

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

VIVIANE ANDRADE BANDEIRA

**Educação Infantil e hortas convencionais e/ou
agroecológicas: confluências e perspectivas sob o olhar
das professoras**

SÃO CARLOS -SP
2022

VIVIANE ANDRADE BANDEIRA

Educação Infantil e hortas convencionais e/ou agroecológicas: confluências e perspectivas
sob o olhar das professoras

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dulcimeire Ap. Volante Zanon.

São Carlos-SP
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Viviane Andrade Bandeira, realizada em 23/09/2022.

Comissão Julgadora

Prof.^a Dr.^a Dulcimeire Aparecida Volante Zanon (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Abrão Neri (UFMA)

Prof.^o Dr.^o Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

DEDICATÓRIA

À todos os erês

À quem veio antes e à quem virá depois de mim

À todas as professoras e professores que mantêm o brilho nos olhos

AGRADECIMENTO

Inicialmente à força maior que me mantém e me sustenta para não desistir. À espiritualidade que mesmo quando eu resisti iluminou meus caminhos. Gratidão aos meus Guias e Orixás.

À minha querida orientadora, Dulci. Valeu a pena ingressar no mestrado após dez anos de finalização da graduação e ter a oportunidade de plantar junto com você essas sementes que foram semeadas com tanto respeito, confiança e parceria e que já deixam em mim frutos de uma academia amorosa, respeitosa e de qualidade. Apesar desse período caótico, nossa relação não foi um ponto de adoecimento!

À minha banca de defesa, escolhida com muito carinho e admiração pelo trabalho de vocês. Professor Doutor Alexandre, fico extremamente grata por dividir essa etapa com quem tenho tanta admiração profissional, você me inspira a seguir com dedicação e engajamento pela educação de qualidade. Desejo que nossa jornada se estreite cada dia mais.

À Professora Doutora Ana Carolina, nos encontramos nas rodas da vida capoeirando e nesse processo da universidade você se mostrou generosa, com escuta atenta e pronta para dividir seus conhecimentos sobre Educação Ambiental com essa professora de Educação Infantil que tanto te admira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGPE). Tenho muita admiração por cada professora (licença aos professores do programa). Nesse período como representante discente fica nítido que esse programa se mantém graças ao trabalho principalmente das mulheres! Nas figuras das Professoras Doutoradas Márcia e Renata que assumiram a coordenação nesse quadriênio (2022-2026) e das professoras Doutoradas Maria do Carmo e Dulcimeire do quadriênio anterior (2019-2022) parablenizo todas as professoras e professores credenciados no programa. É bonito ver o quanto vocês se preocupam e humanizam a academia, encurtando o caminho da teoria e da prática e possibilitando a nós a realização de sonhos muitas vezes tão distantes de quem está no “chão da escola”.

À Bia, que assumiu a função de coorientadora! Sinto muita gratidão por você ser um ponto de luz, de apoio, de afeto, de amor. Te agradeço pela partilha cotidiana.

Às minhas amigas e amigos, agradeço a compreensão de vocês com esse sumiço! Amo cada uma e cada um, vocês são a família que escolhi! Maíra, Flá, Pri, Mariela, Rô vocês são inspiração! Padrinho Siri, agradeço nossas trocas. Tem sementes suas aqui nesta pesquisa,

desde às nossas conversas até os textos que você, gentilmente, disponibilizou!

Ao Sankofa Capoeira, que me ensina cotidianamente que escorregar não é cair e que devagar também é pressa. Meu grande mestre Sagu você tem sido exemplo de resiliência e compreensão com todos nós!

Às minhas amigas de trabalho, que durante a pesquisa compreendeu o meu distanciamento e segurou a minha mão, num apoio de trabalho docente compartilhado: No, Cassy, Naty Neves e Dri vocês são bonitas demais, por dentro e por fora!

Às quarenta e uma participantes da pesquisa. Todas vocês foram fundamentais para essa caminhada! Fico muito agradecida por vocês terem respondido esse formulário enorme!

E finalmente, à minha mãe, meu pai e meu irmão! Por onde estou vocês estão comigo!

Epígrafe

A natureza é nossa casa, o universo é nosso teto

Matheus Aleluia

RESUMO

No contexto atual é importante que sejamos cidadãs e cidadãos críticos, autônomos e conscientes do nosso papel. Por isso, é cada vez mais imprescindível que as escolas, desde a Educação Infantil, oportunizem às crianças momentos para seu desenvolvimento pleno, numa conexão intrínseca entre corpo, mente e espírito. A partir deste paradigma holístico, as hortas escolares urbanas podem ser utilizadas como recurso didático a fim de fomentar diversas discussões como, por exemplo, alimentação saudável, sustentabilidade e educação ambiental. Neste sentido, foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa: Quais as confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas a partir dos olhares de professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil? Para tanto, foi construído um questionário on-line, via plataforma *Google Form*, 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 quarenta e uma professoras de todas as regiões. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) que compreende três etapas. Na primeira, ocorre o processo de unitarização, em seguida, a organização de categorias e, por fim, a elaboração de metatextos ou comunicação. As análises indicam que, do total de professoras participantes, a maioria reconhece a potencialidade das hortas escolares enquanto ferramenta pedagógica para estimular nas crianças a inserção de hábitos para uma alimentação saudável, mediante descobertas, manejo e interações com as diversas fases do cultivo de alimentos. Nesse sentido, pode despertar sua curiosidade e percepção visual, bem como ajudar no seu desenvolvimento psicomotor. Além disso, a partir do viés da educação ambiental, identificamos duas categorias de abordagem das hortas: 1) Educação Consciente sobre o Cuidado do Meio Ambiente (ECMA) que representa a maioria dos resultados e 2) Sustentabilidade (S). Dentre as confluências entre Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas podemos destacar a promoção de aprendizagens a partir de um conjunto de ações coletivas, centradas no desenvolvimento integral das crianças. No que diz respeito à horta agroecológica, além de conceitos ambientais e de alimentação, possibilita um trabalho que articula conhecimento acadêmico e popular, com a participação das famílias e da comunidade de entorno da escola, além de promover a reflexão sobre o consumo de alimentos sem agrotóxicos.

Palavras-chave: Hortas escolares. Agroecologia. Educação Infantil.

ABSTRACT

In the current context, it is important to be critical, autonomous, and aware of our role as citizens. Therefore, it is increasingly essential that schools, from Early Childhood Education on, provide children with opportunities for their full development, based on an intrinsic connection between body, mind, and spirit. Within this holistic paradigm, urban school gardens can be used as a pedagogical resource to promote several debates such as healthy nutrition, sustainability, and environmental education. In this sense, it has been established the following research question: What are the confluences between Early Childhood Education and conventional and/or agroecological urban school gardens from the point of view of teachers working in Municipal Centers for Early Childhood Education? To this end, an online survey was developed, via the Google Form platform, structured into four sessions: general profile; consumption habits; school gardens in educational practices; agroecological gardens and Early Childhood Education. The Secretariat of Education of the municipality where this research was conducted organizes its network of school units into regions, totaling ten. Forty-one teachers from all regions answered the questionnaire. The data were analyzed using Discursive Textual Analysis, which comprises three steps. The first step involves the process of unitarization, followed by the organization of categories and, finally, the elaboration of metatexts or communication. The analyses indicate that, of all the participating teachers, most recognize the potential of school gardens as a pedagogical resource to stimulate in children the introduction of habits for healthy eating, through discovery, management, and interactions with the various stages of food cultivation. In this sense, it can awaken their curiosity and visual perception, as well as contribute to their psychomotor development. Moreover, from the perspective of environmental education, we identified two categories of approach to the urban gardens: 1) Environmentally Conscious Education, which represents the majority of the results, and 2) Sustainability. Among the confluences between Early Childhood Education and conventional and/or agroecological urban school gardens can be highlighted the promotion of learning from a range of collective actions, focused on the integral development of children. As for the agroecological garden specifically, in addition to environmental and nutrition approaches, it also enables a practice that articulates academic and popular knowledge, with the participation of families and the community surrounding the school, in addition to promoting reflection on the consumption of pesticide-free food.

Keywords: School gardens. Agroecology. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Nuvem de palavras-chave sobre alimentação saudável

48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência de compra	47
Tabela 2	Locais de compra	47
Tabela 3	Ações para economizar água, energia e combustível	50
Tabela 4	Abordagem de temas relacionados à Alimentação Saudável	52
Tabela 5	Frequência de abordagem de temas relacionados à EA	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD: Análise Textual Discursiva

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho

CONSEA: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

NIASE: Núcleo de Investigação e Ação Social Educativa

NumiEcosol: Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária

OIA: Observatório das Infâncias e Adolescências

OPAS: Organização Panamericana de Saúde

PAEAL: Pacto de Ação Ecológica para América Latina

PANCs: Plantas alimentícias não convencionais

PLP: Promotoras Legais Populares

PNAE: Política Nacional de Educação Ambiental

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGPE: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

SISAN: Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	19
2. A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO HOLÍSTICA	25
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS HORTAS ESCOLARES URBANAS	34
4. O MÉTODO DA PESQUISA	43
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
5.1 Perfil descritivo das professoras participantes	46
5.2 As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras	51
5.3 Confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE Questionário	79

APRESENTAÇÃO

Primeiramente, peço licença a você, leitora ou leitor, que tem esse trabalho à sua frente, para imprimir um pouco de mim, professora e pesquisadora. Desejo que minhas palavras, aqui escritas, ecoem em você da mesma forma que saem de mim, levando sementes de esperança, de amor e de transformações para o futuro. Irei apresentar meu percurso pessoal e profissional pelo qual passei para que esse trabalho se concretizasse.

Ao retomar minhas memórias, percebo que meu caminho na docência vem de longe; teve início de forma despreziosa quando eu personificava a professora para meu irmão que estava na primeira série, enquanto eu, na quarta série, ensinava e responsabilizava-me pelas tarefas de casa. Na adolescência, aos treze anos, tornei-me professora auxiliar das crianças na Escola Bíblica Dominical da igreja evangélica que frequentava. Ali aprendi com a Talita, outra professora desta escola, sobre respeitar e ter amorosidade com cada criança.

Enquanto isso, na escola pública estadual, eu seguia com dedicação, desejando passar no vestibular em uma universidade pública. Ao terminar o ensino médio, durante o tempo em que trabalhava como balconista em uma sorveteria, fiz cursinho popular pré-vestibular e, em 2007, em plena expansão das Universidades, via políticas públicas do governo Lula (de 2003 a 2010), fui aprovada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, com o sentimento de que essa profissão me realizaria.

Durante a graduação, tive a possibilidade de inserção em alguns bairros periféricos e empobrecidos da cidade, como integrante do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), junto à coordenação, na época, da professora Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello e do professor Dr.^o Paulo Bento. Acompanhei pesquisas, participei de grupo de estudos, fui voluntária nas escolas Comunidades de Aprendizagem e bolsista de extensão, sempre com a perspectiva de uma educação de qualidade para todas e todos. Enquanto estava na formação inicial, almejava passar em um concurso público e ser professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Em 2011, comecei a trabalhar na rede municipal de São Carlos, mas como professora de Educação Infantil. Inicialmente me senti perdida, pois além do desafio da primeira inserção como professora titular, me sentia despreparada para cumprir com os objetivos da Educação Infantil (EI). Então, nesta busca por uma formação continuada, fiquei afastada da universidade e me aproximei de outros grupos que traziam novas concepções e

olhares para a produção de conhecimento.

