

Tradições na educação para sustentabilidade: um estudo sobre Agroecologia Escolar

Traditions in the education for sustainability: a study about school agroecology

Douglas Verrangia

Dep. de Metodologia de Ensino, Univ. Federal de São Carlos
douglasvcs@ufscar.br

Resumo:

Nesse trabalho se analisam relações entre cultura, educação para a sustentabilidade e agroecologia escolar, tendo por referência uma investigação empírica realizada em Sant Cugat del Vallès, Catalunha, em um momento histórico marcado por identidades em conflito e por crises, migratórias e econômicas, que reconstroem nacionalismos ao mesmo tempo em que suscitam políticas humanitárias e para “a diversidade”.

Objetivo:

Vivencia-se um intenso debate sobre caminhos para superar a crise socioambiental que atinge o planeta, ao mesmo tempo em que estratégias articulando produção e consumo de alimentos na perspectiva da soberania alimentar e da agroecologia se multiplicam. Nossa investigação, baseada em observações de campo e entrevistas, objetivou descrever dimensões identitárias de educadores ambientais ligados à Agroecologia Escolar, evidenciando os impactos de tais dimensões nas práticas voltadas à sustentabilidade que desenvolvem.

Palavras chave: educação para sustentabilidade, cultura, agroecologia escolar, identidades, tradições.

Abstract

In this article, we analyze relationships between culture, education for sustainability and school agroecology, having reference in an empirical research carried out in Sant Cugat del Vallès, Catalonia, at a historical moment marked by conflicting identities and crises, migratory and economic, that reconstruct nationalisms while raising humanitarian policies and for "diversity". There is an intense debate about ways to overcome socio-environmental crisis and the formulation of strategies articulating food production and consumption cooperatives in the perspective of alimentary sovereignty and agroecology. Our research, based on field observations and interviews, reveals the identity dimensions of subjects linked to school agroecology, in constant reconstruction provoked, in large part, by reflection on national history and by an independence process that raises questions and political / identity positioning. They are identities configured in the cultural experience and in connection with tradition, an important theme in school agroecology, whose meanings are described here.

Key words: education for sustainability, culture, school agroecology, identities, traditions.

A Investigação

Como destacou Oliveira no início dos anos 2000, o interesse sobre o tema da identidade entre estudiosos de ciências sociais tem crescido numa frequência intensa (Oliveira, 2000). Traçando um paralelo entre o papel da etnicidade nos Estados Unidos, Brasil e na Europa – com foco em Barcelona, na região da Catalunha – o autor destacava que o exame da identidade catalã pode ampliar a compreensão sobre as relações entre identidades e seus respectivos contextos, devido a suas especificidades e seu papel num cenário político muito complexo.

Estudos recentes sobre a identidade têm discutido seu papel, por exemplo, no forte crescimento do ‘independentismo’, principalmente na última década (Fainé, 2014). Nesse contexto, a ‘identidade catalã’ se converte em discurso político e suscita questões sobre sua influência nas práticas sociais. Ao mesmo tempo, discutem-se intensamente a crise socioambiental que aflige o planeta, e que tem gerado reações no campo político, social e também educativo, como educação ambiental (Pelicioni, 1998; Leff, 2001; Reigota, 2007; Brostolin; Cruz, 2010; entre muitos outros) e suas vertentes, como a educação para a sustentabilidade (Agoglia et al, 2014; Lima, 2003; Jabobi, 2001; entre outros).

Este estudo procura desvelar os sentidos que educadores ligados à agroecologia escolar (AE) – em reflexão sobre suas identidades e vivências – atribuem ao conceito de tradições catalãs e o papel que elas assumem em suas práticas educativas. Neste estudo enfocamos práticas sociais – processos educativos – ligadas à educação ambiental e para a sustentabilidade, concretizadas no conceito de AE (Llerena, Espinet, 2014), que tem a “agroecologia como referente y latransposición didáctica como proceso de reconstrucción escolar” (Llerena, 2015, p. 158).

