



## As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil

*School gardens in pedagogical practices of Early Childhood Education teachers*

 **Viviane Andrade Bandeira**  
Mestrado em Educação  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
São Carlos, São Paulo – Brasil  
[viviandradebandeira@gmail.com](mailto:viviandradebandeira@gmail.com)

 **Dulcimeire Aparecida Volante Zanon**  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
São Carlos, São Paulo – Brasil  
[dulci@ufscar.br](mailto:dulci@ufscar.br)

**Resumo:** É imprescindível que as escolas, desde a Educação Infantil, oportunizem às crianças momentos para seu desenvolvimento. A partir do paradigma da educação holística, este artigo objetiva investigar de que forma as hortas escolares estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. Participaram deste estudo quarenta e uma professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo. Os resultados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva e identificadas duas categorias de abordagem das hortas pelas professoras: educação consciente sobre o cuidado do meio ambiente e sustentabilidade. Concluímos que uma prática pedagógica que considera a horta escolar como balizadora das vivências cotidianas pode oportunizar às crianças desenvolvimento integral e transformação que impacta a equipe e as famílias envolvidas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; hortas escolares; práticas pedagógicas.

**Abstract:** The article presents the results of a research that aimed to understand how young children, from their photographic production, read and communicate the world. This is qualitative research that had as methodological procedures analysis of photographs produced by 3-year-old children in a municipal day care center in the Greater ABC/SP Region and interviews with educators. As a theoretical reference, it dialogued with childhood studies. Data analysis shows that children engage in the act of photographing with joy and empowerment and produce images that denote curiosity, creativity, imagination, sensitivity and investigation. His photographs present a reading of the world open to novelty, in which they create new and different meanings. However, it appears that photography is still little used in the educational routine as an expressive form of children, which reveals the need for formative processes on its importance.

**Keywords:** Early Childhood Education; school gardens; pedagogical practices.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

BANDEIRA, Viviane Andrade; ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante. As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-17, e23825, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23825>.

*American Psychological Association (APA)*

Bandeira, V. A., & Zanon, D. A. V. (2023, jan./abr.). As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-17, e23825. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23825>.

## 1 Introdução

Neste trabalho, a Educação Infantil é entendida sob a perspectiva da Educação Holística. Refletir sobre a educação Holística no século XXI consiste em compreender que ela não se reduz a um método educativo ou a uma teoria da educação; é a base para ensinar e aprender que se ancora em princípios da consciência humana e a relação entre os seres humanos e o universo que habitam. Ademais, é uma referência fundamental para elevar a qualidade do ensino (LEZAMA, 2020, p. 173, tradução nossa).

Sendo assim, a Educação Infantil pautada no paradigma holístico “deve proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, propiciando o encontro consigo mesmo que vise a sua realização enquanto ser humano” (NASCIMENTO; SOUZA, 2014, p. 8). Além disso, educar nas bases de tal paradigma é compreender e atuar de forma que os saberes não sejam diluídos em partes fragmentadas. Dessa forma, “representa uma revolução científica e epistemológica” e emerge como uma “proposta à tendência fragmentária e reducionista do antigo paradigma”. É um novo sistema de aprender a aprender que sustenta o florescente modelo holístico mundial” (CHAER, 2006, p. 562).

Entretanto, é necessário que os(as) docentes estejam sintonizado(as) com esse tipo de educação, pois não se pode exigir do educando que alcance aspectos que não possuem (LEZAMA, 2020, p.177, tradução nossa). Assim, a formação deve estar conectada, a fim de incentivar docentes criativos com sensibilidade artística e práticas, capazes de olhar para as crianças com respeito e reverência pela individualidade de cada uma, considerando sempre todo o contexto que lhe engloba.

Nesse ínterim, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas. Torna-se imprescindível que na prática cotidiana o docente questione para quê e porquê assume determinadas escolhas pedagógicas, mais especificamente, no que diz respeito às hortas escolares, objeto de estudo deste trabalho.

Considerando tal cenário, neste trabalho delineamos a seguinte questão de pesquisa: De que forma as hortas escolares estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil?

## 2 A Educação Infantil e as hortas escolares urbanas

Os hábitos alimentares se formam conforme a criança cresce; ela vai adquirindo suas preferências e, por isso, precisa ter acesso a uma diversidade de alimentos (ARAÚJO, 2016; SILVA; COSTA; GIUGLIANI, 2016).

Desta forma, as famílias, a escola e os locais onde a criança frequenta precisam ter alimentos disponíveis que representam a cultura do local. É importante que, nutricionalmente, a criança se alimente com frutas, legumes e verduras para ter hábitos saudáveis e evite “alimentos com altos teores de sal, açúcar refinado e excesso de gordura saturada, além dos industrializados, sobretudo os ultraprocessados e os considerados supérfluos, o que inclui doces e guloseimas” (SILVA; COSTA; GIUGLIANI, 2016, p. 54).

Além dos ingredientes que são oferecidos às crianças é importante ter um olhar atento às demandas da criança, de saciedade ou de fome, considerando o momento de alimentação, de tal forma que todas as pessoas envolvidas tenham vínculo com a responsabilização mútua da alimentação e tornem esse momento agradável e positivo. Morgado (2006) reforça que o ato alimentar na infância

pode ser vastamente explorado, pois é nesta fase que a curiosidade é extremamente aguçada, os preconceitos ainda não foram adquiridos e onde surge a possibilidade de formação de um senso crítico mais amplo. Por esse motivo, a educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento de bons hábitos alimentares das crianças. A educação alimentar deve estar bem definida no projeto pedagógico da instituição educativa, tendo por objetivo familiarizar as crianças aos alimentos (MORGADO, 2006, p.10).