Dessa maneira, de 2011 a 2015, fui integrante do grupo de pesquisa e práticas em danças populares Girafulô, sob a coordenação da prof.^a Dr.^a Vivian Parreira, tive oportunidades de aproximação junto às culturas de matrizes africanas. No Girafulô conheci o jongo de Piquete, o samba de coco com Mestre Galo Preto, o cacuriá do Maranhão, a congada com o Terno Marinheiro de São Benedito, entre tantos outros grupos com suas Mestras e Mestres que deixaram marcas profundas em minha vida pessoal e que reverberam em minha vida profissional. Em 2012, fiz o curso “A arte do Brincante para Educadores” no Instituto Brincante¹ - SP e conheci propostas de escolas culturais, como a OCA de Carapicuíba e a Casa Redonda. Então, busquei estabelecer contato junto às professoras que olham para as crianças numa perspectiva de seres interconectados, superando a divisão entre corpo e intelecto e valorizando as infâncias.

Posteriormente, em 2015, comecei a vivenciar capoeira no grupo Sankofa Capoeira, sob as orientações dos Professores Sagu e Cabelo e, neste grupo, tive mais uma oportunidade para me compreender enquanto ser humano e professora. Além dos movimentos de capoeira, dialoguei sobre formas de resistência junto à uma política nacional de morte do povo negro, valorização da cultura negra e como esses temas poderiam estar inseridos em minhas aulas de forma conectada.

A partir das minhas relações pessoais, me aproximei de outras práticas escolares inovadoras como o Instituto Toca - com uma vertente pautada na permacultura e na cultura da infância e o Bosque Jardim de Infância - com uma abordagem na pedagogia Waldorf. Como professora da rede pública de ensino, mergulhada nesses estudos, meus olhos brilhavam, mas logo a realidade emergia. O tempo todo gerava um questionamento interno sobre como essas práticas poderiam ser possíveis no meu território de atuação, tão diferente destas realidades citadas. Ao mesmo tempo, essas oportunidades me proporcionaram outras possibilidades de abordagem no interior da minha sala de aula. A inserção em movimentos da cultura popular, os estudos sobre a cultura da infância e sobre a implementação da Lei 10.639/03, que trata sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, inspiravam novos caminhos para trilhar com as crianças no interior da escola.

Simultaneamente a esses fios da minha história neste município, há também meus fios familiares que se juntam e fazem minha história enquanto mulher, professora, capoeira,

¹ O Instituto Brincante, sob a responsabilidade de Rosane Almeida e Antônio Nóbrega, tem um trabalho formativo consistente, que visa promover a cultura popular para todos os públicos. Com um olhar voltado especialmente para a formação de professoras e professores, oferece cursos onde o ser brincante, o respeito às infâncias, o incentivo à criatividade, ao movimento e à dança se tornam indispensáveis para a prática docente. Fonte: <https://www.institutobrincante.org.br/>

dançante, pesquisadora e mestranda. Por isso, é fundamental que nessas linhas esteja registrado que sou oriunda de classe popular, neta de sertanejos da zona rural paraibana, filha de mãe e pai que migraram para o Sudeste em busca de melhores condições de vida por meio do corte da cana de açúcar em meados de 1980. Ambos se instalaram em Rio das Pedras - SP e trouxeram consigo algumas tradições da nossa família rural nordestina, como a produção familiar, realizada em terreno cedido, de alimentos como, por exemplo, o feijão, o milho, a mandioca e o quiabo. Segundo minha mãe, esse gosto pela terra vem de seus pais que encontraram na terra a subsistência para criar todas as suas filhas e filhos.

Outros fios importantes para a composição dessa trama, dizem respeito a minha atuação em movimentos sociais. Em 2015, fiz o curso e me formei Promotora Legal Popular (PLP). No ano seguinte, integro o coletivo feminista de PLPs – São Carlos e em 2019, representando o coletivo, assumi uma cadeira no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, visto que nosso trabalho em busca por garantia dos direitos das mulheres muitas vezes está interligado à busca pelos direitos das crianças e adolescentes. Neste mesmo ano, junto com Raquel Hosana de Souza, Maria Farias, Larissa Camargo, Thauna Letícia Felício, equipe multiprofissional atuante em diversos seguimentos relacionados à infância e à adolescência, fundamos o Observatório das Infâncias e Adolescências (OIA), um coletivo que se propõe a dialogar com o poder público e todos os setores da sociedade civil em busca de garantir que as crianças e os adolescentes sejam prioridade absoluta no município.

Com todo esse percurso pessoal-profissional-social, desde 2017, fui trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), neste território no qual esta pesquisa nasceu; um local com grande área verde, mas inóspito no que refere-se à diversidade biológica e cultural de espécies de plantas.

A comunidade escolar é composta, majoritariamente, por muitos moradores originários das Regiões Norte ou Nordeste; o bairro possui inúmeras vulnerabilidades e poucas políticas públicas efetivadas.

Quando cheguei nesta escola fiquei muito encantada com a amplitude do terreno e com a dedicação da equipe escolar. Com o tempo e olhando mais profundamente alguns episódios, começaram a me incomodar, como por exemplo, quando notei a presença de apenas uma árvore para nos sentarmos à sua sombra ou as comemorações sempre conectadas aos doces e, finalmente, o depoimento da dentista do consultório odontológico itinerante sobre sua surpresa com a quantidade de cáries encontradas nas crianças.

Ao longo de minha atuação nesse CEMEI, durante o horário das refeições, também percebo que muitas crianças desconhecem frutas comuns, como a laranja, ou ainda não

aceitam comer legumes e verduras e declaram que seus alimentos preferidos são macarrão instantâneo e/ou salsicha. Em minhas práticas pedagógicas, comecei a inserir algumas histórias e brincadeiras que com o tema orientador sendo a alimentação e o cuidado com o corpo, com o intuito de promover outros olhares para o desenvolvimento de novos hábitos e uma possibilidade de atuação junto às famílias.

Entre 2018 e 2019, partilhei uma casa com Anna Carolina, bióloga, educadora popular em Economia Solidária e Agroecologia. Nas conversas sobre educação emancipatória e territórios vulneráveis, trocando referências bibliográficas, pensamos nessa aproximação entre escola, agroecologia, cultura popular, culminando no projeto piloto “Jardim Comestível do Zé”.

O “Jardim Comestível do Zé” contou com a participação de 25 crianças de quatro e cinco anos com suas famílias e outras pessoas voluntárias. As famílias foram convidadas para estar na escola em três momentos: preparo da terra, plantio e festa da colheita. No dia a dia, eu e as crianças fazíamos o manejo da horta e outras atividades de múltiplas linguagens, tais como, escolha dos alimentos a serem plantados, passeio guiado no Cerrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para conhecer os frutos das músicas apreendidas no CEMEI, identificação de alimentos saudáveis por meio de jogos e brincadeiras, criação de uma coletânea temática com folhas, frutas e pássaros e em casa com suas famílias faziam pesquisa e registros relacionados ao tema.

Além de todo o planejamento pedagógico, o “Jardim Comestível do Zé” também surgiu com o intuito de levar o debate sobre a agroecologia para além do centro de São Carlos. Foi considerado o contexto deste território no que diz respeito tanto às vulnerabilidades sociais e nutricionais da comunidade escolar, quanto à busca de práticas pedagógicas e agroecológicas que pudessem transformar a realidade local. Sua implementação fez parte da programação da 2ª Semana de Agricultura Orgânica e Agroecologia do município no ano de 2019.

Como professora dessa turma de crianças, ao refletir sobre as interações que ocorreram, também identifiquei transformações de hábitos pessoais em mim, como cultivo das plantas e fazer escolhas mais conscientes de consumo e de alimentação.

Diante desse contexto fiz minha inscrição neste Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) para, a partir de uma pesquisa com rigor metodológico, aprofundar os estudos sobre os questionamentos que esse projeto piloto me trouxe.

Atravessamos um momento pandêmico, com altos índices de contágio e mortes pelo Coronavírus, as escolas e as universidades foram fechadas desde março de 2020 e a pesquisa,

agora sob outra perspectiva, mas com a mesma temática, foi iniciada.

E assim, com esses fios, a trama se (re)faz e aqui está um pouco da história desta pesquisadora mestranda na pandemia.

1. INTRODUÇÃO

Nesta seção será apresentada a delimitação do tema ao qual se refere essa dissertação, com seus objetivos gerais e específicos, a questão de pesquisa delineada e a estrutura das seções subsequentes.

Inicialmente, cabe destacar que, em tempos em que os direitos estão cada vez mais sendo subtraídos da classe popular periférica e empobrecida, defendemos que uma horta no contexto escolar, convencional ou com os preceitos da agroecologia, pode vir a oportunizar às crianças e às famílias envolvidas, conhecimentos e posicionamentos que farão delas cidadãs críticas e atuantes em busca da garantia dos seus direitos e de uma postura responsável com o bem viver e o meio ambiente.

A educação aqui situada relaciona-se com um sujeito histórico-cultural, onde a sociedade permeia a construção desse sujeito enquanto lhe afeta e é afetada por ele. Logo, a educação precisa estar pautada na democracia e na busca por autonomia e emancipação das e dos estudantes. No entanto,

em muitas situações a formação (escolar) é desprovida de um senso crítico, fundamental para a construção de uma consciência mais aprofundada, que potencialize a e o estudante ser compreendida e compreendido como sujeito social, protagonista de sua história (OLIVEIRA, 2015, p. 240).

Para esta autora, a educação brasileira submersa numa sociedade capitalista “privilegiou em suas práticas pedagógicas uma abordagem tecnicista de ensino, condizente com o ideário progressista e calcada na formação e capacitação de mão de obra” (OLIVEIRA, 2015, p. 240). Por sua vez, as escolas de Educação Infantil, inicialmente, tinham caráter exclusivamente assistencialista, conforme afirma Didonet (2001) ao fazer uma retrospectiva sobre o surgimento das creches.

Na Europa, no século XVIII, quando as mulheres saíram do ambiente doméstico para a indústria, suas crianças bem pequenas ficaram em casa sozinhas, aumentando os índices de acidentes domésticos, de crianças desnutridas e mortalidade infantil. Tal situação tornou-se um problema para a sociedade e, por isso, religiosos, empresários e educadores com caráter filantrópico se organizaram para o atendimento dessas crianças. Já no Brasil, a partir de 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ficou determinado que as empresas “com mais de 30 mulheres trabalhadoras deveriam ter um lugar para a *guarda* das crianças no período da amamentação” (DIDONET, 2001, p.12).

Todo esse contexto se reflete na Constituição Federal (1988) em seu art. 208, no qual

fica instituído que é dever do Estado garantir Educação Infantil, em creche e pré-escola para todas as crianças de até cinco anos de idade.

Ainda conforme Didonet (2001, p. 13) essas creches e pré-escolas se organizam em torno de um tripé com “um objetivo social, um objetivo educacional e um objetivo político”. O objetivo social diz respeito ao “suporte” que a família precisa, principalmente as mães, para ter possibilidade de trabalhar e/ou fazer atividades sem a criança; o objetivo educacional é sobre o apoio ao desenvolvimento e a promoção de múltiplas aprendizagens com as crianças e o objetivo político elencado pelo autor representa a “formação do cidadão”.

Entendemos tal qual Silva (apud Cruz, 2005, p. 52) que “o professor deveria se especializar no imprevisível, com uma curiosidade universal, com elasticidade, espírito jovial e aberto, amor à vida, entusiasmo, alegria, paciência, cooperação e tolerância”. Neste sentido, ter um espaço dedicado à natureza no cotidiano escolar requer tais características. Assim, a horta, convencional e/ou agroecológica, pode se transformar em um instrumento pedagógico para tratar de temas como a soberania alimentar e educação ambiental.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, no Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza, em seu material de orientação Benefícios da Natureza no desenvolvimento de Crianças e de Adolescentes (2019, p.14) “para desemparedar as crianças e jovens é preciso desemparedar-se! Portanto, é importante que os educadores também nutram o prazer em estar na natureza, para então poderem proporcionar isso para seus alunos”.