Como anunciado, a agroecología escolar tem por base a agroecología, um campo emergente visto por alguns/mas autores/as como três âmbitos diferentes (Llerena; Espinet, 2014): 1) disciplina científica; 2) práticas agrícolas, o; 3) movimento social. Tal conceito é entendido pelo grupo GESLV como a transformação deste referencial para o âmbito escolar, onde as escolas desenvolvem uma educação para a sustentabilidade “imersas em uma dinâmica produtiva, que promove novos vínculos com a comunidade e com o território” (Espinete; Llerena; Rekondo, 2012, p. 134).

No centro das atividades, encontra-se a horta escolar, fenômeno gerador de muitos processos que abarcam dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas y ecológicas. Mas, ao mesmo tempo, restaurantes escolares ecológicos e outros âmbitos são, às vezes, impulsores da agroecología escolar. (Llerena, Espinet, 2014).

Metodologia do estudo

Esta pesquisa inspira-se na fenomenologia de Merleau-Ponty, como descrita por Giorgi (1985) e Silva (1989). A coleta de dados pautou-se na observação – e seu registro em diário de campo – entre abril e outubro de 2016, durante a participação do pesquisador em atividades cotidianas e na procura por sistematizar o contexto mais geral no qual a agroecologia escolar se dá (Europeu, Espanhol e Catalão). Ao mesmo tempo, foram realizadas observações e análises mais específicas na cidade de Sant Cugat Del Vallès, e em atividades de AE coordenadas pelo Gresca (Univ. Autônoma de Barcelona).

No âmbito desta investigação, foram observadas a criação e gestão de hortas escolares; a formação de associações e/ou cooperativas para distribuição ou comercialização dos produtos das hortas; aulas mais pontuais, com temáticas socioambientais e de relações de gênero;

visitas com os estudantes a diferentes formas de produção agrícola, agroecológica e industrial; coleta e distribuição de alimentos para uma instituição de caridade; atividade de reflorestamento; e plantio e manutenção de jardins ornamentais; e outras que envolvem valores mais amplos, como a limpeza de carteiras e cuidado com os equipamentos da escola. Há um planejamento conjunto entre distintos atores envolvidos nas práticas realizadas e ações de ações de formação docente e investigações no âmbito universitário, em nível de graduação, mestrado e doutorado.

Também foram realizadas entrevistas com educadores que atuam na AE, entre junho e setembro de 2016: duas professoras (uma de ensino fundamental e outra de médio), dois educadores ambientais (um da prefeitura de Sant Cugat e outra da de Barcelona) e dois pesquisadores (um de mestrado e outro de doutorado). Esses educadores desenvolvem trabalho sob o conceito de “agroecologia escolar”, sob supervisão mais (como no caso dos pesquisadores) ou menos (como no das professoras) direta do Gresca/UAB. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, tendo sido analisadas na busca por unidades de significado, da forma como descreve detalhadamente Giorgi (1985).

O período de realização do estudo foi marcado, no contexto europeu, por exemplo, pelos impactos imediatos do *Brexit*, a saída da Grã Bretanha da União Européia; do ataque terrorista em Nice no dia francês da queda da Bastilha; da tentativa de golpe na Turquia. Na Espanha, foram marcantes os impactos do impasse nas eleições para governo do Estado, que, por duas vezes, terminaram sem possibilidade de uma investidura e o uso político constante da questão da independência da Catalunha durante e depois das eleições. Mais especificamente na Catalunha, foi importante a decisão da assembleia legislativa da Generalitat de Catalunya de iniciar um processo de independência unilateral. Essa decisão é baseada na reivindicação – feita por um movimento soberanista catalão muito diverso do ponto de vista político-ideológico – e refere-se a uma consulta pública de caráter vinculativo (com força de lei), na qual seria decidida a manutenção da Comunidade Autônoma da Catalunha dentro do estado espanhol ou a criação de um estado Catalão “independente, completamente democrático plenamente estabelecido dentro da união global”, dentro da União Européia (CREUS et al, 2013).