Por isso, abordar o tema de alimentação no interior das escolas é importante, já que

a escola é espaço de cidadania, refletindo necessidades sociais, de modo a incluir em pauta a discussão dos direitos de cidadania e as políticas públicas de educação e saúde. Pensar sobre os aspectos culturais do alimento em nossa sociedade é um indicativo para possíveis transformações dos sujeitos que, por meio da educação, podem se tornar agentes transformadores de seu entorno (VINHA, 2017, p.562-563).

Além de familiarizar-se com a natureza, o alimento também pode ser uma conexão com o todo. “Observar a fruta no pé, colher a fruta ou mesmo ver o crescimento de qualquer alimento gera a sensação de pertencimento: todos somos corpo e fazemos parte de um mesmo ciclo” (ZANON, 2018, p.40). Deste modo, a humanidade e a natureza se fazem inerentes. Ainda conforme a autora, estabelecer relação entre as crianças e os alimentos que lhe são ofertados é convidá-las para se aproximarem da vida e, assim, pensar em toda a relação que há de consumo, de pertencimento, de desperdício e de nutrição.

A relação mais próxima entre aquilo que é servido à mesa e o processo que o alimento precisou percorrer até chegar lá, traz um novo olhar sobre o que consumimos, um olhar de empatia e de cuidado. Quanto tempo demorou para esse grão de arroz crescer e chegar ao nosso prato? Quanto sol e quanta chuva alimentaram esse crescimento? Quantas pessoas trabalharam para que isso acontecesse (ZANON, 2018, p.43).

Morgado (2006) destaca a importância da horta para uma alimentação mais adequada. Para a autora, há um caminho entre compreender essa alimentação e aceitar comer tais alimentos. No entanto, quando as crianças participam do processo de plantar, cuidar e colher, esse caminho de aceitação encurta, pois outros significados são postos nestes alimentos que foram ali produzidos.

Em sua pesquisa, Toledo (2010) analisa se as crianças conseguem fazer uma conexão entre os alimentos e sua origem na natureza. Para a autora, as crianças parecem desconhecer esse caminho. Os alimentos como arroz e feijão rapidamente são identificados, mas a polenta, em que o milho passou por um processo de transformação, são identificados como oriundos do supermercado ou do sacolão. No interior da escola analisada a questão ambiental é abordada a partir do antropocentrismo, onde a natureza está a serviço da humanidade. Logo, as atividades relacionadas a ela deixam-na no local de preservação para sua utilidade e os “trabalhinhos” feitos para representá-la são confeccionados sem apreciação estética, cuidado, ou afeto, sem aproximação de fato da criança com e na natureza.

Segundo Silva e Moura (2021, p.2-3) “talvez seja difícil para certas crianças imaginarem que o leite pasteurizado tem a sua origem em um processo de ordenha feita manualmente ou automatizada”, já que é preciso ter um conhecimento sobre a transformação humana nos elementos naturais.

Cabe destacar também que a consciência ambiental permanente ocorre quando os laços entre crianças e natureza são incentivados desde a infância, momento decisivo para a construção de valores. Neste sentido, estar em contato com a natureza proporciona o desenvolvimento integral, essencial para seu físico e emocional, bem como amplia suas sensações, desenvolve sua corporeidade, sua intelectualidade e sua afetividade (SILVA; MOURA, 2021).

Sendo assim, “é urgente um trabalho docente que respeite as infâncias e com propostas de ações educativas diferenciadas com reconexão à natureza produzindo uma cultura mais cooperativa, social e ecológica” (KUMAR, 2017, p.119). Tal ação é positiva para as crianças que estão com tempo reduzido de brincadeiras livres em espaços naturais abertos, o que gera adoecimento físico, mental e emocional, além da desconexão com a vida na Terra.

Dessa forma, as hortas escolares podem ser potentes para resgatar o vínculo do alimento com a natureza (COELHO; BÓGUS, 2016). Segundo tais autoras, a escola foi e continua sendo um local de garantia para a manutenção de conquistas fundamentais para a humanidade, como por exemplo, a Educação Alimentar Nutricional (EAN). Logo, uma escola que possui horta, com um trabalho pedagógico que associa teoria e prática, possibilita transformações nos hábitos de saúde e alimentares, tanto da equipe escolar quanto das crianças envolvidas. Assim, quando as crianças e os adultos vivenciam o plantio e a colheita, essa relação com o alimento se modifica e o vínculo de

cuidado com a natureza e com o seu próprio corpo se estabelece. Essas aprendizagens acontecem numa perspectiva horizontal e dialógica visando uma educação crítica e emancipatória entre todas as pessoas envolvidas. Surgem produções de sentidos

que vão do 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 (COELHO; BÓGUS, 2016, p.767).

Conforme Zanon (2018, p. 66) “não é com teoria distante sobre as coisas que não conhecemos que nos sensibilizamos ou aprendemos a ser... é vivenciando com o que tem mais pertinho que isso acontece”. Neste contexto, as hortas podem contribuir, já que visam considerar a sociedade como um todo, com ações sociais coletivas.