Desse modo, a partir de um estudo exploratório feito pela pesquisadora, durante a implementação do projeto piloto “Jardim Comestível do Zé”, ao longo do segundo semestre de 2019, surgiu essa pesquisa. Com o olhar de professora, foi possível identificar diversas aprendizagens, com uma prática pedagógica repleta de interações e conhecimentos diversos.

O CEMEI no qual atuo pertence a uma cidade do interior do estado de São Paulo, em uma região urbana periférica ao lado de uma ocupação irregular de moradia. O território tem inúmeros problemas ligados à questão ambiental. Neste local, por exemplo, já foi sinalizado pelo Departamento de Gestão Ambiental que o descarte de lixo é irregular, inclusive em bacias hidrográficas. A Secretaria Municipal de Saúde, por sua vez, já esteve em diálogo com a equipe de educadoras demonstrando preocupação com os diversos casos constatados de doenças endêmicas, como a dengue. É um território que apresenta demandas urgentes de práticas que amenizem a alta vulnerabilidade socioeconômica, ambiental e habitacional da comunidade local.

Segundo o Diagnóstico Social da infância, adolescência e juventude², publicado em 2021, com os dados do último Censo realizado pelo IBGE em 2010, a região na qual esse CEMEI se encontra – definida territorialmente pelas Regiões³ 6 e 7 – são consideradas de alta prioridade para receber atenção da gestão pública, pois suas crianças, adolescentes e jovens são as que possuem maiores vulnerabilidades e fragilidades. Tal Diagnóstico demonstra também que, apesar da cidade ocupar a 28ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁴ (IDHM) entre os 5.565 municípios brasileiros, a população das Regiões 6 e 7 fica aquém desses índices. Conforme o Diagnóstico valida, tais regiões estão entre as mais altas em densidade domiciliar, com um índice alto e muito alto de residentes potencialmente inativos, ou seja, idosos ou crianças que são economicamente dependentes. Todavia, o índice de pessoas responsáveis por domicílios analfabetas é considerado muito alto. A região 6 ocupa a antepenúltima posição com 8,6% e a região 7 tem o maior índice do município com 14,5% de pessoas analfabetas. É possível verificar que nestas regiões também está o maior número de pessoas com cinco anos ou mais não alfabetizadas. Infelizmente, essas regiões têm notas inferiores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo a Região 7, por exemplo, a que possui a menor nota do Município.

Retomando ao contexto escolar, as crianças seguem uma dieta elaborada por nutricionista que, a princípio, é enriquecida por alimentos necessários para uma criança ter um crescimento saudável. Todavia, em contato cotidiano com as crianças, muitas se recusam a comer saladas, legumes e frutas. Em diálogo com as famílias, é possível detectar que as indicações nutricionais adequadas não são cumpridas de acordo com a orientação dos profissionais da saúde, pois há hábitos alimentares marcados pelo alto consumo de alimentos ultraprocessados (biscoitos recheados, bolachas de maisena, salgadinho, macarrão instantâneo, salsicha etc.), bem como uso diário de temperos artificiais.

Todo esse contexto difere do forte movimento da agroecologia que há no município. Ao “subir a serra”, como dizem costumeiramente as pessoas moradoras da região, é possível encontrar uma oferta regular de feiras que comercializam hortifruti e alimentos beneficiados orgânicos, além de diversos modelos de entrega de cestas de alimentos orgânicos e agroecológicos em domicílio. Essas iniciativas, no entanto, concentram-se na área central da cidade, distantes da realidade do território em questão.

² Fonte:

<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/infancia-e-juventude/175214-diagnostico-social-da-infancia-adolescencia-e-juventude.html>

³ O CEMEI em questão atende crianças de ambas as regiões, que são constituídas pelos seguintes bairros: Presidente Collor, Cidade Aracy e Planalto Verde (Região 6). Antenor Garcia, Residencial Eduardo Abdelnur e Jardim Zavaglia (Região 7).

⁴ O IDHM é quantificado a partir dos índices de alguns índices, dentre elas a longevidade da população, renda e a educação.

Com o intuito de levar o debate sobre a agroecologia para além do centro da cidade, e considerando esse contexto, tanto das vulnerabilidades sociais e nutricionais da comunidade escolar quanto em busca de práticas pedagógicas que pudessem transformar a realidade local, uma das atividades desenvolvidas durante a 2ª Semana de Agricultura Orgânica e Agroecologia da cidade no ano de 2019, foi a implementação do “Jardim Comestível do Zé”.

Segundo Freitas *et. al* (2013, p. 166) a horta escolar agroecológica estabelece novas relações “entre os sujeitos, alunos, professores e comunidade escolar que assumem papéis ativos e cooperativos no processo de construção e disseminação de conhecimentos já existentes e de novos oriundos da práxis pedagógica dialógica”. Os estudantes que têm a horta inserida nos seus processos de aprendizagem são capazes de analisar, discutir e escolher as melhores formas para manter o ambiente saudável bem como cuidar melhor da alimentação e da higiene e que “valores sociais como participação, relação interpessoal, senso de responsabilidade e sensibilização quanto às questões relacionadas ao meio ambiente” (Pereira *et. al*, 2012, p.35) também podem ser trabalhados.

A fim de identificarmos pesquisas correlatas fizemos uma pesquisa bibliográfica. Consideramos os artigos publicados nos últimos 5 anos, no banco de dados da *Scielo* e no portal de *Periódicos Capes*. As palavras-chave utilizadas foram: “Horta escolar” and “Educação Infantil”; “Agroecologia” and “Educação Infantil”; “Horta Pedagógica” and “Educação Infantil”. No *Periódicos Capes*, com os marcadores “horta escolar” e “horta pedagógica” and “Educação Infantil” identificamos 180 e 87 artigos, respectivamente. No entanto, a partir das palavras-chave e da leitura dos resumos, somente dois deles apresentam elementos diretamente relacionados ao tema aqui proposto. O primeiro deles “Implementação de hortas pedagógicas em escolas municipais de São Paulo” (2018) é de autoria de Sofia dos Reis Miranda Laurenno Oliveira e colaboradores. Levando em consideração as escolas que participaram do curso “Horta Pedagógicas – Escolas mais Orgânicas”, as autoras descrevem como tem sido a implementação das hortas nestas escolas, assim como os limites e as potencialidades destacadas pelos profissionais envolvidos.

O outro trabalho intitulado “Uma pesquisa em movimento: crianças, terra, minhocas e... mãos à horta” de Cármen Lúcia Vidal Pérez foi publicado em 2020. A partir da observação em uma Creche Universitária a autora percebe que as crianças recusam ou dizem não gostar de alimentos que desconhecem. Por isso, várias frentes de atuação são sugeridas pelas crianças que culminam na criação de uma horta. A autora usa a lente para a curiosidade epistemológica das crianças, sem focalizar necessariamente somente na horta.

Já na *Scielo*, não houve nenhuma publicação relacionada às palavras-chave,

evidenciando lacunas de pesquisas nessa área.

A partir desse cenário e com a intenção de aprofundar o olhar de quem até então tinha apenas uma curiosidade ingênua de professora de Educação Infantil, aqui está posto como curiosidade epistemológica, como ensinou Freire (1996)⁵. Assim, delineamos a seguinte questão de pesquisa: **Quais as confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas a partir dos olhares de professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil?**

Desta forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as confluências entre a Educação Infantil e as hortas escolares, sejam elas convencionais e/ou agroecológicas, em Centros Municipais urbanos de Educação Infantil, conforme os olhares das professoras que estão neste contexto. Em decorrência, analisar as possibilidades de trabalho pedagógico atrelado aos conceitos humanos, definidos pela educação holística, onde a concepção de educação ambiental antropocêntrica dá lugar à plenitude de todas as vidas a partir das experiências vivenciadas por cada pessoa. Então, esses objetivos se desdobram em:

- Detectar e compreender quais são os conhecimentos sobre hortas convencionais e agroecológicas de acordo com as participantes da pesquisa;
- Identificar as confluências entre os campos da Educação Infantil e das hortas escolares, sejam elas convencionais e/ou agroecológicas.

Com relação à estrutura, este estudo está organizado da seguinte maneira:

Apresentação: a primeira seção desta pesquisa, que contém uma breve autobiografia, na qual apresento a minha trajetória até chegar neste processo de pesquisa;

Introdução: está o levantamento bibliográfico introdutório da pesquisa, delimitação do tema com os objetivos e a pergunta, orientadores da nossa caminhada.

A educação a partir de uma visão holística: esta seção apresenta as questões sociais e educacionais que se relacionam à atualidade numa perspectiva ampla e interconectada, como sugere a visão holística de educação e posicionamento de mundo.

A Educação Infantil e as Hortas escolares urbanas: esta seção situa a Educação Ambiental e a relação da criança com a natureza, fazendo a conexão com as hortas escolares convencionais e agroecológicas, bem como um rápido panorama da situação política do país no que se refere às políticas do Sistema de Segurança Nacional de Segurança Alimentar e

⁵ Para Freire (1996) a curiosidade ingênua é aquela que acontece de forma espontânea, a partir da observação do cotidiano. Já a curiosidade epistemológica é a ação de modificar essa curiosidade com rigor científico metodológico modificando sua forma, mas mantendo sua essência.

Nutricional.

O método de pesquisa: esta seção descreve a construção e validação do questionário, sua aplicação, os sujeitos participantes, bem como as etapas de uma pesquisa pautada na análise textual discursiva.

Resultados e discussão: esta seção apresenta os resultados obtidos e discute as hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras assim como as confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e agroecológicas.

Considerações finais: sem a pretensão de encerrar a discussão já que muitas outras pesquisas poderão ser geradas a partir desta, a última seção elenca as contribuições (teóricas e práticas) que esse trabalho traz para a educação.

2. A EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA VISÃO HOLÍSTICA

Nossos verdadeiros bens são as coisas da floresta: suas águas, seus peixes, sua caça, suas árvores e frutos. Não são as mercadorias!
(KOPENAWA, 2015, p. 410)

Nesta seção focalizamos nosso olhar para a Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Holística. Inicialmente, cabe ressaltar que a sociedade está em constante transformações e, com ela, a escola também se transforma. Seguidamente, ao considerarmos que teoria e prática caminham juntas, as escolas são entendidas como espaços de aprendizagens significativas. Neste contexto, damos ênfase para a educação holística.

O paradigma holístico reconhece e respeita a importância da educação tradicional (BARBOSA, 2010). Segundo este autor, tal paradigma foi responsável pelas descobertas e pelo pensamento científico que seguimos até os dias atuais. Pois a partir de pensadores como Bacon, Descartes e Newton o paradigma dogmático, que impunha a visão do mundo por meio da Igreja com suas tradições, dogmas, fé e autoridade foi superada. Todavia, a influência desses pensadores produziu uma visão do mundo fragmentada, mecânica, reducionista, unilateral, com atuação na educação, na economia, na política e na cultura. “A visão mecanicista do mundo investiu na dimensão material e tecnológica, esquecendo o espírito humano” (BARBOSA, 2010, p.9).

O precursor do paradigma Holístico foi Jan Smuts (1880-1953), filósofo, general e estadista sul-africano que atuou decisivamente no movimento antiapartheid e criador do termo holismo (CHAER, 2006). Em 1970 foi fundada a Universidade Holística, em Paris, e em 1988, instalada a Universidade Holística Internacional, em Brasília. Já em 1990, na Conferência de Chicago, foi fundada a Aliança Global pela Educação transformadora (GATE) que elaborou um documento com dez princípios da educação holística⁶.

No Brasil, os principais pesquisadores que postulam a educação com viés integral de formação do indivíduo são Ubiratan D’Ambrósio, Roberto Crema, Marilda Aparecida Behrens, Clodoaldo Meneghello Cardoso, Leonardo Boff, Pierre Weil, entre outros (NASCIMENTO e SOUZA, 2014).

