (2010), referem-se tanto à adoção de um discurso ambiental genérico por parte de diferentes grupos sociais, quanto à incorporação concreta de justificativas ambientais para a legitimação de diferentes práticas (institucionais, políticas, científicas etc.). Entendemos o processo de ambientalização dando destaque à dimensão educativa nele presente, definindo-se como:

[...] processo de internalização nas práticas sociais e nas orientações individuais de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente. Estes valores se expressam na sociedade contemporânea em preocupações tais como aquelas com a integridade, a preservação e o uso sustentável dos bens ambientais. Os processos de ambientalização têm uma dimensão educativa importante que reside, sobretudo, na formação ética, estética e moral de sujeitos e instituições ambientalmente orientados. A ambientalização das agendas das instituições e dos movimentos sociais pode ser identificada na esfera pública tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo quanto na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que se transformam ao incorporar aspectos ambientais (Carvalho & Toniol, 2010, p. 1).

A ambientalização, em nossa compreensão, é movida pela crescente legitimidade das preocupações e valores socioambientais na esfera pública, produzindo um *habitus* ecológico que tende a se generalizar em diferentes medidas, afetando diversos campos sociais. Assim, a literatura sobre os movimentos sociais nas últimas décadas tem, cada vez mais, chamado à atenção para a incorporação de uma agenda ambiental por uma série de lutas sociais (Carvalho, Farias & Pereira, 2011). O movimento da agricultura urbana faz parte deste processo e, de certa forma, introduz discussões interessantes ao tensionar novas formas de viver no espaço urbano, integrando a luta pelo direito à cidade, e promovendo a cidadania ambiental. Para Harvey (2013), o direito à cidade não pode ser entendido como um direito individual. Ele demanda um esforço coletivo e a luta por direitos políticos coletivos ao redor do que chama de solidariedades sociais, uma espécie de lógica outra de habitar o espaço urbano. O direito à cidade não é um direito apenas de acesso ao que já existe nela, mas um direito afirmativo de fazer uma cidade diferente, de formá-la mais de acordo com necessidades coletivas (por assim dizer) definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano (Harvey, 2013, p. 33).

Em Porto Alegre temos acompanhado, desde 2017, uma iniciativa de Horta Comunitária no bairro de periferia da zona leste, chamado Lomba do Pinheiro². A Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro é uma iniciativa de produção orgânica e agroecológica que integra conhecimentos técnicos e populares. Suas práticas visam à educação ambiental, promoção de saúde e a inclusão social. Traz também como objetivos a multiplicação de conhecimentos, o resgate da história do território, o estímulo à produção de hortas caseiras, promoção de alimentação saudável e orgânica e promoção de cidadania (Histórico, 2018).

3. A horta urbana da Lomba do Pinheiro: uma história de cidadania ambiental

A área onde a Horta Urbana da Lomba do Pinheiro se localiza pertence à Prefeitura Municipal de Porto Alegre e é protegida, em uma face de sua extensão territorial, por uma mata nativa. O espaço foi cedido pela Prefeitura do Município de Porto Alegre para este projeto comunitário em 2013. Segundo informações do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, a história pregressa deste espaço se inicia em maio do ano de 2004, a partir da implantação do Comitê Regional do Fome Zero, na região da Lomba do Pinheiro. Naquele momento, o foco do trabalho comunitário foi atender as famílias onde havia a presença de crianças

de zero a seis anos de idade em risco nutricional. Faz-se necessário aqui abrir um parêntese para situar o Programa Fome Zero e sua relação com a agricultura urbana. Essa relação não cabe em uma nota de rodapé e merece destaque, sobretudo no momento histórico em que o Brasil vive hoje.

Criado em 2003, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o programa governamental Fome Zero teve como meta o enfrentamento da fome e da miséria no país e suas causas estruturais e, por esse motivo, previa uma série de iniciativas. Nesse sentido, para garantir a segurança alimentar dos brasileiros, o Programa contou com ações que envolveram um conjunto de políticas públicas: a construção participativa de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; e um grande mutirão contra a fome, envolvendo as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e todos os ministérios. De acordo com os relatórios do Programa, no Brasil, em 2003, existiam 44 milhões de pessoas ameaçadas pela fome. O Programa Fome Zero consistia em um conjunto de mais de 30 programas complementares alinhados ao objetivo de combater as causas imediatas e subjacentes da fome e da insegurança alimentar, implementados pelo ou com o apoio do governo federal. Essas estratégias colocaram o Brasil fora do Mapa da Fome no ano de 2014.