### 3 Percorso metodológico

Inicialmente, cabe destacar que o projeto de pesquisa que deu origem a este artigo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, sendo aprovado conforme o Parecer Consubstanciado N° 4.634.388.

Para atingirmos o objetivo desta pesquisa, foi produzido um questionário on-line, via plataforma *Google Forms*, estruturado em quatro sessões: perfil geral; hábitos de consumo; hortas escolares nas práticas pedagógicas; hortas agroecológicas e Educação Infantil. A Secretaria de Educação do município onde esta pesquisa foi realizada, organiza sua rede de unidades escolares em regiões, totalizando dez. Responderam ao questionário, com garantia do anonimato, quarenta e uma professoras, com idade entre 30 e 63 anos, de todas as regiões que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) do interior do Estado de São Paulo. Estas se autodeclararam brancas, pretas ou pardas, 68%, 4% e 9% respectivamente e com atuação na rede municipal entre 1993 e 2021. Logo, há professoras iniciantes e mais experientes em nossa amostra.

Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) que compreende três etapas, conforme Pedruzzi *et al.* (2015). Na primeira, ocorre o processo de unitarização, em seguida, a organização de categorias e, por fim, a elaboração de metatextos ou comunicação.

### 4 Resultados e discussões

O processo de olhar, mergulhar, perder-se, achar-se e perder-se novamente nas respostas das participantes foi intenso. Organizar, desorganizar e reorganizar as categorias em busca de desvelar o quê esse fenômeno traria à tona será descrito e discutido a seguir, de acordo com a ATD.

Explorar as práticas pedagógicas das professoras é mergulhar em seus procedimentos didáticos. Ademais, analisar os fenômenos que aqui emergem, a partir de uma compreensão da totalidade, considerando o contexto no qual estão inseridas, pode nos ajudar a entender a organização de seu trabalho docente (CHAVES, 2015).

Identificamos que a abordagem de temas relacionados à Alimentação Saudável, pelas professoras, junto às crianças em sala de aula, ocorre muito frequentemente ou frequentemente (75%), ocasionalmente (20%) e raramente (3%). Sem resposta (2%).

De acordo com umas das professoras, sendo “(...) um laboratório vivo, podemos construir diversas aprendizagens, solo, plantas, desenvolver o amor e o respeito pela natureza, pela alimentação saudável, observar os bichinhos que nela vivem... são muitas possibilidades”, que devem ser trabalhadas na Educação Infantil (Prof.<sup>a</sup> 27).

Concordamos com Cirino *et. al* (2022, p. 242) que as crianças são bastante curiosas e observadoras, o que permite entender desde cedo o cuidar e o preservar, “desde que sejam mediadas, por meio de ações, demonstrações e práticas direcionada ao conhecimento, buscando da melhor maneira condições ambientais e o equilíbrio com a natureza”.

As professoras também relacionaram uso e finalidade da horta com sua potencialidade enquanto ferramenta pedagógica. Nesse sentido, apresentamos no quadro 1, a seguir, os excertos de algumas delas com destaque para a alimentação saudável.

**Quadro 1** - Uso, finalidade e potencialidade das hortas escolares

Profas.	Usos e finalidades da horta	Potencialidades da horta enquanto ferramenta pedagógica
Prof. <sup>a</sup> 26	Tinha a finalidade de estimular as crianças a comerem verduras, incentivando uma alimentação mais saudável, a cuidar das plantinhas e ver a evolução desses alimentos.	Observo o cuidar, o respeito pelas plantas e o ambiente, incentivo sobre a importância de uma alimentação melhor, paciência e tolerância, pois leva um tempo para os alimentos crescerem, entender o ciclo natural das coisas, entre outros
Prof. <sup>a</sup> 27	Usamos para o plantio junto das crianças de hortaliças e algumas ervas medicinais, com a finalidade de que as crianças tenham experiências com o solo, a germinação, os cuidados, acompanhamento do desenvolvimento das plantas, também que desenvolvam o hábito de consumo de verduras e legumes.	A vivência das crianças com os ciclos da natureza, a horta é um laboratório vivo, podemos construir diversas aprendizagens, solo, plantas, desenvolver o amor e o respeito pela natureza, pela alimentação saudável, observar os bichinhos que nela vivem...são muitas possibilidades
Prof. <sup>a</sup> 29	Acredito que a finalidade seja despertar interesse nos alunos pelo tema, estimular a ingestão e consumo desses alimentos, assim como promover uma educação ambiental.	Nossa, muitos pontos podem ser trabalhados. Alimentação saudável, cuidados com plantio, germinação, importância da água e luz solar para desenvolvimento das especiais, etc

Profas.	Usos e finalidades da horta	Potencialidades da horta enquanto ferramenta pedagógica
Prof.ª 36	Respeitar a natureza e incentivar a alimentação saudável.	A horta promove a construção de novos hábitos alimentares, senso de responsabilidade, respeito e cuidado com a natureza, coletividade, interação, socialização e quando trabalhada de forma indisciplinar pode ser tema gerador de outras aprendizagens nas disciplinas de matemática, português, etc.
Prof.ª 39	Consumo junto aos alunos e formação consciente.	A relação consciente do sujeito com a natureza e uma nova mentalidade quanto ao consumo de alimentos saudáveis.

Fonte: As autoras.