De acordo com o documento elaborado pela GATE, o Primeiro Princípio diz respeito

⁶ Esses princípios serão abordados de forma pontual ou diluída ao longo deste item. Mas são eles: 1. Educar para o desenvolvimento humano; 2. Respeitar aos alunos como indivíduos; 3. Papel central da experiência; 4. Educação Holística; 5. O novo papel do educador; 6 Liberdade de escolha; 7 Educação para democracia participativa; 8. Educar para a cidadania global; 9. Educar para uma cultura ecológica planetária e 10. Espiritualidade e educação (Princípios de uma educação holística, 1990)

ao desenvolvimento humano numa perspectiva de questionamento sobre o que queremos ser. O que a escola almeja para as crianças? Como a escola se organiza para buscar esses objetivos? Nesta perspectiva, a resposta é que as crianças precisam ser mais do que cidadãs trabalhadoras a serviço da produtividade e da economia. Por exemplo, ao olharmos ao redor é possível perceber que há um colapso moral na sociedade, pessoas com padrões e comportamentos violentos, uso abusivo de substâncias, dentre outros que violam a humanidade, a vida. Neste sentido, a escola, ao abordar temas sobre o desenvolvimento humano pode auxiliar na busca de entendimento de sentimentos, comportamento e resolução de problemas, a fim de desenvolver habilidades essenciais, equilibradas e assertivas (LEMANZA, 2000).

Assim sendo, o paradigma holístico valoriza a integralidade da formação humana e, portanto, a construção do conhecimento não é o único foco. É considerada a formação de um conjunto de conteúdos cognitivos, atentando-se para as inteligências múltiplas e para o desenvolvimento integral do cérebro. O conhecimento é visto como construção coletiva, onde o estudante, de maneira ativa, reflete sobre seus processos de ensino e aprendizagem em busca de qualidade de vida com consciência social e ambiental (NASCIMENTO e SOUZA 2014). Ademais, é necessário que as e os docentes estejam sintonizadas e sintonizados com esse tipo de educação, pois “não se pode exigir ao educando que alcance aspectos que o docente não tem” (LEMANZA, 2020, p.177, tradução nossa).

Barbosa (2010) afirma que nas bases do paradigma holístico

nada pode ser compreendido plenamente fora de um contexto de uma totalidade interrelacionada e interdependente. Assim, tudo tem a sua origem na mesma realidade universal, criadora da vida. Esta realidade unificada é infinita, não é a soma de todas as partes (BARBOSA, 2010 p. 8).

Deste modo, destacamos o Quinto Princípio, conforme documento pela GATE, sobre o papel de educadores. Para este paradigma, as professoras e professores “são facilitadores da aprendizagem”. Então, a formação deve estar conectada, a fim de incentivar docentes criativos com sensibilidade artística e práticas cientificamente comprovadas, capazes de olhar para as crianças com respeito e reverência pela individualidade de cada uma, considerando sempre todo o contexto que lhe engloba. Sendo assim, este paradigma “representa uma revolução científica e epistemológica, que emerge como uma proposta à alienante 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). Para realizar esse papel como educadora e educador, o paradigma Holístico pontua que é necessária uma

postura transdisciplinar frente ao conhecimento, ou seja, é necessário um olhar de altitude que avança para além da interdisciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade (id bid).

O conceito de transdisciplinaridade foi preconizado por Nicolescu (1999, p. 16) e “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. Silva (2021) acrescenta que

pode-se compreender a transdisciplinaridade como uma metodologia que possibilita ao ser humano permanecer sempre aberto a novos processos, ao transcender o nível da fragmentação disciplinar e articular uma rede de saberes. Por meio de práticas educativas transdisciplinares, o ser humano poderá mudar o seu modo de pensar para um enfoque pluralista do conhecimento, que o coloque em conexão com a natureza e a sociedade (SILVA, 2021. p.7).

Neste sentido, o docente assume uma postura frente ao conhecimento, a fim de articular e unificar

uma prática docente transdisciplinar pressupõe uma postura aberta ao pensamento complexo, o qual diz respeito à capacidade que o ser humano deve ter de interligar diferentes dimensões da realidade. Opõe-se à divisão disciplinar. Nesse sentido, uma prática docente transdisciplinar considera, no âmbito da construção do conhecimento, as partes constituintes do todo ou o conhecimento em complexidade (id bid, p. 8).

Por sua vez, as aprendizagens escolares acontecem em um processo criativo de auto-organização. “A dinâmica da vida e do conhecimento estão unidas. O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando está vinculado com o prazer” (ASSMAN, 2002, p. 29, tradução nossa). Essa perspectiva corrobora com outros questionamentos internos enquanto professora em sala de aula: se o prazer está conectado ao aprender por que a escola se organiza de forma a aquietar os risos, os movimentos? As crianças realmente são vistas como indivíduos sociais e culturais e todos os momentos são propícios para a promoção de aprendizagens? As crianças são ativas em seus processos de criação?

Lezama (2020) acrescenta que a educação holística tem três bases fundamentais para a sua aplicação. A primeira diz respeito ao emocional, na qual a e o estudante acessa meios para desenvolver-se emocionalmente e, assim, obter subsídios socioemocionais para enfrentar questões individuais e coletivas. A segunda base é construção do conhecimento. A partir da prática, o estudante aprende com seu desenvolvimento emocional e espiritual para, assim, assumir uma postura crítica diante dos problemas gerais, como os ambientais. E, finalmente, o pilar espiritual que não está relacionado às crenças religiosas ou dogmas, mas sim ao entendimento do seu entorno com sensibilidade, empatia, fraternidade que supera a própria

individualidade.

Neste sentido, Kumar (2020) corrobora que a espiritualidade está relacionada ao amor, não às crenças; logo considerar a espiritualidade é falar sobre uma pedagogia do amor pelas crianças, pelo planeta, pelo indivíduo e por todos os seres vivos. Assim, ao propor uma visão holística da educação em quaisquer unidades de ensino é importante salientar, novamente, que não há uma referência religiosa sobre a espiritualidade.

A espiritualidade é aqui entendida como valores universais. Como o cultivo do transcendente, o respeito a todas as formas de fé, o ser humano acima de dogmas. Este conceito de espiritualidade é necessário no processo de ensino aprendizagem dos novos tempos que estamos vivendo para se tecer um bordado humanizado (PORTILLO E CREMA, 2017, p. 30).

Neste sentido, “religião é um conjunto de dogmas, crenças, rituais estabelecidos por instituições que buscam intermediar a relação com o divino, com o transcendente. E assim, propõe um código de convivência relacional entre os seus seguidores” (PORTILLO e CREMA, 2017, p. 30). Ainda para os autores supracitados, a educação, que atenta-se aos princípios da espiritualidade, objetiva um ser humano em sua completude que se autoconhece, autotransforma e autoama, tendo assim capacidade para vivenciar os valores universais de justiça, igualdade, respeito, entre outros.

Somado a estes aspectos, concordamos com Vygotsky (2000) ao afirmar que as crianças não são um produto do meio em que vivem, elas interagem entre si, com os outros, com a natureza, com a cultura e vão se utilizando da criação de significados para reelaborar e criar novos conhecimentos. Porém, tais conhecimentos atingem as crianças de diferentes formas. Conforme Freire (1970, p. 65), pode ser de forma bancária, onde a educadora ou educador com “retalhos da realidade, desconectados da totalidade” “deposita, faz comunicados, de forma alienante”. Os educandos por sua vez, “recebem pacientemente, memorizam e repetem” sem compreender os significados dessas informações decoradas.

De outro modo, essa apreensão de conhecimentos pode se dar de forma dialogada, com fala e escuta, com investigação e criatividade. Dessa forma, o paradigma inovador pode ser abordado por três nomes distintos: paradigma emergente, paradigma sistêmico ou ainda paradigma holístico. Contudo, todos têm como espinha dorsal a “produção do conhecimento” e o “encontro de abordagens e tendências pedagógicas que possam atender as exigências da sociedade do conhecimento ou da informação”, ou seja, superar a reprodução para sermos “éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores” (BEHRENS, 1999, p. 386).

A educação holística também tem como princípio o papel central da experiência.

Neste sentido, 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 e SOUZA 2014, p. 8).

Compactuamos com Espinosa (2014) ao afirmar que o paradigma Holístico vivencia uma educação para a inteireza. Neste sentido, recorreremos a Pereira⁷ (2014), pois para a autora brincar é usar o fio inteiro, ou seja, é viver absolutamente tudo o que tem que ser vivido naquele momento, desfrutando da liberdade máxima, como uma criança que ao soltar pipa e usar toda a linha do seu carretel tem a pipa “batizada” e não poderá mais ser cortada, sem medo, livre, nas alturas.

O brincar, como a linguagem do conhecimento, que afirma a liberdade, a imaginação, a curiosidade, o sim, à vida, são tão necessários ao homem neste momento em que, como humanidade, temos que assumir o sagrado que é nossas vidas (CRUZ, 2005, p.33).

Por sua vez, Hortélio (apud Cruz, 2005, p. 78) afirma que “a inteligência nova é sensível, corporal e ecológica. É inteira e interligada. A criança é inteira e sincrética. A criança é um ser brincante. Brincar é o movimento mais natural e espontâneo, sua língua”. Compactuamos com a concepção da autora de que

a criança inaugura a compreensão da cidadania na infância, através da conquista do direito de Brincar, exercitando-se com seus pares no encantamento, na alegria e na disciplina das regras que eles mesmos se impõem em seus Brinquedos, cuja observação severa aponta para sua prontidão para uma formação ética (id. ibid p. 79).

O desenvolvimento da criança concebido dessa forma está de acordo com a visão de transdisciplinaridade, no qual se transita “entre diversas áreas do conhecimento, favorecendo uma educação planetária, que almeja a compreensão da natureza e da vida humana” (NASCIMENTO e SOUZA, 2014, p. 8). Além disso, educar nas bases do paradigma Holístico é compreender e atuar de forma que os saberes não sejam diluídos em partes fragmentadas.

⁷ Maria Amélia Pereira, educadora, mestra e defensora da cultura da infância. Peo, juntamente à Rosane Almeida e Antônio Nóbrega foi fundadora do Instituto Brincante, professora e assessora pedagógica em diversos projetos. Em vida palestrou em inúmeros locais, dentre eles tive a honra de ouvi-la algumas vezes, dentre elas durante o curso “A arte do Brincante para Educadores”. Fonte: <http://www.acasaredonda.com.br/pagina/65>

Os pressupostos da transdisciplinaridade mobilizam atitudes que possibilitam ao(à) professor(a) ser um agente ativo que intermedia e contagia os(as) alunos(as) nos diversos ambientes de ensino-aprendizagem, criando espaços de vida. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades para além do que está proposto nos livros, permitindo o alargamento da compreensão da realidade complexa, dinâmica e relacional nas experiências vividas e compartilhadas (SILVA, et al, 2021, p. 9).

Nesse ínterim, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas. Conforme Espinosa (2014) discute, é importante que o docente utilize um método que toque o seu coração. O autor é incisivo em reiterar que cada docente faça o que lhe for sensível, o que lhe toca. Desta forma, cabe às professoras e professores ter um olhar para a vida como um todo, como o paradigma requer e estar à vontade para escolher uma metodologia, a partir de múltiplas possibilidades, considerando que cada criança chega a algum lugar, por um caminho diferente, para o desenvolvimento. Para o autor, esses caminhos para a aprendizagem são efetivos quando há grande liberdade e uma liberdade profunda.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 22, a finalidade da Educação básica é assegurar ao estudante “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, especificando no Art. 29 que na Educação Infantil a finalidade é o desenvolvimento integral da criança considerando as particularidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, em uma complementação a ação familiar e da comunidade.