O pesquisador pôde observar e participar em atividades de cunho político, ligadas ao processo soberanista catalão (independentista), tanto em um nível mais local de Sant quanto em Barcelona, com destaque à *Diada* da Catalunha, realizada em 11/09/2016, manifestação anual em que, neste ano, cerca de oitocentas mil pessoas saíram às ruas reivindicando a independência da Catalunha do Estado Espanhol. Também, foram observadas festas tradicionais e atividades culturais ligadas à identidade catalã (*castellers*; danças típicas; apresentações musicais folclóricas; feiras de venda de produtos agrícolas de produção local). Ao mesmo tempo, num âmbito mais local em Sant Cugat del Vallès, foi possível observar discursos públicos repletos de símbolos identitários, das tradições e da diversidade social presente no território catalão. Segue adiante trecho transcrito do discurso da alcaldesa (prefeita) de Sant Cugat, proferido no dia 11 de setembro de 2016, como parte das atividades da *Diada* na cidade:

Em cada Diada, o que fazemos é recordar, recordar as nossas origens, recordar nossa identidade, mas também provocar que no século XXI são muitas pessoas que queremos compartilhar um modelo de convivência... [Essa é uma] jornada inclusiva, porque queremos que todos aqueles que vivem em Catalunha possa decidir conjuntamente com todos aqueles que nos sentimos catalães... (pausa) de origem e todos aqueles que nos sentimos catalães (pausa) que queremos a independência... Viva Catalunha!” (Transcrito pelo pesquisador).

Marco Teórico: identidades, cultura e tradição

De forma sintética, a compreensão do conceito de cultura aqui utilizado parte de Terry Eagleton (2001), em que a cultura está em ‘tudo que é humanamente construído’, uma visão ampla na qual “cultura é o mundo todo” (p. 58).

De forma mais precisa, com Clifford Geertz (1989) compreendemos que a cultura localiza-se nas “dinâmicas entre os sujeitos e nos sujeitos” (p. 215). Dessa forma, neste tipo de estudo procuramos conhecer a ‘dialética da cristalização’ de ‘esquemas de significado’ que dão direção e curso concreto à vida social. Considerando o conceito semiótico de cultura desse autor, e uma “ciência interpretativa em busca de significações” (id. *ibid.*, p. 20), procuramos revelar significados atribuídos pelos participantes da pesquisa às suas próprias identidades, principalmente no que se refere ao pertencimento catalão e à cultura e tradições catalãs.

Com Hall (1997, 2003) entendemos as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, e que elas são sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais (id. *ibid.*). Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Por fim, de Homi Bhabha (2002) consideramos a compreensão da existência de identidades híbridas e a necessidade de pensar “para além” de singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’, considerando “posições dos sujeitos” (posições de raça, gênero, geração, localização geopolítica, orientação sexual), assim como prestar atenção aos espaços entre-lugares (in between) nos quais se elaboram estratégias de identidade e que iniciam novos signos e locais inovadores de colaboração e questionamento.

Tradições catalãs e agroecologia escolar

A origem do espaço cultural catalão está vinculada, entre outras coisas à “existência de instituições próprias, à uma relação particular com a economia e com a técnica, às mudanças praticadas na forma de família vigente, a uma plasticidade demográfica e à consideração da língua como ‘marca’ de diferença” (ALEGRET, 2007, p. 17). Uma importante dessas marcas são os *castells*, que, junto com a língua, há de se ter em conta ao pensar na cultura catalã contemporânea, para a qual é necessário entender as relações entre cultura, *folklore* e cultura popular tradicional (que será abordada mais adiante). Cabe ressaltar que os *castells* desempenham um importante papel para imigrantes – desde estudantes universitários àqueles em situação ilegal e de refúgio – do ponto de vista de sua integração social e econômica, pois impacta na ampliação do círculo de contatos e na possibilidade de aceder a empregos e a “ajudas” necessárias em situações de crise (id. *ibid.*, p. 103).