Considerando o quadro 1 podemos afirmar que, para as professoras, a articulação da educação ambiental por meio de condutas pedagógicas com a construção de hortas no espaço escolar pode estimular nas crianças a inserção de hábitos para uma alimentação saudável, mediante descobertas, manejo e interações com as diversas fases do cultivo de alimentos. É possível despertar sua curiosidade e percepção visual, bem como ajudar no desenvolvimento psicomotor da criança. Ao incorporar a prática do cultivo de alimentos com conteúdos “trabalhados em sala de aula, os alunos aprendem e internalizam novos conceitos de forma lúdica e prática, reforçando o conhecimento teórico adquirido a partir das correlações realizadas” (CANCELIER; BELING; FACCO, 2020, p. 201).

Sendo assim, o quadro 2 a seguir expõe outros excertos das respostas das professoras que indicaram os motivos pelos quais seria importante que as unidades escolares tivessem uma horta como um meio para buscar a promoção da alimentação saudável. Foram consideradas respostas mesmo daquelas que não possuem hortas em seus CEMEI's, mas que reconhecem essa possibilidade de ação.

**Quadro 2** - A horta como possibilidade para promoção da alimentação saudável

Prof.ª 1	Sim com certeza, pois seria um modo de incentivar as crianças a cuidar da natureza e despertar o interesse por ela, além de <b>estimular o consumo de alimentos saudáveis</b> .
Prof.ª 7	Sim, pois <b>incentiva o consumo de alimentos plantados</b> pelas crianças, agregando uma aprendizagem real e diversificada.
Prof.ª 8	Sim, pois assim as crianças poderiam <b>usufruir dos produtos saudáveis/ orgânicos</b>
Prof.ª 10	Sim. Até já teve, mas as crianças não tinham acesso aos cuidados e ao resultado apenas o controlador de acesso que cuidava e colhia. As crianças não participavam. Eles adoravam ver as coisas crescendo, mas não tinham participação ativa. Na <b>escola da minha filha tem horta e ela aprendeu a comer algumas coisas que não gostava porque estava plantando, cuidando e colhendo</b> . Participava ativamente.

Prof.ª 12	Seria incrível os CEMEIS terem hortas e <b>produzirem alimentos para seu consumo</b> . Só que as dificuldades são inúmeras, temos problemas com manutenção das escolas, precariedade de materiais e falta de apoio de mão de obra. Com as condições que temos, o ideal é termos pequenos plantios que podem ser cuidados pela professora e sua turma. Muitas vezes já vi equipes fazendo planos para implantação de hortas, que não acontecem. Eu sempre sigo com meu pequeno jardim, viável. O ótimo é inimigo do bom.
Prof.ª 15	Sim, pois as crianças começam a se interessar por plantio, colheita e assim também <b>começam a ter outros hábitos alimentares</b>
Prof.ª 16	Sim, ajudaria a desenvolver projetos mais amplos com os alunos abordando tanto <b>consciência ambiental como alimentar</b> .
Prof.ª 19	Sim. Para <b>estimular a alimentação saudável</b> e o cuidado com o meio ambiente, além de outros conhecimentos possíveis de se desenvolver a partir do plantio e cuidado.
Prof.ª 20	Simmm. Seria maravilhoso poder <b>consumir alimentos orgânicos produzidos na própria escola</b> e com a ajuda das crianças.
Prof.ª 23	Acredito que sim... <b>se preocupar com o que está comendo é importante</b> também.

Fonte: As autoras. Grifos nossos.

A partir do “viés da educação ambiental, onde a horta se configura enquanto um recurso didático que permite relacionar a teoria com a prática” (CANCELIER; BELING; FACCO, 2020, p.200) beneficiando as crianças, desde a primeira infância, já que têm a possibilidade de aprender conteúdos trabalhados em sala de aula de forma lúdica, perguntamos às professoras a frequência com que elas abordam a temática da Educação Ambiental em suas salas de aula. A maioria delas aborda o tema frequentemente ou muito frequentemente (76%), ocasionalmente (22%) e raramente (2%).

Quanto às abordagens, agrupamos em categorias, conforme ATD, e identificamos duas, a saber: 1) Educação Consciente sobre o Cuidado do Meio Ambiente (ECMA) e 2) Sustentabilidade (S). Majoritariamente (83%), as professoras identificam-se na categoria 1, conforme alguns excertos dispostos no quadro 3.