Neste sentido, o paradigma holístico vai ao encontro deste enfoque, uma vez que a educação busca a interdependência, posto que vivemos em sociedade, com e na natureza (NASCIMENTO e SOUZA, 2014). Assim, a educação é proposta para que os estudantes sintam-se como seres genuínos e se reconheçam como indivíduos dentro do mundo. Portanto, não há uma exigência e um direcionamento de atenção especificamente para o mundo do trabalho e sim para que sejam seres humanos inteiros (LEZAMA, 2020).

Um olhar para a educação integrada só pode acontecer quando há um olhar para uma vida integrada, não compartimentada. Por isso, concordamos com Kumar ao afirmar que é preciso “trocar o velho paradigma de fragmentação, dualismo, desconexão e divisão pelo novo paradigma da integralidade, conexão e inter-relação” (KUMAR, 2017, p. 150).

Torna-se imprescindível que na prática cotidiana o docente questione para quê e porquê assume determinadas escolhas pedagógicas e instigue os estudantes para

recuperar os valores esquecidos pela sociedade moderna. Valores como a paz, a solidariedade, a harmonia, igualdade e a honestidade, relação, homem natureza são imprescindíveis na busca de totalidade como condição plena para toda a sociedade (NASCIMENTO, SOUZA, 2014, p. 7).

Deste modo, a transformação social virá a partir do individual, pois

para se viver em valores, os homens precisam de clareza de estabelecer a ligação entre os conceitos, teorias, a prática e a vida e realizá-las em seu dia a dia. Valores como fraternidade, justiça e igualdade, dignidade, respeito, edificam um mundo de paz e de homens integrados na sua humanidade (PORTILHO, CREMA, 2017, p. 34).

A busca por uma educação com valores individuais e coletivos impacta diretamente no respeito à natureza. “A natureza é a Casa da criança. Ela precisa de um lugar para brincar e a Natureza é para a criança, o lugar que melhor corresponde à sua própria natureza” (HORTÉLIO, apud CRUZ, 2005, p. 78). Segundo Portilho e Crema (2017)

o respeito ao outro e a natureza estão entrelaçados com o respeito a si próprio, com o autoconhecimento, mas na contemporaneidade imperam o eu, as relações de poder alicerçadas na força e, cada um faz apenas o que deseja, amparado na liberdade subjetiva (PORTILHO, CREMA, 2017, p. 37).

Neste mesmo sentido, o Nono Princípio da educação holística refere-se à educar para a alfabetização da Terra, a fim de nos comportarmos como integrante deste planeta, reconhecendo a importância da cooperação global e da sensibilidade ecológica, caso contrário, não sobreviveremos.

Enquanto cidadã, mulher e, feminista é preocupante olhar para o mundo ao redor e ver que a valorização da riqueza financeira para a aquisição de bens materiais é cada vez mais incentivada pelo sistema capitalista, o *ter* sobressaído ao *ser*, as vidas sendo extinguidas pela polícia, pela fome, pela violência, pelo machismo, pela falta de políticas públicas e pelas desigualdades que estão cada dia mais profundas no nosso país.

No Brasil, ao representar o governo federal no evento de apresentação dos resultados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a secretária executiva do Ministério da Cidadania, Ana Maria Pellini, em 2019, afirmou que "temos uma caminhada muito longa para termos um país que se desenvolva de maneira uniforme, levando todos, não deixando ninguém para trás". No entanto, essa caminhada se mostra cada dia mais desafiadora e com necessidade de transformações mais profundas, visto que segundo a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a desigualdade de distribuição de renda no Brasil faz com que o país continue no ranking entre

os países mais desiguais do mundo. Em contrapartida, esse mesmo país tem a segunda maior concentração de renda entre mais de 180 países, o que demonstra que não temos uma falta de riqueza, mas sim uma alta concentração de renda com poucas pessoas. Algumas inquietações nos chamam a atenção: qual é o papel da escola neste contexto? Qual é o meu papel enquanto professora e pesquisadora? E você, leitora ou leitor, qual é o seu papel?

Atravessar uma pandemia tem explicitado ainda mais, que “saúde, criatividade, cultura, trabalho manual, alimento, família, amizade, mutualidade e tempo para ser, em vez da luta constante para ter” (KUMAR, 2017, p. 151) são valores que realmente importam. Nesta perspectiva, uma vida digna a todos os seres vivos requer um olhar e uma prática mais amplos. A busca por justiça, igualdade, direitos será realmente efetiva quando conseguirmos unir a busca por justiça social, com o cuidado com a natureza e com o cuidado interior de cada indivíduo. Ainda segundo tal autor,

o velho paradigma é dualista, conforme definido por René Descartes, e seguido por muitos, senão todos os estabelecimentos científicos e educacionais. Nesse dualismo, a mente é separada da matéria e superior a esta. Já o novo paradigma é não dualista: mente e matéria são um todo inseparável (KUMAR, 2017, p. 154).

Neste sentido, compactuamos com a autora Alpízar (2017) ao afirmar que o desenvolvimento verdadeiramente humano se dará quando conseguirmos conectar as necessidades individuais com as coletivas, como o sentimento de pertencimento humano, mantendo as diversidades. Desta forma, a educação precisa promover aprendizagens para que cada estudante, num processo de autoconhecimento, reconheça seus limites, necessidades e interesses e, assim, compreenda que se todas as pessoas viverem com o suficiente, teremos o suficiente para todas.

Barbosa (2010) acrescenta que, de acordo com a educação holística, é necessário termos a consciência do ser, a consciência do outro, a consciência dos outros, do mundo e da unidade. Assim, a partir do momento em que compreendermos a nós mesmos, conseguiremos ir ao encontro do outro, numa jornada em que cada um será responsável pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Usar o prisma da base holística para as relações humanas é compreender que não somos indivíduos sozinhos no mundo e que as instituições sociais, como as igrejas e a família não estão isoladas. Logo, todos nós formamos uma unidade diversa enquanto cidadãos da Terra. Portanto, é importante educar para a interdependência, ou seja, ninguém é independente sozinho nesse mundo; todas as pessoas dependem de alguém ou de algo para sobreviver. Logo, somos interdependentes, sendo a vida uma rede dinâmica. Ademais, a

educação holística “na sua dimensão social, educa para a capacidade de pensar globalmente e atuar localmente: uma consciência de ação que ultrapassa a própria localidade, para inserir-se num contexto planetário” (BARBOSA, 2010, p. 21).

Encaminhando para a finalização dessa seção retomamos o papel fundamental das professoras e professores, já que

o próprio professor precisa ser formado dentro de novos paradigmas que propicia desenvolver habilidades e competências para uma formação plena (...) assim, o papel do educador passa a exercer também sua ação no mundo enquanto indivíduo e enquanto ser humano preocupado com os seus semelhantes, com a vida da sociedade e do planeta (SILVA, et al, 2021, p.7).

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. Mais do que uma das tantas atividades humanas, constitui uma experiência integral de desenvolvimento pessoal, social e comunitário que vai além da acumulação de informação, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, do controle da disciplina e da conduta. Compactuamos com Lezama (2020) que indica

o sentido visionário da educação holística e tudo o que ela representa, o que lhe dá um lugar no campo do ensino, sendo considerada ponta de lança na educação de vanguarda e uma referência fundamental para elevar a qualidade do ensino (LEZAMA, 2020, p. 173, tradução nossa).

Deste modo, ter olhar apurado para a Educação Infantil a partir do prisma holístico é considerar a criança em toda a sua potência, é acreditar num vir a ser adulto pautado nos valores humanos que reverencia a vida de todos os seres. Isso é possível com uma caminhada pedagógica que tem em seu horizonte a compreensão e a vivência do todo. Diante dessa compreensão, na próxima seção, abordaremos as hortas pedagógicas escolares como um dos caminhos capazes para abordar a educação a partir do paradigma holístico.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS HORTAS ESCOLARES URBANAS

“Então, a nós basta o pouco que temos. Não queremos arrancar os minérios da terra, nem que suas fumaças de epidemia acabem caindo sobre nós! Queremos que a floresta continue silenciosa e que o céu continue claro, para podermos avistar as estrelas quando a noite cai. Os brancos já têm metal suficiente para fabricar suas mercadorias e máquinas, terra para plantar sua comida; tecidos para se cobrir; carros e aviões para se deslocar. Apesar disso, agora cobiçam” (KOPENAWA, 2015 p. 420)

A escola é uma instituição inserida na sociedade. Portanto, o que aflige a sociedade impacta os conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula. Por conseguinte, faremos uma consideração sobre a situação atual do país no que se refere ao Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional, bem como as características e funções das hortas em contexto escolar urbano, sejam elas convencional ou agroecológica, mais particularmente na Educação Infantil, vislumbrando possibilidades de abordagens pedagógicas.

Em 2006, o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.346, onde criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com o intuito de concretizar o direito humano a acessar alimentos e nutrientes necessários à sobrevivência.

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, Art. 3).

No entanto, em primeiro de janeiro de 2019, a Medida Provisória n. 870, do então presidente da República Jair Bolsonaro, reorganizou as estruturas do governo e o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) é extinto com a decisão favorável de 299 deputados e senadores do Congresso Nacional.

O CONSEA tinha como objetivo convocar a Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. A partir das conferências, propor as Diretrizes e prioridades da Política e do Plano Nacional de Segurança Nutricional bem como monitorar e articular a sociedade civil na discussão e implementação de ações públicas instituindo mecanismos de articulação com órgãos e entidades congêneres de segurança alimentar e nutricional nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em 24 de julho de 2019 diversos coletivos, movimentos e organizações em defesa da soberania alimentar e do CONSEA convocam instituições e sociedade civil para a

Conferência Nacional, Popular, Autônoma: por Direitos, Democracia e Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional⁸. Na carta as instituições afirmam que desde o início do governo Bolsonaro

acentua-se o poder das corporações e do agronegócio, o que se revela em um ataque frontal à política ambiental, à reforma agrária e aos direitos territoriais dos povos originários e comunidades tradicionais. Acelera-se também a liberação de registros de agrotóxicos nocivos à saúde humana e ao meio ambiente; o desmantelamento dos sistemas de proteção social e das políticas públicas que compõem o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Plansan) e o Plano Nacional de Agroecologia, sobretudo os destinados à agricultura familiar e camponesa, povos indígenas e aos povos e comunidades tradicionais (PCTs); além de adoção de propostas que aprofundam o racismo, a misoginia e a LGBTfobia (2019, p. 01-02)

Na contramão do desmonte de políticas públicas do governo federal, estudos recentes indicam que as hortas comunitárias agroecológicas promovem a saúde, melhoram a qualidade de vida e possibilitam envolvimento comunitário em ambiente favorável à saúde. Os diferentes grupos envolvidos com o manejo de hortas comunitárias compreendem a promoção da saúde de maneira integral, entendida mais do que a relação do corpo com a doença, já que têm relação também com as condições sociais mais equitativas. Para a população escolher alimentos saudáveis é importante que eles sejam acessíveis e disponíveis. Ao vivenciar uma horta comunitária, o acesso ao alimento torna-se economicamente viável com produtos diversificados, culturalmente locais e valorização pelos alimentos, dada sua relação direta com quem produz (SANTOS e MACHADO, 2020).

Todavia, a organização da vida atual, com muito trabalho fora de casa ou a falta de tempo das famílias têm sido fatores para uma alimentação inadequada. A escola, por sua vez, se torna um espaço responsável para a promoção de uma alimentação infantil saudável, podendo atuar na construção do pensamento crítico no que tange à desigualdade de acesso dos alimentos, por exemplo. Além disso, é importante considerar que um corpo adequadamente nutrido tem facilidades nos processos de memória, concentração e aprendizado (VINHA, 2017).

No Brasil, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) determina como dever do estado a alimentação e assistência à saúde. A lei 12982/14 também garante a alimentação específica para estudantes que tenham alguma questão de saúde. Já a lei 11947/09 determina que a alimentação e a nutrição sejam temas abordados interdisciplinarmente nas escolas, sugerindo como estratégia as hortas pedagógicas (VINHA, 2017).