A partir de 2003, a agricultura urbana fomentada nas pequenas e médias cidades a partir da estratégia de instituição de Hortas Comunitárias em terrenos públicos passa a ser uma política local atrelada ao Fome Zero. Segundo Silva *et al.* (2010, p. 32), que sistematiza a experiência do Fome Zero no Brasil, a política local de agricultura urbana prevê que o abastecimento e a produção alimentar local precisam ser mais valorizados nos pequenos e médios municípios e para tal várias iniciativas de alçada municipal podem estimular programas como - Feira do Produtor e sistemas de entrega no domicílio de produtos frescos; cursos de formação para criação de hortas nas escolas; cadastro de terrenos urbanos sem uso para produção de hortas e a cessão para produção, por tempo determinado previamente, para pessoas interessadas e sem emprego; e alíquotas diferenciadas de imposto para terrenos aproveitados para este uso (Silva *et al.*, 2010, p.32). Nesse sentido, a política de governo deste período parece ter produzido condições de possibilidade para que diferentes iniciativas de Hortas Comunitárias pudessem ocorrer por meio da cedência de espaços públicos municipais.

Segundo os registros do Comitê Popular, a Horta do Centro Cultural, como era conhecida naquele período, foi uma área conquistada por esforços de lideranças da Lomba do Pinheiro por

meio do Orçamento Participativo³. O objetivo do projeto naquele momento era contribuir com a organização da sociedade civil através de uma alternativa de trabalho e produção de hortaliças, plantas medicinais e outros hortifrutigranjeiros, onde o fruto do trabalho promovesse o complemento alimentar e renda.

Com a mudança do governo municipal esta política foi descontinuada. Em 2005, o Comitê Regional foi desativado e a Horta Comunitária, por dificuldades operacionais e falta de apoio governamental, cessou suas atividades. Em 2010, a ideia de (re)construir a Horta Comunitária Lomba do Pinheiro surge em uma Pré-Conferência da Assistência Social, a partir da necessidade de atender famílias em situação de vulnerabilidade social com a produção de alimentos saudáveis e a criação de oportunidade de trabalho e de geração de renda. Neste contexto, formou-se então um Grupo Gestor (2011 a 2012) constituído por inúmeras entidades, entre elas algumas Associações Comunitárias, Conselhos Locais de Saúde, Paróquias, Conselho do Museu Comunitário local, representações da prefeitura (Centro Administrativo Regional da Lomba e Centro Agrícola Demonstrativo), Centros de Cultura Gaúcha, Escolas da região, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER), Comitê Fome Zero e representantes do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Segundo os registros do documento Horta Comunitária Lomba do Pinheiro - Histórico (2018), as reuniões deste grupo gestor aconteciam em diferentes espaços comunitários da região e ao longo dos encontros foram definidos os princípios norteadores do trabalho: solidariedade, sustentabilidade e agroecologia. Em 2013, o Projeto Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro é retomado em uma nova perspectiva. Tem o apoio governamental da Prefeitura de Porto Alegre, da Secretaria Municipal de Educação, que cede 20 horas de carga horária de um professor residente no bairro para que desenvolva atividades de Educação Ambiental, envolvendo a rede municipal. Este professor e uma líder comunitária muito conhecida na região coordenam então a iniciativa. Desde esse período (2013), já passaram pela Horta Comunitária mais de 20 mil pessoas - trabalhando, visitando, participando de oficinas, eventos e formações, principalmente em eventos e palestras públicas. O cálculo é apresentado pelos membros do coletivo, por meio de um caderno de registros, no qual apontam o controle das presenças que frequentam aquele espaço.

A Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro tem se tornado uma referência importante como espaço de múltiplas sociabilidades, produção de

hortaliças, chás, temperos, e outros produtos que são colhidos e distribuídos entre os participantes. Na Horta também ocorrem oficinas com diferentes temas: confecção de xaropes, doces, geleias, manejo agroecológico, produção de mudas, podas, entre outros. Dentre as frentes de atuação dos *Amigos da Horta*⁴, está o projeto de preservação da mata nativa que circunda a área de cultivo da Horta (7 mil metros quadrados), bem como a limpeza e revitalização do Arroio Taquara, arroio que corre nos fundos da Horta Comunitária.

No ano de 2015 uma luta mobilizou diversos segmentos da região da Lomba do Pinheiro, foi proposição aprovada pelo Conselho do Plano Diretor Municipal do gravame de uma rua que passaria por dentro da área da Horta. Por meio de mobilizações da comunidade e de uma audiência pública, houve a revogação do projeto da avenida. Atualmente, a comunidade é vigilante quanto à manutenção desse espaço, pois as dificuldades passam tanto pelas tensões de ocupação do espaço, relacionadas à especulação imobiliária, quanto às questões relativas à violência que permeia as periferias das grandes cidades.

As espécies cultivadas no espaço incluem, além de hortaliças convencionais, ervas e outras plantas medicinais, plantas alimentícias incomuns, chamadas Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). As atividades que ocorrem na Horta são variadas, compreendendo preparação de canteiros, adubação ecológica, capina, plantio de hortaliças, ervas de chás e temperos, o regadio, a colheita, a produção de mudas, a coleta de folhas da mata para cobertura vegetal nos canteiros, as trilhas ecológicas, os jogos, os exercícios de relaxamento, rodas de conversa, palestras, estudos sobre plantas, oficinas, eventos como festas juninas, feijoadas, sopões e feitura de xarope e doces de espécies cultivadas.

4. Aprender nas trilhas - sobre o que há além dos cultivos

Partindo do entendimento que aprender significa exercer um processo consistente e de maneira ativa nas práticas sociais, construindo pertencas em relação a determinado agrupamento de humanos e não humanos, nos deparamos com a ideia de que ser um praticante da/na Horta Comunitária não se restringe a inserir-se em um grupo para exclusivamente manejar cultivos de plantas a partir de uma perspectiva agroecológica. Tornar-se um praticante também é uma forma de filiação a uma ideia, a algo que se projeta para além da materialidade do cultivo e apresenta-se como uma nova possibilidade de habitar a cidade e manejar o seu próprio ambiente de vida.

O que a educação ambiental tem a aprender com uma Horta Comunitária? Para nos aproximarmos de uma possível resposta, vamos relatar aqui como se constitui a experiência em campo de Schmitt (2018) na produção de sua tese de doutorado, ainda em curso. Traremos algumas situações encontradas na pesquisa que nos convocam a pensar sobre aprendizagem desde a perspectiva anteriormente anunciada. Optamos por discutir aqui situações que não envolvem apenas as práticas de cultivo, mas processos educativos que abrangem formas de participação no espaço da horta urbana, a partir da partilha de saberes que circulam neste espaço.

4.1. Constituir-se como pesquisadora e hortelã aprendiz⁵

O interesse por desenvolver esta pesquisa passa pelo entendimento de que, enquanto pesquisadores em educação, temos muito o que conhecer sobre os modos de aprender que se desenvolvem fora das instituições tradicionalmente vistas como os templos do saber. O interesse pela horta comunitária surge do contato com o grupo chamado “Amigos da Horta” em um evento promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O grupo nos chamou a atenção pelos significantes que povoam os seus discursos: agroecologia, soberania alimentar, aprendizagem, coletividade, gestão comunitária, ambiente e educação ambiental. Em 2017, passamos então a acompanhá-los e o percurso de produção da pesquisa foi reconfigurando-se ao longo tempo. Nossa postura foi de abertura para o que ali testemunhamos e de imersão na experiência de observação participante.

Logo de início nos anunciamos como pesquisadores, explicitamos os objetivos da pesquisa e nos preocupamos com todas as questões éticas. A nossa presença foi muito bem acolhida, embora naquele momento ainda pouco compreendida. Pela característica heterogênea do grupo e pelo fluxo de pessoas que frequentam o espaço, respondemos uma infinidade de vezes às perguntas – sempre feitas em tom amigável – “Como é que é a pesquisa mesmo?”, “Tu observas e fazes junto? Mas não é muita coisa hein?”, “Que estranho uma pesquisa de horta que não é só pra saber das plantas...” (Diário de Campo, abril de 2018).