**Quadro 3** - Educação consciente sobre o cuidado com o ambiente (ECMA)

Prof.ª 1	Como algo de extrema importância, que necessita ser trabalhado nas escolas, desde a Educação Infantil. Assim podemos <b>conscientizar</b> as futuras gerações da importância de cuidarmos do nosso planeta, da vida, das plantas e dos animais.
Prof.ª 2	Educação ambiental não são projetos isolados em dias comemorativos, nem trabalhar temas de forma simplificada e isolada. Temos que trabalhar de forma <b>constante</b> e trazendo temas complexos e atuais para debates.
Prof.ª 5	<b>Educação consciente</b> sobre nosso uso do planeta enquanto espécie e a nossa responsabilidade com as gerações futuras, lembrando que não estamos sozinhos no planeta e que devemos respeitar todas as espécies que aqui vivem e para isso devemos nos preocupar com a maneira e os hábitos que temos para impactar o menos possível nossa passagem por aqui.
Prof.ª 10	<b>Ensinar a preservar</b> e cuidar do ambiente em que vivemos.
Prof.ª 12	Incorporar na rotina da turma: - <b>cuidados</b> com o ambiente da sala e da escola (limpeza, organização, bom uso dos materiais, cuidado com lixo, cuidado com as plantas, observação e respeito aos animais); - atenção com as outras crianças e adultos do convívio (atitude colaborativa); - apreciação cuidadosa dos alimentos consumidos e do ritual da hora da alimentação (composição do prato, limpeza da mesa, esperar os amigos, agradecer a merendeira); - plantio e cuidado de plantas que alimentam (tomate, couve, hortelã, batata doce, cenoura, rabanete - fruto, folha, raiz) e que enfeitam e perfumam (girassol, lavanda).
Prof.ª 14	Educação que visa formar cidadãos com competências e habilidades para <b>respeitarem e preservarem</b> o meio ambiente com valores sociais e conhecimento sobre sua interferência e a interferência da coletividade nos meios em que vivem. Entender que somos todos habitantes de um único planeta e todo ato que interfira na saúde do planeta, impacta todas as esferas sociais.
Prof.ª 16	Entendo por educação ambiental o aprendizado de <b>valores</b> que tratam da preservação da fauna e flora e conseqüentemente a vida na terra, como também incorporar hábitos que pouco agridam o meio ambiente.
Prof.ª 17	Conscientização sobre <b>boas práticas</b> para a preservação do meio ambiente e vida equilibrada como parte do mesmo
Prof.ª 25	O ensino e a <b>conscientização</b> sobre a natureza, a Terra como parte de nós, nossa casa... tomar consciência da interligação dos seres nesta "casa"... Por exemplo: aprendendo sobre o que o agronegócio, a criação de gado causa onde está inserido (por exemplo no Mato Grosso, no Pantanal) duas vezes na semana não consumimos carne vermelha (o que é uma grande revolução numa casa com três carnívoros). Acho que aprendi e tomei consciência então outras pessoas também podem aprender.
Prof.ª 34	O que ensina às pessoas repensarem seus <b>hábitos</b> para que o mundo sofra menos impacto ambiental com nossas ações.
Prof.ª 35	Entender <b>meu papel</b> no meio ambiente, os impactos que eu causo, minha relação com o meio.
Prof.ª 38	Educação para uma <b>sensibilização</b> quanto ao nosso meio e os impactos do humano sobre ele. Sobre preservação e valorização do meio natural.

Fonte: As autoras. Grifos nossos.

No geral, as professoras compreendem a Educação Ambiental numa perspectiva de sensibilização sobre os hábitos e valores para com o planeta e as vidas que nele habitam, objetivando uma educação consciente. De acordo com Iared (2010, p.112) somos “sujeitos

históricos que construímos nossas sociedades mediados por aspectos sociais, culturais e biológicos”. No entanto, as professoras acessam conteúdos que trazem a concepção pragmática da educação ambiental.

O professor, grande articulador, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, promovendo um currículo que se dinamiza e se potencializa nas relações cotidianas da escola (SILVA; ALMEIDA; ALVES, 2019, p. 299).

Ao abordar a temática do ambiente nas escolas é importante também considerar o sistema capitalista da sociedade que estamos inseridos e atentar-se para não transferir a responsabilidade de preservação do ambiente apenas aos sujeitos individualmente, sem tocar profundamente no tema, como por exemplo sobre o papel do agronegócio, como cita a Prof.<sup>a</sup> 25. Versar sobre o tema da Educação Ambiental na escola sem o recorte histórico, político e social, com uma perspectiva normativa não supera o paradigma hegemônico que desconsidera o contexto social.

É importante destacar que, para além das rupturas e dos dualismos, os questionamentos sejam respondidos a partir de soluções não reducionistas num caminho para buscar soluções globalizantes. Pensar em caminhos não reducionistas, é observar a realidade a partir da conexão que há entre todos os seres (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Mas para que o caminho seja positivo, é necessário o reconhecimento da cultura infantil, bem como a valorização do brincar e da infância e rebeldia contra o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Assim é possível se situar de maneira crítica, de modo a promover experiências de interação com o outro, articulando igualdade e ao mesmo tempo o respeito ao diferente (BRANDÃO; BRITO, 2018, p.130-131).

Já o quadro 4 aponta o entendimento das professoras na direção da Sustentabilidade (S), conforme segue.

**Quadro 4 - Educação Ambiental: Sustentabilidade (S)**

Prof <sup>a</sup> 4	Uma Educação consciente, que pondere questões como <b>sustentabilidade</b> , respeito à natureza, que se preocupe com as próximas gerações.
Prof. <sup>a</sup> 15	<b>Saber utilizar</b> os recursos naturais e consumo consciente
Prof <sup>a</sup> 18	É a construção de valores sociais, atitudes e etc que favorecem a conservação do meio ambiente e o <b>uso sustentável</b> dos recursos naturais.
Prof <sup>a</sup> 20	Educação voltada à conscientização de preservação do meio ambiente e os animais que ali vivem, da água (rios, nascentes), <b>sustentabilidade</b> e preocupação com o impacto de nossas atitudes.
Prof <sup>a</sup> 23	<b>Reflexão e prática</b> baseada em sustentabilidade na forma de consumo de bens materiais e recursos naturais.
Prof <sup>a</sup> 26	Aprender a respeitar o nosso planeta e a natureza como um todo. Entender que a Educação Ambiental envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, ecológicos e éticos; ter consciência que os <b>recursos naturais são finitos</b> , portanto, devem ser usados e reutilizados com sabedoria. Educação ambiental tem que fazer parte do nosso dia a dia, pois é um aprendizado contínuo.