⁸ Fonte: <https://fbssan.org.br/2019/07/carta-convocatoria/>

Abordar as questões sobre alimentação no interior das escolas é importante, pois

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, 2016, p.562-563).

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, onde o milho passou por um processo de transformação, são identificados como oriundos do supermercado ou o sacolão. Neste contexto, isso acontece pois, no interior da escola analisada, a questão ambiental é abordada a partir do antropocentrismo, onde a natureza estaria 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”, pois é preciso ter um conhecimento sobre a transformação humana nos elementos naturais. Para as autoras, a consciência ambiental permanente ocorre quando os laços entre crianças e natureza são incentivados desde a infância, momento decisivo para a construção de valores. Ainda conforme as autoras, a escola possibilita às crianças, vivências diferenciadas de suas casas, pois há convivência coletiva, que amplia suas brincadeiras. Neste sentido, estar em contato com a natureza proporcionará a elas o desenvolvimento integral, essencial para seu físico e emocional. Ao estar na natureza a criança amplia suas sensações, desenvolve sua corporeidade, sua intelectualidade e sua afetividade (ibidem, p. 25)

Ao propor vivência das crianças com/na natureza podem surgir questionamentos de como fazer isso no interior das escolas. Pereira (2016), em sua palestra, afirmou que

não precisa mediar a criança na natureza. De fato, não precisa, mas é preciso que o adulto que está ali acolhendo a criança tenha uma consciência dentro de si da importância da natureza. Porque não é simplesmente colocar a criança na natureza. É preciso a consciência de que a natureza é importante e a criança precisa comungar com ela para desenvolver (PEREIRA, 2016)

Compactuamos com Kumar (2017, p. 119) no sentido de que “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”. Esse trabalho docente complexo e integral é positivo 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. Estudos indicam que o desenvolvimento da criança é afetado positivamente quando estão brincando em contato com a natureza, pois ao brincar na natureza seu desenvolvimento integral é incentivado, sua capacidade criativa e de resolução de problemas, bem como sua sociabilidade é ampliada, além de benefícios como melhoria nutricional e na visão (BLAUTH, 2022).

Outro estudo realizado por Machado *et al.* (2016) investigou as interações das crianças em parques verdes urbanos e foi constatado que elementos naturais possibilitam brincadeiras não planejadas. As brincadeiras, por sua vez, favorecem a interação e a cooperação. Ao observarem as interações no parque inferiram que elementos como areia, água, rochas e declives favorecem o desenvolvimento sensorial, cognitivo, físico e social. Oportunizando às crianças desempenharem atividades mais agitadas, introspectivas ou imaginativas, dependendo de suas necessidades internas.

No interior das escolas, principalmente daquelas localizadas em territórios vulneráveis com altos índices de empobrecimento, de desemprego, de baixa escolaridade, como é o caso da escola de onde surgiu esse trabalho, a alimentação escolar é de extrema importância.

Em 2022, quando o Brasil retornou ao mapa da fome segundo a Organização das Nações Unidas, a relevância da alimentação escolar extrapolou os muros da escola. Em todo o território nacional, há relatos da equipe escolar incorrer na ilegalidade ao permitir que estudantes levem para suas casas alimentos que são da merenda escolar, pois suas famílias estão em situação de extrema vulnerabilidade e esses alimentos se tornam a fonte principal para alimentar a família inteira.⁹

Várias autoras e autores como Silva *et al.* (2016) e Araújo (2016) afirmam que é na infância que 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.

⁹ Fonte:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/03/por-razao-humanitaria-escolas-se-arriscam-e-deixam-alunos-levarem-merenda-para-familiares-com-fome-foi-o-que-me-sustentou-nos-ultimos-meses-diz-mae.ghtml>

Desta forma, as famílias, a escola e os locais que a criança frequenta precisam ter disponíveis alimentos que representam a cultura do local em que a criança está inserida. É importante que, nutricionalmente, a criança receba alimentos ricos, como frutas, legumes e verdura para aquisição de hábitos alimentares 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 *et. al.*, 2016, p 54).

Além dos ingredientes que são oferecidos às crianças é importante observar outros elementos como o cuidado, o olhar atento, atender às demandas da criança, de saciedade ou de fome, considerando o momento responsivo de alimentação, onde todas as pessoas envolvidas tenham vínculo com a responsabilização mútua da alimentação e tornem esse momento agradável e positivo.

Nesse sentido, as hortas escolares podem ser potentes para resgatar o vínculo do alimento com a natureza (COELHO e 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. Ou seja, 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. Surge assim a produção 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 e BÓGUS, 2016, p. 767).

Nóvoa (2000) afirma que há uma forte ligação entre o que somos e o que ensinamos e essa densidade pessoal reverbera no profissional. Enquanto professora e pesquisadora, ao me aproximar dos movimentos de agroecologia no município, ao acessar informações sobre o uso de agrotóxicos e seus malefícios e a importância de uma alimentação sem veneno, juntamente com o contexto escolar, considero que essas iniciativas com hortas podem ser potentes em contexto escolar infantil.

Morgado (2006) também compactua a importância da horta para uma alimentação mais adequada. Para ela, 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. Para ela,

na infância é que o ato alimentar 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).

Além de familiarizar-se com a natureza, o alimento também pode ser uma conexão com o todo. Para Zanon (2018, p.40) “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”. Ao preparar um alimento, que nutrirá esse corpo, para que ele fique bem e saudável, a confluência da natureza com a nossa saúde ocorre. Deste modo, a humanidade e a natureza se fazem inerentes. Ainda conforme a autora, trazer as crianças para perto dos 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, 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).

Todos esses conceitos se conectam com as hortas escolares, pois a partir de pequenas ações, de interações que acontecem localmente, é possível integrar o todo. Compactuamos com Zanon (2018) de que “não é com teorias distantes sobre as coisas que não conhecemos que nos sensibilizamos ou aprendemos a ser... é vivenciando com o que tem mais pertinência que isso acontece” (idem, p. 66).

Neste contexto, as hortas podem contribuir, já que visam considerar a sociedade como um todo, com ações sociais coletivas, desde a produção de alimentos não envenenados à busca por alternativas para encararmos a crise ecológica e social pela qual passamos

(CAPORAL e COSTABEBER, 2000).

Ribeiro, Ferreira e Noronha (2007) dissertam sobre Educação do Campo e agroecologia e afirmam que é

uma abordagem holística e um enfoque sistêmico, em que a Agroecologia não seja entendida simplesmente como um jeito de cultivar a terra ou como a utilização de técnicas que não agridam o meio ambiente. Para nós, a Agroecologia deve ser encarada como um paradigma científico que agrupa várias áreas do conhecimento, com o intuito de perceber, estudar e interferir (enquanto sugestão) em processos sociais, políticos, organizativos, culturais, ecológicos e ambientais. (idem, 2007, p. 260)

Com este entendimento, a agroecologia tem possibilidades de se conectar com uma educação holística em escola urbana, pois tem os objetivos que incidem em busca de aprendizagens para o indivíduo como um todo. Além disso,

enquanto campo epistemológico, traz à tona a (re)discussão do campo do sujeito, contrapondo-se ao reducionismo científico da análise da realidade separada do indivíduo, da fragmentação do saber, buscando (re)encontrar a unidade do conhecimento. (idem, 2007, p. 263)

Caporal (2008) afirma que a agroecologia, enquanto nova ciência, aporta-se em um pensamento complexo, que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações. Assim, seu paradigma não é o "convencional, cartesiano e reducionista", mas sim, busca interligar disciplinas científicas e saberes tradicionais.

Em consonância com essas perspectivas da agroecologia, Paschoal e Machado (2009) afirmam que as escolas de Educação Infantil são instituições com relações complexas, desde o seu surgimento até os dias atuais. No Brasil, essas instituições têm, a princípio, um papel diferenciado. Se recebe crianças da classe trabalhadora, busca-se preparar essas crianças para manutenção deste *status quo*, numa oferta educativa com *ênfase nas carências e deficiências*. Se são as crianças da elite, suas criatividade e sociabilidades são incentivadas. Todavia, isso se transforma e, segundo as autoras, o objetivo das instituições escolares de Educação Infantil passa a ser “proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (PASCHOAL e MACHADO, 2012, p. 86).

Nessa mesma perspectiva, retomamos Didonet (2001) ao afirmar que parece haver consenso de que a educação da criança de 0 a 6 anos deve ser um todo único, integrado, sem ruptura de conteúdos e métodos e que as instituições que atendem essa criança tem objetivo **social** de suporte às mães; **educacional** para apoiar e promover os processos de

desenvolvimento e aprendizagens dessas crianças; e também **político** no sentido de iniciar a formação do cidadão, promovendo oportunidades de desenvolver os princípios éticos, morais e estéticos para vivermos em sociedade que podem confluir com os objetivos da Agroecologia.

De acordo com Costa, Ramos e Vieira (2020), numa análise de trabalhos aprovados para apresentação no II Seminário Nacional de Educação em Agroecologia, foram estabelecidos quatro princípios fundamentais para a Educação em Agroecologia que se relacionam diretamente com os princípios e diretrizes da agroecologia, a saber:

1. princípios da **Vida**, valorização de todas as vidas, observando a sustentabilidade integral, ou seja, abrange as dimensões políticas, econômicas, éticas e ecológicas com processos comunitários que valorizam a cultura local com manejo ecológico dos agrossistemas pautados na economia ecológica e solidária;
2. princípio da **Diversidade**, em contraposição às concepções hegemônicas, padronizadoras e excludentes, reconhecer, considerar e valorizar toda a complexidade dos povos em especial a agricultora e o agricultor familiar, as camponesas e camponeses. Valorizar os conhecimentos dos povos tradicionais que são fonte para conservação da biodiversidade. É importante considerar que os territórios em que esses povos estão inseridos é permeado de disputas e conflitos entre diferentes setores econômicos. Neste princípio também se destaca a especificidade das mulheres trabalhadoras;
3. princípio da **Complexidade**, a realidade complexa requer um pensamento complexo sem fragmentações ou dualismos. Logo, a abordagem deve ser de uma forma holística e sistêmica com a valorização das culturas populares, sem dissociar extensão-ensino-pesquisa e com ação moldada a partir da participação de todas as pessoas envolvidas, construindo caminhos comunitários para a criação de Projetos Políticos Pedagógicos, por exemplo. Nesta perspectiva de educação, a formação inicial e continuada de toda a equipe escolar deve estar pautada na Agroecologia.
4. princípio da **Transformação** para que todos compreendam e atuem com autonomia e criatividade consciente para a libertação de ideologias estruturantes de dominação. Deste modo, a autonomia e o protagonismo com relações sociais justas e solidárias para uma consciência planetária devem ser promovidos. As práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com a transformação social pautada nos princípios da Economia solidária a serviço das classes populares e da conservação da natureza, com processos educativos que potencializam a coletividade. A soberania e a segurança alimentar e nutricional numa perspectiva de saúde integral devem estar interligadas com a produção e o consumo dos

produtos agroecológicos. Além disso, todas essas ações precisam ser pautadas nas realidades das comunidades de forma crítica no que se refere às formas de dominação e desigualdade social, principalmente sobre gênero, diversidade sexual, raça, etnia e geração.

Cabe ressaltar também que o caminho das hortas escolares não é de hoje. Ao longo dos anos, muitas professoras, muitas redes de voluntários já se criaram e tiveram essa estratégia pedagógica em seu cotidiano. No entanto, acreditamos na importância de um novo paradigma, de novos olhares e fazeres pedagógicos, aportado em conhecimentos dos povos originários e tradicionais que propõem a valorização de todas as vidas, porque como diz Mestre Nego Bispo “Viva, viva a vida, porque todas as vidas importam!”