Ao interpelarem sobre os *quês, quais e poréns*, os interlocutores ao mesmo tempo em que nos desafiavam, nos oportunizavam construir uma significação sobre os sentidos atribuídos à pesquisa. Assim, preocupamo-nos em ocupar o lugar de aprendizes, participando semanalmente de diferentes atividades que constituem o espaço

tais como plantio, capina, regadio, feitura de medicamentos fitoterápicos entre outros. Tal disponibilidade inicialmente causava um certo espanto nos interlocutores, pois afinal a pesquisadora era “*Formada professora e faz o serviço aqui na humildade.*” (Diário de Campo, abril de 2018).

Depois de um certo tempo, com a assiduidade possível nas práticas, esse estranhamento se foi esvaindo. Nunca a ponto de ser esquecido, por óbvio, e nem tínhamos a intenção que acontecesse, mas a diferença foi sendo ressignificada. E tomou formas tão diferentes que a pesquisadora participou de eventos informais relacionados aos membros do grupo, visitando a casa de uma das praticantes, indo à formatura e a um baile de igreja. Afinal de contas, se a pesquisa se configura imersa na vida, a Horta pode levar o aprendiz a caminhos que se multiplicam, evocando no aprendiz a necessidade de reeditar-se, mover-se.

Chegar ao campo de pesquisa requer estar aberto aos deslocamentos que são provocados, estar disponível a exercer diferentes modalidades de participação. Tornar o corpo disposto a negociar e a pensar sobre os jogos exercidos na relação indivíduo-coletividade. Entender que somos agentes e também que sofremos a agência desse outro que, além de observado, também observa. Esse entendimento gera as condições de possibilidade para as aprendizagens do pesquisador ali imerso, e foi a partir desta perspectiva que seguimos participando de diferentes situações de aprendizagem.

4.2. Uma trilha com os caciques

A prática de dividir o trabalho em pequenos grupos de pessoas é estratégia comum no âmbito da Horta Comunitária. Quando a Horta sedia eventos ligados à agroecologia e agricultura urbana, esta costuma ser a estratégia utilizada para receber um grande número de pessoas. Desta forma, os visitantes, que vem de diferentes pontos da cidade, podem contar com o auxílio de um mediador, um praticante assíduo e em geral experiente, o qual também sinaliza algumas normas do espaço, como, por exemplo, a impossibilidade de arrancar plantas sem antes conversar com as referências que estão no papel de anfitriões, ou pisar em cima dos canteiros.

Em dezembro de 2019 aconteceu um evento na Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro para divulgar e reunir pessoas ligadas ao tema da agricultura urbana. Para a ocasião foi organizada uma tarde de oficinas abrangendo temas como compostagem e adubação, produção de mudas, captação de água da chuva por sistema de cisterna, irrigação, bem como uma trilha voltada à educação

ambiental. As oficinas ocorriam de modo concomitante e duravam um tempo determinado, assim os grupos de visitantes – que somavam aproximadamente 80 pessoas – deslocavam-se de um tema a outro, podendo participar de diferentes oficinas. Os mediadores das oficinas eram em sua maioria participantes da Horta Comunitária.

Na organização do evento, que aconteceu semanas antes, os praticantes mais experientes expuseram a necessidade de todos os hortelões participarem como mediadores em alguma das oficinas. Os pequenos grupos foram então se dividindo nas frentes de trabalho, que obedeciam a uma certa norma implícita – a presença de pelo menos um sujeito experiente nas práticas de agricultura urbana. No entorno desta pessoa mais experiente, duplas de aprendizes, ou de participantes pouco assíduos, acompanhavam o trabalho, que se resumia, nas palavras dos interlocutores, em “*permitir o acesso às experiências da Horta*”.