A identidade e pertencimento catalãs têm forte relação com a noção de “tradições catalãs” no contexto da agroecologia escolar. Essa relação com a tradição é esperada, já que a agroecologia, referente central da AE, tem como um de seus elementos centrais a discussão das relações entre ciências e tradições, concretizada em proposições práticas como o resgate de práticas agrícolas tradicionais, assim como de variedades de cultivo ancestrais (Altieri, 2012; Vandermeer & Perfecto, 2013).

A noção de “cultura catalã”, e as relações estabelecidas com ela, são importantes para compreender o pertencimento dos participantes da pesquisa. Há visões distintas sobre o que seria “cultura catalã”, mas de forma geral, a existência dela é um aspecto central das identidades, porque “*ser catalán*” é pertencer e se relacionar com a “*cultura catalana*”. Como disse um educador “*Yo soy catalano, si. Mi cultura es cultura catalana*”.

De um modo mais geral, são identificadas características presentes entre catalães/catalãs, às quais a noção de tradição é atribuída. Nesse sentido, participantes mencionaram serem “tradições catalães”: a disciplina (“*es como una máquina de relojería*”); o comprometimento com metas; o valor atribuído ao trabalho (ser trabalhador); um desenvolvimento tecnológico e social anterior a outras regiões espanholas e europeias (primeira revolução industrial).

Cabe aqui ter em conta que esses participantes refletem de forma crítica sobre as relações entre identificar traços culturais e produzir estereótipos: “*Se dice que son un poco más trabajadores en Catalunya, porque en ese momento fueron los primeros a desarrollarse, no se si es un parolo o no...*”. Ao mesmo tempo, destaca-se que essas práticas locais “tradicionais” podem ter coexistência em outras regiões: “*refranes, que pueden ser muy parecidos com los que salen en castellano y que son en otras regiones*”.

Elementos específicos dessa cultura – no sentido aqui utilizado, conhecimento sobre práticas, costumes, ferramentas, formas de ‘ser’, tramas de significados – conectam os sujeitos a um passado concreto (e imaginado) no sentido da ancestralidade, com sua continuidade e rupturas, e apontam “decisões/escolhas” disponíveis para a transmissão a gerações futuras e foram descritos. Por exemplo, as práticas educativas realizadas na AE abordam conhecimentos considerados tradicionais e/ou são pautadas na noção de tradição. Foi possível identificar que são realizadas:

atividades pautadas numa perspectiva de reconhecer a tradição no cotidiano, como debater o *refranero catalán*, produzir determinadas variedades de plantas e apresentar aos/às estudantes “receitas tradicionais” da Catalunha;

ações de suporte e de participação ativa de estudantes e professores em festas tradicionais, como a produção e preparação para distribuição e venda de rosas para a Festa de São Jorge (*Festival de Sant Jordi*);

produção e estímulo ao consumo (alimentação e uso medicinal) de ervas aromáticas e medicinais de uso tradicional, por exemplo na forma de chá, ou em preparações como *alcohol de romaní* (álcool de alecrim) e *oli de lavanda* (óleo de lavanda);

atividades diversas que têm como tema tradições agrícolas ou a elas relacionado, como um teatro desenvolvido para resgatar a história de Sant Galdric, que envolve religiosidade (catolicismo), história (da Catalunha), política (tentativa pelo estado Espanhol de apagamento de tradições catalãs, como os “santos catalães”) e agricultura (era considerado o santo patrono da agricultura local).

Plens (2003) explica que em uma situação de culturas em contato, somente as diferenças culturais que são percebidas como importantes e que se reconhece socialmente como relevantes “são elementos étnicos da relação entre grupos” (p. 12). Dessa forma, entende-se que existam traços culturais que são mais ou menos valorizados na percepção que se tem da cultura a que “se pertence”.