Fonte: As autoras. Grifos nossos.



Cabe destacar que o termo “Desenvolvimento Sustentável” surgiu pela primeira vez na década de 80 com a publicação do documento “O nosso futuro comum<sup>1</sup>”, redigido numa comissão mundial liderada pela então primeira-ministra da Noruega. A partir de então, o termo foi consagrado e estabelecido em diversas áreas do conhecimento (MEIRA; SATO; 2005). Já em 1989, durante o seminário intitulado “Nosso futuro ameaçado”, numa alusão ao distanciamento político do documento proposto pela comissão mundial, países latino-americanos se organizaram em torno da temática e fundaram o Pacto de Ação Ecológica para América Latina (PAEAL).

Outro aspecto a ser salientado é que o conceito de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável apresenta diferentes perspectivas. Podemos olhar numa perspectiva do “todo, a fim de aprender sobre e no meio ambiente e de ser capaz de agir para o ambiente” (Nunes; Banhal, 2022, p.1560), ou na tríade “economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto” (idem, p. 1561). Este último é mais comumente encontrado nos documentos oficiais que abordam pontos que vão para além do meio ambiente e perpassam as questões sociais e econômicas. Esse debate acontece, principalmente, entre cientistas e políticos americanos e europeus que observam a realidade de seus territórios onde a Educação ambiental está em descrédito por “parecer não estar contribuindo para a superação da crise, ao olhar a questão ambiental de forma reducionista, desconsiderando seus aspectos sócio-históricos e políticos” (idem, p. 1562).

Acreditamos que a abordagem da alimentação saudável e educação ambiental precisa estar profundamente vinculada com o todo, perpassa as ações individuais e chega ao coletivo. Cabe à escola, desde a Educação Infantil, com sua função social, partir de um trabalho sistematizado, versar sobre todas essas questões.

As hortas escolares nas práticas pedagógicas cotidianas apresentam a possibilidade de um trabalho transdisciplinar e podem ser iniciadas na Educação Infantil. Conforme resultados desta pesquisa, há diversos caminhos para percorrer, já que “os cuidados diários e a responsabilidade são interiorizadas pelos alunos de forma a promover conscientização e mudança de hábitos para além dos muros da escola” (Prof.<sup>a</sup> 5), a fim de “entender que somos todos habitantes de um único planeta e todo ato que interfira na saúde do planeta, impacta todas as esferas sociais” (Prof.<sup>a</sup> 14).

Becker *et al* (2019, p.17) complementam que conviver com a natureza ajuda a “fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança”.

Neste sentido, emergem dados sobre as possibilidades de “trabalhar diversos conteúdos pedagógicos que podem sair do âmbito do meio ambiente e corpo humano e ir para matemática e

---

<sup>1</sup> Documento denominado Informe de Brundtland.

letramento”, considerando que “são tantas coisas que podem ser observadas e trabalhadas de maneira não mecânica e nem tradicional”, respectivamente Prof.<sup>a</sup> 16 e Prof.<sup>a</sup> 38.

Dalben (2009, p.145) defende que os aprendizados podem ser potencializados ao ar livre e movimentam seus corpos, pois estimula a “respiração e, por consequência, a circulação sanguínea, intensificando as faculdades físicas e psíquicas das crianças e auxiliando no aprendizado dos conteúdos escolares”. Além disso, a escola, em meio a natureza, desperta nos(as) estudantes, os “sentimentos de liberdade e de alegria, transformando o aprendizado em um momento estimulante e agradável” (idem, p. 144).

Deste modo, é imprescindível um fazer pedagógico que vá para além da observação, conforme pontua a Prof.<sup>a</sup> 9. “as crianças do CEMEI que trabalho, são bem pequenas e podem ter pouco contato com a terra e a água. Nosso trabalho é para que elas se acostumem com a observação e tendo isso no dia a dia se torne algo natural”. É importante que profissionais da educação compreendam que desde o primeiro ano de vida, no geral, não há contraindicações para o contato com esses elementos, inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012) asseguram que as crianças tenham acesso a áreas externas e, respeitadas suas especificidades etárias, tenham interação com toda a diversidade de ambientes. Por isso, é fundamental um posicionamento crítico frente às regras ou combinados que eventualmente surjam nas unidades escolares.

Becker *et al* (2019) orientam que “antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela e vincular-se afetivamente”. A partir dessa conexão, “a criança vai ter capacidade para adotar atitudes respeitadas e contributivas com todas as formas de vida” (BECKER *et al*, 2019, p. 14). Ou seja, é de suma importância para as crianças estarem com – e na – natureza. Atividades de Educação Ambiental vivenciadas na prática proporcionam vivências mais ricas e significativas, apesar de que muitas vezes as práticas pedagógicas que acontecem em áreas abertas, com pouco controle dos corpos das crianças, sejam desvalorizadas em detrimento das tradicionais (BALDIN; MELO, 2015; GARUTTI; PERALTA, 2012).

O engajamento é um fator chave para a participação e o desenvolvimento de projetos relacionados à Educação Ambiental. Trabalhar transversalmente com o tema tem relação direta com os valores e as crenças individuais. É necessário atingir esses valores para ir além de ações pontuais, numa busca por envolvimento ativo de todas as pessoas, pois a partir desses valores os sujeitos se movimentam e vão em busca, por exemplo, de formação na temática. A falta de engajamento pode ocorrer quando há descontinuidade dos projetos, num caráter sistêmico, por exemplo, com alternância de governo. Também é desafiador quando a abordagem é superficial e

culmina na dificuldade de inserir de maneira transversal a temática no cotidiano pedagógico (LIMA; PATO, 2021).