A prática das hortas escolares ou pedagógicas já foi bastante difundida no município onde esta pesquisa foi realizada. Entre os anos de 2013 e 2014, por exemplo, professoras receberam complementação de jornada para a implementação de projetos de Jardinagem, Arborização e Hortas pedagógicas nas escolas. Já em 2018 a Secretaria de Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnologia em parceria com a Secretaria de Educação, Diretoria Regional de Ensino e o serviço privado, implementou o projeto “Horta na escola”, onde cinco escolas municipais e cinco escolas estaduais adquiriram recursos para tal projeto. Em 2021 aconteceu o Encontro de Integração sobre Educação Infantil, do Projeto Aflorar, que contou com a parceria da Fundação Educacional de São Carlos (FESC), Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), UFSCar, Governo do Estado de São Paulo, entre outros. Neste encontro foram apresentadas diversas práticas de hortas pedagógicas que acontecem no município e uma demonstração da então Secretária da Educação, em viabilizar tais projetos a partir da pasta de Meio Ambiente que há em sua secretaria.

Levar para o cotidiano das escolas os preceitos da agroecologia junto à prática da horta escolar pode potencializar o trabalho como um todo, pois será possível uma concepção da criança inteira, a partir de uma visão holística e complexa porque assim elas são. A escola, por sua vez, se tornará um local de transformação em busca de ações para o rompimento do pensamento capitalista que tem destruído o Planeta. Uma mentalidade onde realmente importa ser mais do que ter mais.

4. O MÉTODO DA PESQUISA

Inicialmente, cabe destacar que o projeto desta pesquisa foi protocolado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar e submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado com o parecer nº 4.634.388.

Considerando o contexto de pandemia devido ao Covid-19 em que esta pesquisa foi concebida, o questionário virtual se apresentou como a técnica metodológica mais adequada para respondermos à questão de pesquisa.

De acordo com Gil (2008), elaborar um questionário representa transpor os objetivos da pesquisa em questões específicas. É composto por um conjunto de questões (fechadas, abertas e/ou dependentes) com o objetivo de obter informações sobre “conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado” (GIL, 2008, p. 121). As questões fechadas permitem que as(os) participantes escolham uma alternativa dentre as elencadas. Já as abertas possibilitam que forneçam suas próprias respostas num formato livre. E, as dependentes, são aquelas que dependem de outra questão para ser respondida.

Para esta pesquisa, o questionário foi produzido na plataforma Google Forms que garante uma organização eficiente para esse instrumento e a possibilidade de resposta de forma remota. Nesse sentido, possibilitou atingir um maior número de participantes que puderam respondê-lo no momento que consideraram adequado, com garantia do anonimato.

Primeiramente, fizemos um pré-teste da primeira versão do questionário, ou seja, uma aplicação prévia do instrumento de obtenção de dados para um grupo de pessoas. Por meio dele foi possível refinar os tópicos de investigação bem como verificar sua validade e operatividade (MARCONI e LAKATOS, 2003). Participaram dessa fase duas pesquisadoras e um pesquisador estudantes de doutorado, sendo dois deles do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e, outra, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Campinas (UNICAMP). Dessa forma, a análise do questionário piloto possibilitou adequações nas questões e resultou numa segunda versão, conforme Apêndice 1.

O questionário foi divulgado em aplicativo de conversa, individualmente, para profissionais que a pesquisadora conhece e, diretamente, para duas coordenadoras da rede. Em todas as mensagens encaminhadas, pedimos que o convite de participação pudesse chegar a um maior número de docentes da Educação Infantil do ensino público do município.

Sendo assim, foram formuladas vinte e nove questões, separadas em quatro sessões,

para as participantes que não têm horta em seu CEMEI e trinta e seis questões para aquelas que possuem horta; estas com as quatro seções e a inserção de questões extras. A primeira seção sobre o perfil, com sete questões pessoais, teve como objetivo identificar idade, autodeclaração de cor, identidade de gênero, tempo de exercício profissional, unidade e região que atua como docente no município. A segunda seção, referiu-se aos hábitos de compras, de alimentação e de destinação do seu resíduo. Já a terceira seção versou sobre as abordagens pedagógicas de cada docente no que se refere à Educação Ambiental, alimentação saudável e hortas escolares. A partir das respostas desta seção, o questionário direciona para questões sobre caracterização, usos e responsabilidades da horta ou sobre o porquê não há horta e se seria importante ter uma. Finalmente, a quarta seção, refere-se às hortas agroecológicas e a Educação Infantil, contendo questões sobre a compreensão do que é agroecologia e as possibilidades/perspectivas de um trabalho docente que permeiam a horta agroecológica.¹⁰ Sendo assim, as questões foram compostas por respostas fechadas, abertas e mistas.

O questionário ficou disponível para resposta por catorze dias. No entanto e felizmente, 41 professoras finalizaram suas escritas nos três primeiros dias. É importante destacar que esse grande número de participantes está relacionado à atuação da pesquisadora na rede, pois integrou o Conselho Municipal de Educação representando o professorado, tem atuação direta em diversas unidades por participar de grupos que fomentam a cultura popular e tem parcerias com as escolas, como o Girafulô, o Sankofa Capoeira e a Trupe Tiziu. Também já foi convidada à facilitar diversos encontros nas Paradas Pedagógicas¹¹, iniciando um trabalho na unidade que se ampliou para a região e, posteriormente, para todas as professoras e professores que se interessassem pelo tema de práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil com músicas, danças e brincadeiras. Ressaltamos que essa inserção permitiu uma grande possibilidade de difusão do questionário, entretanto 80% das participantes da pesquisa não têm relação direta com a pesquisadora. Com relação ao instrumento de análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) que transita entre duas formas consagradas: a análise de conteúdo e a análise de discurso. A ATD é meticulosa, solicita da pesquisadora ou pesquisador cautela e rigorosidade em cada etapa do processo (Pedruzzi *et al.*, 2015), a saber: processo de unitarização, organização de categorias e elaboração de metatextos.

¹⁰ O questionário completo pode ser visualizado no Apêndice

¹¹ Paradas Pedagógicas são encontros bimestrais que acontecem na rede municipal com o intuito de fomento à formação continuada das professoras e professores da Educação Infantil.

Na primeira etapa ocorre o processo de unitarização, no qual o texto é desconstruído e fragmentado em unidades de significado que contém as mensagens mais significativas do ponto de vista do objeto investigado. Ao longo do processo, é possível que novas unidades sejam identificadas e, por isso, requer um olhar contínuo para os textos analisados (PEDRUZZI et al., 2015). Dada sua importância, o processo de desmontagem ou desintegração dos textos pressupõe direcionar o foco de análise nos detalhes e em suas partes constituintes. Cabe destacar que “as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa” (MORAES, 2015, p. 195).

Para esta pesquisa, as respostas foram recebidas em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel e identificadas com a letra P (professora), seguida da numeração sequencial de 1 a 41 (Prof.^a 1 a prof.^a 41), identificadas por ordem de devolutiva do questionário. Sendo assim, as respostas foram lidas na íntegra, cautelosamente, para que pudéssemos definir as unidades de registro. Para as questões fechadas foram estabelecidas as próprias respostas tabuladas e, para as abertas, identificamos nas respostas ou partes delas as unidades de registro para posterior categorização.

A segunda etapa da ATD compreende a organização de categorias, ou seja, por meio da análise das unidades de significado encontradas, buscamos os elementos comuns para, então, agrupá-las em categorias. Além de combinar aspectos semelhantes é preciso nomear e definir as categorias. De acordo com Pedruzzi *et al.* (2015) pode ocorrer a predominância de uma elaboração indutiva de categorias, mas também há possibilidade de ser dedutiva, na qual as categorias se originam a priori. A partir deste agrupamento também criamos no software gratuito on-line WordClouds, nuvem de palavras-chave, que será apresentada e discutida na próxima seção, onde as palavras mais citadas são destacadas.

E, por fim, ocorre a terceira etapa da ATD identificada por elaboração de metatextos ou comunicação. Devem ser elaborados textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das categorias temáticas ainda que com a possibilidade de realizar nova fragmentação. Nesse sentido, por ser um processo de escrita, baseada na descrição e interpretação, sua estrutura deve ser revisitada constantemente. De acordo com Moraes (2015), a qualidade dos textos não depende meramente de sua validade e confiabilidade, mas sim de o pesquisador admitir-se como autor de seus argumentos. Portanto, para construir o metatexto, utilizamos excertos das respostas articulados com referencial teórico e com as análises da pesquisadora construídas com a orientadora.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter interpretativo, considera algumas características que a contemplam como fundamentais para a obtenção e o tratamento dos resultados. Diante disso, preocupamo-nos em descrever o perfil das professoras participantes e suas perspectivas por serem relevantes para posterior análise dos dados obtidos.

5.1 Perfil descritivo das professoras participantes

Apresentaremos a seguir os perfis pessoais, profissionais, de consumo e alimentares das professoras que colaboraram com este estudo.

Alcançamos a participação de 41 pessoas, todas mulheres, com idade entre 30 e 63 anos. Estas se autodeclararam brancas, pretas ou pardas, 68%, 4% e 9% respectivamente e com atuação na rede municipal entre 1993 e 2021. Logo, essa pesquisa traz resultados tanto de professoras iniciantes quanto de professoras mais experientes tornando heterogênea nossa amostra.

A Secretaria de Educação do município onde esta pesquisa foi realizada organiza sua rede de unidades escolares em regiões, totalizando dez. Responderam ao questionário docentes de todas as regiões, com predominância de respostas oriundas da Região 9, composta pelos CEMEIS do Grande Aracy que corresponde a 39% das respostas obtidas. Tal região foi caracterizada com maiores detalhes nas seções anteriores.

Após um breve panorama sobre a idade, autodeclaração e tempo de atuação na rede de ensino, adentramos às questões sobre os hábitos de consumo e hábitos alimentares. Para obtermos esses dados utilizamos a escala de frequência, onde as participantes indicaram a periodicidade que adquiriam produtos pessoais para si ou para terceiros, tais como roupas, cosméticos, calçados etc. e ainda sobre a compra de itens para casa, conforme a **Tabela 1 – Frequência de Compra** que segue.

A partir desses dados é possível inferir que esse grupo de professoras não consome novos itens com frequência ou muito frequentemente, visto que raramente e ocasionalmente representou mais de 56% em todas as respostas. Também identificamos que não é uma prática recorrente o uso de itens doados e/ou comprados em brechós, pois 61% afirmou que raramente ou ocasionalmente obtém itens por esses meios.

Tabela 1 Frequência de compra

	Muito frequente-m ente	Frequen- te- mente	Ocasional- mente	Raramente	Nunca	Sem resposta
Frequência que compra itens pessoais	5%	27%	51%	17%		
Frequência que compra itens domésticos	5%	10%	51%	32%		2%
Frequência que compra itens para terceiros	7%	37%	49%	7%		
Frequência que utiliza itens de segunda mão	12%	24%	22%	37%	5%	

Fonte: Autoria própria.

A **Tabela 2 – Locais de Compra** apresentada a seguir corrobora a informação de que esse grupo não tem o hábito de comprar em brechós ou sebos, já que 53% respondeu que raramente ou nunca compra em tais locais. Esta porcentagem repete o indicativo de compras feitas diretamente com produtora ou produtor local. Esse número impacta também na compra via grupos de consumo responsável, sendo que 77% das participantes raramente ou nunca compram por meio desses grupos.

Tabela 2 Locais de compra

	Muito frequente- mente	Frequen- t- emente	Ocasional- mente	Raramente	Nunca
Compra em grandes redes de supermercado	36%	39%	15%	10%	
Compra em pequenos mercados e comércio de bairro	20%	51%	15%	12%	2%
Compra direto com produtora ou produtor local, economia solidária, hortas etc.	7%	15%	25%	46%	7%
Compra em grandes redes nacionais ou internacionais	3%	29%	51%	17%	
Compra em brechós e sebos	5%	5%	17%	44%	29%
Compra em grupo de consumo responsável	5%	5%	10%	44%	36%

Fonte: Autoria própria.