No caso desta pesquisa, determinadas práticas são consideradas símbolos das diferenças culturais entre catalães e espanhóis, assim como identificam o caráter político a elas associado. Uma dessas práticas refere-se ao taurismo e, mais especificamente, às corridas de touros¹. Essas corridas seriam então indicativos das diferenças culturais, mas também da dimensão política assumida pelas práticas culturais, assim como da associação entre elas e posições e regimes político-ideológicos (como o franquismo). Um participante explicou:

Y yo decía, no, nosotros vemos las cosas distintas, por ejemplo,

hablábamos de los toros... Y decían: eso lo hacéis porque queréis se separar de España! Yo decía: No es verdad. Nosotros lo hacemos porque para nosotros los toros no significan nada. Para vosotros sí, pero para nosotros es una cosa que nos viene de afuera. Porque Barcelona es una ciudad anti-aurina [...] Y, claro, eso atenta en contra la identificación de España. Porque es la tradición española y franquista por excelencia.

Essa prática cultural parece ser um elemento interessante para a compreensão da noção de tradição, entendida enquanto “elemento étnico da relação entre grupos”. Essas corridas, na visão do participante mencionado, são um símbolo da imposição de uma prática cultural vista como “alheia”, mesmo que ocorressem num passado nem tão distante no território catalão. Dessa forma, é rejeitada por não pertencer à “nossa tradição”, entendida em seu sentido dinâmico e revisionista, como discutiremos mais adiante, nas conclusões. Ao mesmo tempo, certas práticas, mesmo que mais recentes ou mais recentemente “resgatadas” (recriadas?), são compreendidas como tradição (importantes e que devem ser mantidas/transmitidas).

Um exemplo nesse sentido refere-se às festas populares/tradicionaisⁱⁱ, como os *corre-foc* de Sant Joan (*els diables*), os *castells* e outras, como os *gegantes* e *cap grossos*, comuns em Sant Cugat e que foram objeto específico de observação neste estudo. Sobre tais “tradições”, um educador ambiental participante da pesquisa reflete: “*Está claro que fue inventado [...] lo vivi como escépticamente, eso es inventado... se volvió a inventar*”. Ao mesmo tempo, o papel dessas práticas na construção identitária catalã é considerado importante, e mesmo havendo uma discussão entre historiadores sobre a veracidade da “existência” dessas práticas no passado, o educador pondera: “*No es porque no existía antes que no sea identitario*”.

Esse processo contemporâneo de “recuperar” tradições não é exclusivo da Catalunha, e tem como referente importante as populações indígenas latino americanas. Cabe mencionar aqui a reflexão de Martínez Alier (2007), que, discutindo o papel das tradições agrícolas no contexto da agroecologia na América do Sul, pondera: “as tradições são inventadas, mas não ao acaso” (p. 336). Destaca, assim, o caráter dinâmico, identitário, político e atual de elementos tradicionais da cultura.

Para concluir...

Por meio da tradição (e de sua reflexão) os sujeitos conectam-se com os antepassados (repensam, discutem, avaliam) e com a ancestralidade. Isso porque atribuir sentido à tradição impõe pensar de forma geracional (contar/considerar gerações) e repensar a história, envolvendo: migrações recentes (a atual “crise migratória” européia); migrações num passado recente (depois da guerra civil espanhola); migrações de passado mais distante (como as ocasionadas pela guerra da secessão, no século 18); e da sucessão histórica de povos que ocuparam o território da atual Comunidade Autônoma da Catalunha (pré-históricos, capsianos, ibéricos, pirineus, celtas, romanos, germânicos...).

Nesse contexto, é possível identificar dois sentidos valorativos aplicados à tradição no contexto da AE. Um sentido é negativo, a noção de que há tradições que devem ser transformadas, que não são boas, são “coisas do passado”. Alguns exemplos são práticas agrícolas ligadas à “revolução verde”, ou práticas e posicionamentos machistas, cujas ações educativas tentam criticar.