Além disso, o engajamento é um processo dinâmico que se altera conforme a realidade do momento. Mais do que realizar uma atividade com comprometimento, estar engajado é sentir pertencimento. Tudo isso impacta até na saúde do docente e na criação de vínculos positivos para realização do seu trabalho (MARTINS; MENDONÇA; VAZQUEZ, 2021).

Já Díaz e Tacca (2019, p. 30) destacam que “a prática docente haverá de ser um processo permanente de novas experiências em que a produção de sentidos subjetivos em torno do aprender apareça em sua forma complexa no cotidiano escolar”. Desta forma, concordamos com os autores que mergulhar nas práticas docentes é reconhecer todas as subjetividades pessoais-individuais que reverberam nas profissionais e fazem estudante e docente produtores de conhecimento.

Reconhecemos que a vida moderna nos distancia da terra, da natureza, mas para aprender é preciso oportunidades para vivenciar. Assim como as crianças, precisamos sujar as mãos; portanto concomitantemente a esse diálogo, é importante que a equipe se aproprie do manejo e das técnicas para a execução de uma horta. Neste sentido, é interessante mapear os agricultores do bairro ou da cidade e convidá-los para ensinar a equipe, num movimento de abertura da escola para a diversidade e de valorização dos saberes populares.

## 5 Considerações finais

Este estudo fortalece a discussão entre a Educação Infantil e as hortas escolares, já que pode potencializar o desenvolvimento infantil integral, mas ainda é pouco investigada.

As professoras participantes desta pesquisa consideram ser possível, no dia a dia, um trabalho com as hortas. Tal consideração, embora a princípio pareça desafiadora, tem impactos grandiosos à medida em que cada indivíduo se repensa e se recoloca individualmente até atingir a coletividade.

As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras sinalizam fazeres que respeitam as infâncias e priorizam as crianças como sujeitos ativos na escola, num processo de construção de conhecimentos significativos. Deste modo, possibilitam observar as transformações com o crescimento das plantas, apreender sobre os alimentos e as melhores fontes para uma ingestão saudável, abordar a Educação Ambiental como um eixo transversal às ações educativas, agir para o desenvolvimento do planeta sem agressão a qualquer vida, a partir de uma postura de respeito e responsabilidade consigo e com os outros seres, conforme as professoras mencionaram. Além disso, favorecem um trabalho transdisciplinar, no qual o professor(a) é ativo(a), intermedia e contagia as crianças, “permitindo o alargamento da compreensão da realidade complexa, dinâmica

e relacional nas experiências vividas e compartilhadas (SILVA; SANTANA; NASCIMENTO, 2021, p.9).

Cabe destacar também que esta pesquisa traz conjecturas teóricas de que uma prática pedagógica holística, que considera a horta como balizadora das vivências cotidianas, pode oportunizar às crianças um desenvolvimento integral e uma transformação que impacta a equipe e as famílias envolvidas. Para tanto, é fundamental estabelecer parcerias com quem já conhece o trabalho com a terra, com pessoas capacitadas para mobilizar, motivar, engajar a equipe e promover formação específica na área. Assim, faz-se necessário compreender coletivamente a concepção de infâncias, de aprendizagens, de educação, de participação.

É importante que todos os envolvidos tenham um horizonte comum, busquem a prática de uma educação respeitosa para com as crianças, com as famílias, com a equipe e com o planeta. O caminho metodológico pode ser diverso, mas é imprescindível conceber o estudante como um ser inteiro, que possui conhecimentos que se fazem em contato com o outro, numa complexidade e amplitude das relações, com as conexões infinitas que cada ser humano tem a capacidade de ter.

A partir do envolvimento da equipe, da fascinação das crianças, gradualmente as famílias se envolvem e o trabalho coletivo demonstra ser mais potente. Uma professora com sua sala de aula consegue plantar e colher, como demonstrado por iniciativas individuais, no entanto, uma comunidade inteira envolvida desenvolve um efeito cascata de transformação.

### Referências

- ARAÚJO, Cristina Garcia, ROSA, Samara Almeida Mesquita. Perfil socioeconômico e nutricional de escolares em uma instituição pública de ensino em Jaguaribara – CE. *Revista de APS*, v. 19, n. 4, p. 602-612, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/15817/8252>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BALDIN, Nelma; MELLO, Amanda Carolina de. Educação Ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza: a agroecologia na escola. *Reflexão e Ação*, v. 23, n. 3, p. 378-402, 8 dez. 2015. DOI: 10.17058/rea.v23i3.6025. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v23n3/1982-9949-reflex-23-3-00378.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BANDEIRA, Viviane Andrade. *Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológicas: confluências e perspectivas sob o olhar das professoras*; 2022. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BRANDÃO, Priscila Pantoja Nascimento; BRITO, Ângela Céu Ubaiara. Vamos brincar na terra? Uma experiência de valorização e resgate da cultura infantil com moradores da comunidade de Arraiol na Amazônia Amapaense. *Dialogia*, São Paulo, n. 30, p. 121-132, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n30.8825>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8825/5236>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.