Deste modo, então, a pesquisadora também precisou assumir um lugar, participando como mediadora junto a outro experiente participante da Horta na oficina da trilha de educação ambiental. Verbalizou que em um primeiro momento gostaria apenas de observar, pois não tinha conduzido aquela trilha ainda e não se sentia apta para tanto. O hortelão então olhou sério para ela e disse de modo respeitoso: “*Fica tranquila!*”

A trilha ocorre em um fragmento de mata ainda preservado e é estruturada a partir de algumas paradas chave que incluem a observação de pontos específicos. Chama a atenção o caráter voltado ao tema da justiça ambiental assumido nas falas do praticante experiente: “*Este palanque aqui (aponta para um palanque sem fio de cerca) serve para lembrar que ainda existem cercas dividindo o mundo entre aqueles que tem mais e os que tem menos. Os de baixo ficam com as sobras de tudo...*” (Diário de Campo, dezembro de 2019).

O primeiro grupo participante da trilha era composto por crianças, adultos jovens moradores do bairro e alguns visitantes de outros locais da cidade. Ao terminarmos a trilha com este grupo, o hortelão avisa discretamente que a próxima trilha será guiada pela aprendiz, que naquele momento ainda está confiante, pois com modos de professora percorreu a trilha atenta aos detalhes e inclusive pensou em outros pontos a destacar. Toda a confiança que criara foi imediatamente abalada pelo diálogo que se sucedeu na sequência. O mediador, segurando uma garrafa de água nas mãos e falando pausadamente atribui uma tarefa para aprendiz:

Mediador: Tu guias a trilha agora tá?!

Aprendiz: Claro! Se eu precisar daí tu me ajuda né?

Sem responder a pergunta ele continua.

Mediador: E agora é a trilha dos caciques!

Aprendiz: Como assim caciques?

Mediador: Ué, dos especialistas... Tem até professor da Universidade.

(Diário de Campo, dezembro de 2019).

Se para conhecer é preciso romper com o modelo estacionário (Ingold, 2015) e se colocar no processo de deslocamento, nos desafiamos a pensar sobre a experiência vivida e dentre as inúmeras possibilidades interpretativas que se revelam nessa cena, o modo como o hortelão experiente convoca a aprendiz a desafiar-se frente aos “caciques” parece revelar um plano. Algo que, no mínimo, coloca a aprendiz frente ao seu limite, desacomodando-a e levando-a a pensar sobre o exercício de novas modalidades de engajamento com as práticas existentes no âmbito da Horta.

5. Considerações finais

Neste artigo acionamos uma noção ontológica e ecológica de aprendizagem, baseada na participação em uma prática compartilhada com outros humanos e não humanos para pensar a educação para a sustentabilidade, como um processo de produção de novas sensibilidades socioambientais. Esta perspectiva diz respeito a aprender a ser, habitar e adquirir habilidades através do pertencimento a uma certa comunidade de prática (Lave, 1991). Estas comunidades são variadas, mas sempre se situam num sistema específico de relações com o mundo, portanto, aprender é sempre um processo cultural, ambiental e historicamente situado.

Quando nos referimos a “aprender a ser”, estamos reivindicando a necessidade de compreender a existência como uma experiência multirreferencial – cultural, histórica, política, movida por sensibilidades éticas e estéticas. Portanto, aprender não se reduz a aprender um conjunto de conteúdos, ou aprender “de um certo modo”, “de uma certa maneira”, “com um dado propósito”, mas aprender é sempre um processo mais amplo de se constituir como pessoa no mundo. Afetamos e somos afetados pela realidade o tempo todo, agimos e sofremos a ação de humanos e não humanos o tempo todo – quais os significados que extraímos, atribuímos e produzimos sobre essa experiência existencial? Que sentidos fabricamos e manejamos quando aceitamos com naturalidade as nossas próprias crenças e convicções?