Há também um sentido positivo, em que se identificam elementos culturais importantes identificados no passado e avaliados como adequados/úteis para o momento atual e para futuras gerações. Por exemplo, a “cultura da pagesia” como tradição agrícola catalã – em

contraposição à revolução verde ou as práticas agrícolas romanas – dá base e ao mesmo tempo encontra convergência com ideologias e formas contemporâneas de interpretar a crise socioambiental (movimento de neo-rurais, agroecologistas). Aspectos da “cultura da pagesia” são conteúdos de aprendizagem trabalhados pelos educadores da AE no sentido da ‘reinvenção’, ou ‘resgate’, das tradições.

Bhabha (2002) aponta que, as minorias, ao *resceniificar* o passado introduzem na invenção da tradição outras temporalidades culturais incomensuráveis e podem “confundir nossas definições da tradição e da modernidade; realinhar os limites habituais entre o privado e o público, o alto e o baixo; e desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (p. 19). A noção de que não há contradição na “reinvenção” da tradição (e.g. festas populares e *castells*), é convergente com posições teóricas adotadas por outros autores ligados aos estudos pós-coloniais. Por exemplo, E. Dussel (1974), em obra filosófica sobre a América Latina, explica que a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação.

As relações estabelecidas entre agroecologia escolar e tradição evidenciam uma importante função projetiva/prospectiva da cultura (do projeto de sociedade) e de como ela conecta passado, presente e futuro, indivíduos e comunidades, promovendo reflexão, que pode ser crítica, sobre a sociedade.

Para além da “cultura catalã”, também foi possível identificar o reconhecimento de dimensões culturais supra-nacionais, relacionadas ao capitalismo mundial, homogeneizante cultural, e, na visão de um dos educadores ambientais, todos estaríamos: “... *muy igualados por la cultura consumista*”.

Nesse sentido, destacamos aqui o papel que pode assumir a reflexão crítica sobre as tradições num contexto contemporâneo em que se incrementam estratégias de homogeneização cultural, convergentes com as necessidades/interesses econômicos e corporativos transnacionais (a cultura de massas). A reflexão sobre a AE e tradições catalãs parece ir de encontro a essa tendência de *McDonaldização* do mundo (Hall, 1997), reforçando “diferenças” e valorizando o passado e a transmissão intergeracional de, por exemplo, formas de produção agrícola de baixa tecnologia e baseados em pequenas propriedades. Ao mesmo tempo, ressaltam-se dificuldades encontradas e os muitos desafios produzidos pelo atual “campo de batalhas culturais” (Giroux, 2001), no qual a educação encontra-se no epicentro.

Há ainda muito a ser discutido a partir dos dados desta investigação, que destaca o potencial da análise cultural das práticas educativas, revelando diferentes dimensões nas quais a cultura se manifesta, tensionando poderes, reconfigurando identidades e indicando caminhos possíveis frente aos desafios contemporâneos.

Agradecimentos e apoios

Agradeço aos participantes da pesquisa e ao Gresca/UAB pela recepção. À FAPESP (grant#2015/18204-7 São Paulo Research Foundation) pelo apoio financeiro que possibilitou o estudo e ao DME/UFSCar, pelo suporte.

Referências

AGOGLIA, O.; ARCOS, C.; SOSA, M. P. El debate sobre la sostenibilidad desde la posición del pensamiento ambiental crítico. **Interacções**, 31(1), 2014, p. 219-238.

ALEGRET, R. M. **Bon cop de mà? Món casteller, immigració estrangera I integració a**

Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** 3ª Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BHABHA, H. **El lugar de la cultura.** Madrid: Ediciones Manantial, 2002.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações** (Campo Grande) [online]. 11(1), 2010, p. 33-42.

CREUS, J. et al (ed.). **Catalonia Calling: What the World Has to Know.** Barcelona: Sapiens, 2013.

DUSSEL, H. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana: III Erótica e Pedagógica.** Piracicaba/São Paulo: Co-edição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1974.