BECKER, Daniel; SOLÉ, Dirceu; TING, Emmalie; EISENSTEIN, Evelyn; FILHO, José Martins; FLEURY Laís; SILVA, Luciana Rodrigues; BARROS, Maria Isabel Amando de; GHELMAN, Ricardo; WEFFORT Virginia Resende Silva. *Benefícios da Natureza no desenvolvimento de Crianças e Adolescentes*. 2019, 26 p. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/acervo/beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes/> Acesso em: 20 jan. 2023.

CANCELIER, Janete Webler; BELING, Maria Helena; FACCO, Janete. A educação ambiental e o papel da horta escolar na educação básica. *Revista de Geografia*, Recife, v. 37, n. 2, p. 199 – 218, abril. 2020. ISSN 0104-5490.

CHAER, Laura. Uma pesquisa sobre holismo e educação holística. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 16, n. 78, p. 555-566, 2006.

CHAVES, Lúcio Edi. *Gerenciamento da comunicação em projetos*. Editora FGV, 2015.

CIRINO, Cleide Aparecida Pereira; DE SIQUEIRA, Celia Siena Rodrigues; CAMARGO, Eloider; CARDOSO, Joice Ferreira Oliveira Alencar, DA SILVA SUQUERE, Layra Milena; DE SOUZA RAMOS, Rozangela Sueli. Educação infantil e suas práticas educativas: a importância da alimentação saudável e consciente. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 1, p. 241-251, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3778. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3778/1466>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COELHO, Denise E. P.; BÓGUS, Cláudia M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. *Saúde Soc.*, v. 25, n. 3, p.761 - 771, 2016. DOI:10.1590/S0104-12902016149487. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/98ZMQzcT497fM4Q85BCfDdG/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DALBEN, André. *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930 – 1945)*. Dissertação (mestrado em educação física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 107 f. 2009. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/en/publicacao/74083/body-education-and-open-air-life-nature-and-physical-educat/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DÍAZ, Diego Barrios; TACCA, Maria Carmen. Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontros, escutas e educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p.21-31, jan./abr.2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.11453> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11453/6693>. Acesso em: 12 fev. 2023

GARUTTI, Selson; PERALTA, Priscila. Necessidade de incentivo ao desenvolvimento da horta escolar nas instituições da rede pública. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 93-105, 2012. DOI: DOI: 10.5585/Dialogia.n15.2975. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2975/2364>. Acesso em: 12 fev. 2023.

IARED, Valéria Ghislotti. *Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP)*. Dissertação (mestrado em ecologia e recursos naturais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 183 f. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1995/3041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KUMAR, Satish. *Solo, Alma, Sociedade: Uma nova trindade para o nosso tempo*. Tradução de Tônia Van Acker e Cristina Ferraz Coimbra. SP: Palas Athena, 2017, 175 p.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências políticas da educação ambiental. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v XVII, n.1, p. 23-48. Jan. mar. 2014. DOI: 10.1590/1809-44220003500. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LEZAMA, Christian Rafael Quevedo. La Educación Holística: Una Oportunidad para Transformar la Realidad Educativa en el Siglo XXI. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/ Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, v. 8, n. 3, p. 165-179, 2020. DOI: 10.37467. Disponível em: <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/2522>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, Valdivan Ferreira de; PATO, Claudia. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78223>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LQbhLQ98DrF4RfgXNnLRdPx/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Elisabeth Lemes de Sousa; MENDONÇA, Helenides; VAZQUEZ, Ana Claudia Souza. Engajamento de professores da educação básica. *Psico*, v. 52, n. 1, p. e35002-e35002, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.35002>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/35002/26860>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. *Revista de Educação Pública*, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MORGADO, Fernanda da Silva. *A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis*. Relatório de conclusão de graduação (Curso de Agronomia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2006.

NASCIMENTO, Gilmar dos Santos; SOUZA, Maria Enísia Soares de. Uma visão holística da educação: da fragmentação à totalidade, *Revista Interletras*, vol. 3, abril-set/2014.

NUNES, Nei Antonio; BANHAL, Alberto Essendon. A educação ambiental como caminho o desenvolvimento sustentável. *Revista Ibero-America de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 8, n.01. jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.4000>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4000>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Jéssica Aparecida Porfirio da; MOURA, Jeani Delgado Paschoal Moura. Experiência e percepção da natureza na infância. *Geografia Ensino & Pesquisa*, [S. l.], v. 25, p. e04, 2021. DOI: 10.5902/2236499447022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/47022>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALMEIDA, Lilian Maria de; ALVES, Tarcyó Miranda. Práticas educativas e curriculares na Educação Infantil: currículo posto e currículo praticado. *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 292-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.11645>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da; SANTANA, Iolanda Mendonça de; NASCIMENTO, Jayne Millena Ferreira Rodrigues do. Transdisciplinaridade nas práticas docentes da Educação Básica: a percepção de professoras do Ensino Fundamental. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-22, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6424>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6424>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Gisele A. P.; COSTA, Karla A. O.; GIUGLIANI, Elsa R. J. Alimentação infantil: além dos aspectos nutricionais. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v.92, 3 Suppl 1:S2-7, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2016.02.006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/H8MdrRDbRRBRLMnNG85Q99Q/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. *Relações e concepções de crianças com/ sobre a natureza*. Um estudo em uma escola municipal; 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VINHA, Camargo Pompeu. Alimento na escola: LDB e seus desdobramentos. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 551-564, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.695. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/695>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ZANON, Sibélia. *Educando na natureza*. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018, 70 p.