Ora, o fato de termos experimentado o relativo esvaziamento do Estado como fundamento último das políticas, não quer dizer que devamos nos projetar no extremo particularismo da experiência subjetiva como fonte única de todos os

valores e juízos. As experiências coletivas e participativas, como a que relatamos neste trabalho, são instâncias privilegiadas para enxergarmos como a realidade opera, na fronteira entre as políticas públicas e as práticas comunitárias, possibilitando permanentes deslocamentos em todos os envolvidos. Estado e comunidade, humanos e não humanos, todos afetam e são afetados mútua e constantemente. Dessa permanente afecção resultam situações vividas que, em última análise, servem para colocar em questão as convicções e certezas que cada instância ali envolvida vinha operando, no sentido de proporcionar permanentemente a pergunta pelo fundamento das coisas: por que as coisas são como são? Ora, esse exercício, ainda que não seja sempre feito na forma da racionalidade clássica, mas sob diferentes modos de desconfiar das coisas, do mundo, das atitudes, das leis, das verdades e das teorias, serve para lançar os sujeitos na aventura de fabricar uma verdade provisória em que se apoiar.

Diferentemente das instâncias autoritárias da ciência, das políticas públicas, e de uma educação já denunciada por Paulo Freire como “bancária” (Freire, 1983)⁶, a experiência coletiva e comunitária possibilita o permanente questionamento das certezas e convicções, o contínuo debate, proporcionando uma vivência democrática na prática do dia a dia, que se caracteriza não pela prevalência

da vontade de uma suposta maioria, mas pelo exercício da dúvida, pela liberdade de por em questão os pretensos fundamentos das decisões e determinações. O abandono dos marcadores de certeza (Marchart, 2009) nos lança em uma aventura de aprendizagem ímpar: diferentemente de aprender as verdades sobre as coisas, aprendemos que as verdades são formulações legítimas e provisórias em meio à disputa de convicções dos sujeitos que se arvoram a ocupar posições momentaneamente hegemônicas. Experiências sensíveis dessa natureza nos abrem para a impossibilidade da certeza como fechamento da experiência, coisa que tardiamente temos aprendido não apenas com a natureza e o ambiente, mas com a própria humanidade.

Neste sentido, adquirir habilidades para um mundo mais sustentável, passa por participar de comunidades de práticas ambientais ou ambientalizadas. Ou ainda comunidades que mesmo sem qualquer destes rótulos, esteja engajada em relações e valores que identificamos com a sustentabilidade e a justiça ambiental. Este foi o sentido de trazer uma experiência de horta urbana, no caso a horta da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, no Sul do Brasil, como *locus* para pensar a educação para a sustentabilidade, desde a perspectiva da aprendizagem como participação e como prática coletiva.

Notas

- ¹ Neste artigo optamos por não fazer uma diferença entre educação ambiental e educação para sustentabilidade. Entendemos Educação Ambiental como o conceito mais amplo, que inclui os objetivos da sustentabilidade. Desde a década de 1990, quando surgiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável, acompanhamos o debate sobre educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e, mais recentemente, educação para a sustentabilidade. Já nos posicionamos sobre o assunto (Carvalho, 2002), e criticamos o conceito de desenvolvimento sustentável (Scotto, Carvalho, & Belinaso, 2011). Reconhecemos que a sustentabilidade é um conceito mais amplo e já traz alguns elementos da crítica à noção de desenvolvimento sustentável. Contudo, ainda preferimos manter o conceito original de educação ambiental, sem reduzi-lo a uma educação “para”, como seria o caso de educação para sustentabilidade.
- ² Lomba é um vocábulo usado na região sul do Brasil para referir-se a uma área com aclive. Sinônimo de ladeira.
- ³ Orçamento Participativo (OP) foi uma instância de participação popular na cidade de Porto Alegre na qual a população decidia, de forma direta, sobre a aplicação de recursos e obras a serem executados pela prefeitura do município. O OP começa sua história na cidade a partir de 1989 com o governo municipal do Partido dos Trabalhadores.
- ⁴ Amigos da Horta é um grupo que abrange jovens, adultos e idosos moradores do bairro, trabalhadores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, agentes comunitários de saúde e estudantes universitários que realizam estágio no local. Aproveitamos a nota para agradecer nossos interlocutores por todas as possibilidades de diálogo, sem as quais a realização da pesquisa não seria possível.
- ⁵ Nos espaços de agricultura urbana os termos hortelã e hortelão são empregados para designar sujeitos que cultivam hortas, sendo chamados também de horticultores. Além disso, hortelã é o nome popular de um conjunto de plantas da família botânica das Lamiaceae, também chamadas de mentas, cujo uso faz-se em chás, sucos de frutas e na saborização de inúmeros produtos da indústria alimentícia e farmacêutica.
- ⁶ Para Paulo Freire a educação bancária é aquela que opera a partir da pedagogia da opressão, onde o professor, ativo e detentor do saber, “deposita” os conteúdos, “doa seu saber” e ensina um aluno passivo, que nada sabe e apenas recebe (Freire, 1983). A educação bancária é oposta à proposta de Freire de uma pedagogia da autonomia, que valoriza os saberes populares e reconhece que todos os sujeitos têm voz ativa e são autônomos nos seus processos de aprendizagem (Freire, 1997).