EAGLETON, T. **La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

ESPINET, M.; LLERENA, G.; REKONDO, M. School agroecology as a motor for community and land transformations: the collaboration between local administration and university to promote ES school networks. **Conferencia en el encuentro Collaboration of Community and school for sustainable development.** Viena, Austria: CoDeS, 2012.

FAINÉ, M. C. i. Identidad y política en Cataluña: el auge del independentismo en el nacionalismo catalán actual. **Quaderns-e** (Institut Català d'Antropologia) 19(02), 2014, p. 79-99.

GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1989.

GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica.** Belo Horizonte: Interlivros, 1985.

GIROUX, H. **Cultura, política y práctica educativa.** Barcelona: Graó, 2001.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 22(2), 1997, p. 15-46.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesqui.** [online], 118, 2003, p. 189-206.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

Lima, G. F. da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a Educação. **Ambiente & Sociedade**, VI(2), 2003, p. 99-119.

LLERENA, G. Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de los huertos escolares con el referente de la agroecología. **Tesis del Master de Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales**, Universidad Autonomade Barcelona, 2015.

LLERENA, G.; ESPINET, M. El/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico: 1. una nueva figura en la escuela. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan/jun, 2014.

MARTÍNEZ ALIER, J. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorção.** São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, R. C. de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. N. 42 (15), p. 7-21, 2000.

PELICIONI, M. C. F. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. **Saude soc.** [online]. 7(2), 1998, p. 19-31.

PLENS, J. **Ciutadania de Catalunya. Etnicidad, nacionalisme i llengua**. Tarragona: Edicions El Médol, 2003.

REIGOTA, M. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**. 2(1), 2007, p. 33-66.

SILVA, P. B. G. e. Pesquisa em educação, com base na fenomenologia. **Pesquisa em Serviço Social**, Porto Alegre, 14(2), 1989, p. 109-132.

VANDERMEERER, J.; PERFECTO, I. Complexity in tradition and science: intersecting theoretical frameworks in agroecological research p. 99-111. In: V. Ernesto Méndez, Christopher M. Bacon & Roseann Cohen: **Agroecology as a Transdisciplinary, Participatory, and Action-Oriented Approach, Agroecology and Sustainable Food Systems**, 37:1, 3-18, 2013.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, 36, 2010, p.705-718.

ⁱ Na época da coleta de dados havia uma lei da Generalidade da Catalunha que proibia as corridas de touro no território catalão, mas uma decisão do Supremo Tribunal de Justiça Espanhol procurava tornou tal lei inconstitucional, incendiando o debate sobre o tema.

ⁱⁱ Na Catalunha, o folclore está muito relacionado à “cultura popular tradicional”, e Alegret (2007) diferencia esta da cultura popular, afirmando que a cultura popular tradicional, assim como se contrapõe às “culturas acadêmicas” e “de elite”, “*se contrapõe às clássica e de massa*” (p. 46). Considerando a polissemia de termos ligados à tradição, e a repulsa acadêmica a determinados termos, como folclore, o autor menciona a definição utilizada pela *Generalitat de Catalunya* de “cultura popular i tradicional”, que envolve as seguintes práticas culturais: *Bestiari; Castells; Danses (danses vives, bastoners, sardanes, esbartes); Diables; Excursionisme; Falconers; Festes; Gegantes y Cap grossos; Gastronomia; Jocs; Literatura popular; Medicina i remeis; Música (grallers, dolçainers, flabiolaires, sacs de gemecs, xeremiers, ministrils, cobles, bandes de música, campaners, orgues, canço tradicional, cant coral, havaners, festivals i trobades); Oficis; Patrimônio etnológico (centros de estudo, museus); Pessebrisme; Pirotecnia; Religiosidade; Publicacions; Teatro Popular (balls parlats; pastorets; pessebres vivents; passions; teatre assumpcionista)*, id. *ibid.*, p. 48.