References

- Acselrad, Henri. (2010). Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 68, p. 103-119.
- Bizari, D.R., & Cardoso, J.C. (2016). Reuse water and urban horticulture: alliance towards more sustainable cities. *Horticultura Brasileira*, 34(3), 7-11.
- Branco, Marina Castelo, & Alcântara, Flávia A de. (2011). Hortas urbanas e periurbanas: o que nos diz a literatura brasileira?. *Horticultura Brasileira*, 29(3), 421-428. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-05362011000300028>
- Carneiro, M.F.B., Pereira, L.A.G., & Gonçalves, T.M. (2016). Agricultura urbana e segurança alimentar no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Desenvolvimento Social*, 18(2), 305-319.
- Carvalho, I. C. M. (2002). O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In Sauv e, L., Orellana, I., & Sato, M. (org.) *Sujets choisis en  ducation relative   l'environnement / Textos escogidos en educación ambiental / Textos escolhidos em educa o ambiental*. (pp. 85-90). Montréal: Les publications ERE-U-QAM.
- Carvalho, I. C. M. (2009). Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 1(1.), 136-157. Disponível em: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/1420>
- Carvalho, I. C. M., & Steil, C. A. (2013). Natureza e imagina o: o deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. *Ambiente & Sociedade*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2013000400007>
- Carvalho, I. C. M.; Farias, C. R.; Pereira, M. V. (2011). A missão "ecocivilizat ria" e as novas moralidades ecológicas: a educa o ambiental entre a norma e a antinormatividade. *Ambiente & Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 35-49, dez.
- Carvalho, I. C. M., Toniol, R. Ambientaliza o, cultura e educa o: diálogos, tradu oes e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico de educa o ambiental. *Revista Eletr nica do Mestrado em Educa o Ambiental*, v. 1, p. 28-39, 2010.
- Conselho Popular da Lomba do Pinheiro (2020, 10 de abril). Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro [Weblog], Recuperado a partir de <http://cplombadopinheiro.blogspot.com/2015/12/horta-comunitaria-da-lomba-do-pinheiro.html>.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press - Macmillan Publishing.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educa o* (2.  ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador; uma história dos costumes*. v.1. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (14.  ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários   prática educativa*. (3.  ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H. -G. (2008) *Verdade e Método I*. (10.  ed.). Petrópolis: Vozes.
- Gohn, M.G M. (2008). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edi oes Loyola.
- Gomes, A. M. R., Faria, E. L., & Bergo, R. S. (2019). Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. *Revista da FAEEDA - Educa o e Contemporaneidade*, 28(56), 116. Disponível em: 29 dez. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p116-135>
- Hans, J. (2006). *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma  tica para uma civiliza o tecnológica*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.
- David H. (2013). *Cidades Rebeldes; do direito   cidade   revolu o urbana*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Histórico da Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro. (2018). *Histórico*. Porto Alegre: Horta Comunitária Lomba do Pinheiro. Documento Digitado.
- Ingold, T. (2016). Chega de etnografia! A educa o da aten o como propósito da antropologia. *Educa o*, 39(3), 404-411. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education: anthropology, art, architecture and design*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Kant, I. (2009). *Fundamenta o da metafísica dos costumes*. [Trad. G.A de Almeida: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten]. São Paulo: Discurso Editorial/Barcarolla.
- Lara, A., & Enciso Dominguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. Acesso em: 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. (1988). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2019) *Learning and Everyday Life: Accses, Participation, and Changing Practice* (1.  ed.). Cambridge, United Kingdon: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lopes, José Sérgio Leite. (2006). Sobre processos de "ambientaliza o" dos conflitos e sobre dilemas da participa o. *Horizontes Antropológicos*, 12(25), 31-64. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832006000100003>

- Lutz, C., & White, G. (1986). The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15(1), 405-436. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.an.15.100186.002201>, acesso em 28 de abril de 2020
- Maas, L., Malvestiti, R., & Amaral, L. C. (2020). O reflexo da ausência de políticas de incentivo à agricultura urbana orgânica: um estudo de caso em duas cidades no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 36 (8). Disponível em: 03 ago 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00134319>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Marchart, O. (2009) *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Medaets, C. (2020). "Tu garante?" *Aprendizagem às margens do Tapajós*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Coleção Entremeios).
- Pierrot, A., Medaets, C., & Carvalho, I.C.M. (Orgs.) (2017). *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris: Hermann.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(23). Acesso em: 28 de abril de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>, acesso em 28 de abril de 2020.
- Santos, M. dos, & Machado, M. C. M. (2019). Agricultura Urbana e Periurbana. *Segurança Alimentar E Nutricional*, 27. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/san.v27i0.8650689>
- Schmitt, L.A. (2018). *Aprender em comunidade: práticas e experiências em uma horta urbana*. (Projeto de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre).
- Scotto, G.; Carvalho, I. C. M., & Guimarães, L. B. (2011). *Desenvolvimento sustentável*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, J. D., del Grossi, M. E., & França, C. D. (2010). *Fome Zero: a experiência brasileira*. Brasília: MDA.
- Silva, R. C., Gomes, A.M. (2015). Learning, body and territory among indigenous Xakriabá boys. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 173-200. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200008>
- Stengers, I. *No tempo das catástrofes - resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Thomas, K. (1989). *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Toren, C. (2012a). Learning as a microhistorical process. In Jarvis, P., & Watts, M. (eds.) *The Learning Handbook*, (402-410). [S.]: Routledge.
- Toren, C. (2012b). Antropologia e psicologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 21-36. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092012000300002>
- Víctora, C., & Coelho, M. C. (2019). A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, 25(54), p. 7-21. Epub August 05. Acesso em: 28 abril 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000200001>
- Willians, R. (1989) *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Carvalho, I., Schmitt, L. & Pereira, M. (2020). Educação e sustentabilidade: aprendizagens em uma horta urbana. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 173-183. DOI: 10.7179/PSRI_2021.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO. E-mail: isacrismoura@gmail.com

LILIAN ALVES SCHMITT. E-mail: lilian.schmitt@gmail.com

MARCOS VILLELA PEREIRA. E-mail: marcos.villela.pereira@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO. Licenciada em psicologia (PUC-SP), Mestrado (FGV-RJ) e Doutorado em Educação (UFRGS). Pós-doutorado em antropologia na UCSD (San Diego, EUA). Atualmente é Professora Permanente no PPG Educação da Universidade federal de Minas Gerais/UFMG e professora visitante do PPG Educação da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP. Pesquisadora O1C em produtividade científica do CNPq, pesquisadora do Laboratório de Antropologia da Religião - LAR/UNICAMP. Tem pesquisado, desde os anos 80, as relações ambiente, sociedade e educação. Mais recentemente tem se dedicado às relações entre epistemologias ecológicas, movimentos sociais e religião. Desde 2013 contribui com o debate sobre as políticas de regulação da ética na pesquisa em educação, no Brasil.

LILIAN ALVES SCHMITT. Bacharela em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), licenciada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do mesmo Programa. Dedicou-se a pesquisar sobre os temas que envolvem educação, ambiente, aprendizagem, currículo e formação de professores.

MARCOS VILLELA PEREIRA. Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação pela PUCSP, Pesquisador 1C do CNPq, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, realizou Estágio pós-doutoral como professor visitante junto ao grupo “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” na FaHCE/UNLP/Argentina. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação, educação básica e estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro “Estética da Professoralidade”, publicado em 2013. Coordena o CEB - Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica, e o grupo de pesquisa “Cultura, subjetividade e processos de formação”.