Nesta tabela (2) também identificamos que a frequência de compra em pequenos mercados/comércio de bairro é proporcionalmente parecida com a compra em grandes supermercados, pois representam respectivamente 71% e 75% daquelas que são feitas muito frequentemente e frequentemente. Destaca, ainda, o alto percentual (51%) de compras

De acordo com esta Figura (1), as professoras participantes informaram que uma alimentação saudável é aquela que contém frutas, legumes, verduras e cereais, conforme designação da Organização Panamericana de Saúde (OPAS). A Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição, junto ao Ministério da Saúde, por sua vez, complementa o conceito informando que é aquela que respeita culturalmente as práticas alimentares, seu acesso, sabor e custo acessíveis, variedade, cor, harmonia e segura.

As participantes também indicaram a opção “mais frequentemente” para uma alimentação saudável que contém alimentos naturais, tais como legumes, frutas, verduras, numa ingestão equilibrada. Também houve preocupação com uso de agrotóxicos e a importância de evitar conservantes, processados e embutidos, ambos evidenciados no consumo de alimentos orgânicos, representando 68% das professoras que optam por comprar esse tipo de alimentos. Além disso, todas as participantes definem seus hábitos alimentares como balanceados; 83% se alimentam majoritariamente em casa, enquanto 17% compram a refeição pronta preocupando-se com o cardápio.

Além da alimentação, tivemos interesse de perguntar sobre a destinação dos resíduos das participantes. Do total, 93% indicam que fazem separação de resíduo comum e recicláveis; destas 17% realizam compostagem da matéria orgânica. Aquelas que não separam argumentaram que não o fazem por não ter a coleta seletiva em seus bairros.

Ao serem indagadas se possuem estratégias para a economia de água, energia e combustível, 80% indicaram positivamente. As ações mais citadas foram: acumular roupas para lavar, com quinze citações; fechar as torneiras com onze respostas; reutilizar a água da máquina de lavar roupas foi citado doze vezes, enquanto apagar as lâmpadas e tomar banhos rápidos, dez e oito vezes respectivamente. A compilação das respostas pode ser constatada na **Tabela 3 – Ações para economizar água, energia e combustível a seguir:**

Tabela 3 Ações para economizar água, energia e combustível

Ações para economizar água, energia e combustível	Nº de citação	Ações para economizar água, energia e combustível	Nº de citação
Acumular roupas para lavar	15	Passar roupas somente quando necessário	2
Fechar as torneiras	11	Não lavar a calçada	2
Reutilização da água da máquina de lavar	12	Andar a pé	2
Apagar as lâmpadas	10	Se organizar em caronas	2
Tomar banhos rápidos	8	Acumular louças para usar a máquina de lavar	1
Controlar o uso de eletroeletrônicos	4	Usar transportes alternativos	1
Usar aquecimento solar	4	Captar a água da chuva para aguar plantas	1
Organização de itinerário	4	Lavar o quintal com balde	1
Usar a energia solar	3	Não lavar o quintal com frequência	1
Economizar para não desperdiçar	3	Varrer antes de lavar	1
Usar o carro somente para o necessário	3	Usar lâmpadas de Led	1
Acumular roupas para passar	2	Usar água e energia somente quando necessário	1
Iluminação natural	2	Comprar somente o necessário	1
Não passar roupas	2	Fazer comida em casa	1

Fonte: autoria própria

Reconhecemos que “os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão de um conjunto de valores” (Nóvoa, 1997, p. 33). Por isso, ao trabalharmos conceitos de alimentação saudável, de valorização da natureza e de consciência de consumo é importante os hábitos pessoais estarem em consonância com os aspectos trabalhados na escola. No caso, esse grupo de professoras demonstrou conhecimentos e escolhas conscientes ao se alimentar e adquirir produtos de forma controlada, bem como de estratégias comuns para economizar água, energia e combustível. Reiteramos que

estes comportamentos indicam decisões e preferências que algumas pessoas vão adotando pouco a pouco, conforme vão incorporando a ideia de que as preocupações ambientais são importantes e, ao fazerem isso, sentem-se gratificadas e reconfortadas, mesmo sabendo que os riscos ambientais não se resolvem imediatamente com essas ações exemplares (CARVALHO, 2013, p 115).

No entanto, há “diferentes intensidades e modos de ser ecológicos” (idem) tem quem considere que separar o lixo é suficiente, tem quem acredite que é preciso se tornar vegano. Defendemos que é necessário um conjunto de ações coletivas, centradas necessariamente no olhar integral pelos seres em busca de igualdade social com ação local e visão planetária dos impactos de nossas ações.

5.2 As hortas escolares nas práticas pedagógicas das professoras

Há quem pense que as ações de consistência, de substância, estão distantes da vida cotidiana. Por vezes, focamos num objetivo grande e esperamos que ele chegue para, na sequência, podermos ser e agir da maneira desejada. Mas colocar as ações de substância em um pedestal faz delas algo inatingível, ao passo que nas pequenas ações há algo de consistente e... muitas pequenas ações juntas constroem uma realidade grandiosa. (ZANON, 2018, p. 66)

O processo de olhar, mergulhar, perder-se, achar-se e perder-se novamente nas respostas das participantes desta pesquisa foi intenso e grandioso. Organizar, desorganizar e reorganizar as categorias em busca de desvelar o quê esse fenômeno traria à tona será descrito e discutido, a seguir, observando os processos da ATD. Olhar para as práticas pedagógicas das participantes da pesquisa 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 as professoras estão inseridas, poderá nos ajudar a entender a organização de seu trabalho docente (CHAVES, 2015).

Deste modo, a partir dos dados apresentados no item 5.1 discutiremos o quê essas participantes compreendem e como articulam em suas práticas pedagógicas, conceitos referentes à Educação Ambiental e alimentação saudável, perpassando pela horta escolar.

Primeiramente, cabe destacar que o Ministério da Saúde, de acordo com as taxas de mortalidade e os hábitos das pessoas brasileiras, publicou em 2021, o Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas e agravos não transmissíveis no Brasil para o período de 2021 – 2030. Nele há Ações Estratégicas para Promoção da Saúde em busca de enfrentar e assim diminuir as Doenças Crônicas Não Transmissíveis¹³ (DCNT). Dentre essas estratégias, a escola junto aos serviços de saúde, a comunidade e o trabalho, é considerada um ambiente para estimular a alimentação saudável, contribuindo para a redução do consumo de alimentos ultraprocessados e da obesidade. Sendo assim, o ambiente escolar é considerado gerador de discussões e tem muitas possibilidades de estimular a criticidade, a

¹³ Atualmente as principais causas de DCNT são as doenças cardiovasculares, câncer, diabetes e doenças respiratórias crônicas.

saúde e comportamentos que busquem mais qualidade de vida. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021)

Na Educação Infantil, conforme já elencado anteriormente, a horta escolar pode ser um meio para buscar a transformação e mediar aprendizados significativos para todas as pessoas envolvidas. Do total (41) de professoras participantes desta pesquisa, 30 delas conhecem tal recurso didático, sendo que dezesseis possuem horta em suas unidades e catorze conhecem projetos de outros CEMEIs. Identificamos também que esse tema é abordado muito frequentemente ou frequentemente por 75% das participantes, conforme a **Tabela 4 – Abordagem de temas relacionados à Alimentação Saudável**, a seguir, demonstrando que o mesmo está presente na escola e pode estar ou não vinculado à existência de uma horta na unidade escolar.

Tabela 4 Abordagem de temas relacionados à Alimentação Saudável

A abordagem de temas relacionados à Alimentação Saudável, em sala de aula, junto às crianças	
Muito frequentemente	24%
Frequentemente	51%
Ocasionalmente	20%
Raramente	3%
Sem resposta	2%

Fonte: Autoria própria

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.^a 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”. Ainda segundo tais autores,

Desenvolver atividades que tenha relação com o meio ambiente permite conciliar a teoria com a prática, lembrando diariamente sua relação com o meio ambiente e a importância das rotinas diárias criando hábitos de preservação e de alimentação saudável, e fazer uso desses recursos, envolvendo todo o ciclo, começando pelo plantio, mostrando os formatos das sementes, a terra, água e toda essa preparação e preocupação neste processo de cultivar, colher e ser preparado para alimentação (CIRINO et. al, 2022, p. 242-243).

As professoras também relacionaram uso e finalidade da horta com sua potencialidade enquanto ferramenta pedagógica. Nesse sentido, destacamos no quadro 1, a seguir, os excertos de alguma delas que apresentaram a alimentação saudável à tona.

Quadro 1 Uso, finalidade e potencialidade das hortas escolares

	Usos e finalidades da horta	Potencialidades da horta enquanto ferramenta pedagógica
Prof. ^a 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. ^a 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. ^a 29	Acredito que a finalidade seja dispersar 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
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: Autoria própria. Grifos nossos.

Considerando o quadro 1 podemos afirmar que, para as professoras participantes dessa pesquisa, 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. Em outras palavras,

ao mesclar 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 et al, 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 estimular o consumo de alimentos saudáveis.
Prof. ^a 7	Sim, pois incentiva o consumo de alimentos plantados pelas crianças, agregando uma aprendizagem real e diversificada.
Prof. ^a 8	Sim, pois assim as crianças poderiam usufruir dos produtos saudáveis/orgânicos
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 escola da minha filha tem horta e ela aprendeu a comer algumas coisas que não gostava porque estava plantando, cuidando e colhendo. Participava ativamente.

Prof. ^a 12	Seria incrível os CEMEIS terem hortas e produzirem alimentos para seu consumo . 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 começam a ter outros hábitos alimentares
Prof. ^a 16	sim, ajudaria a desenvolver projetos mais amplos com os alunos abordando tanto consciência ambiental como alimentar .
Prof. ^a 19	Sim. Para estimular a alimentação saudável 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 consumir alimentos orgânicos produzidos na própria escola e com a ajuda das crianças.
Prof. ^a 23	Acredito que sim... se preocupar com o que está comendo é importante tb

Fonte: Autoria própria. 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 E 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 participantes a frequência com que elas abordavam a temática da Educação Ambiental em suas salas de aula. Conforme a Tabela 5, a maioria delas aborda o tema frequentemente ou muito frequentemente.

Tabela 5 Frequência de abordagem de temas relacionados à EA

Frequência que aborda em sala de aula, junto às crianças, temas relacionados à Educação Ambiental	
Muito frequentemente	27%
Frequentemente	49%
Ocasionalmente	22%
Raramente	2%

Fonte: Autoria própria

Para compreender melhor sobre suas abordagens, fizemos agrupamentos em categorias e identificamos duas, a saber: 1) Educação Consciente sobre o Cuidado do Meio Ambiente (ECMA) e 2) Sustentabilidade (S). Majoritariamente (83%) identificam-se na categoria 1, conforme alguns excertos dispostos no quadro 3.

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

Profª 1	Como algo de extrema importância, que necessita ser trabalhado nas escolas, desde a Educação Infantil. Assim podemos conscientizar as futuras gerações da importância de cuidarmos do nosso planeta, da vida, das plantas e dos animais.
Profª 2	Educação ambiental não são projetos isolados em dias comemorativos, nem trabalhar temas de forma simplificada e isolada. Temos que trabalhar de forma constante e trazendo temas complexos e atuais para debates.
Profª 5	Educação consciente 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.
Profª 10	Ensinar a preservar e cuidar do ambiente em que vivemos.
Profª 12	Incorporar na rotina da turma: - cuidados 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).
Profª 14	Educação que visa formar cidadãos com competências e habilidades para respeitarem e preservarem 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.
Profª 16	Entendo por educação ambiental o aprendizado de valores que tratam da preservação da fauna e flora e conseqüentemente a vida na terra, como também incorporar hábitos que pouco agriam o meio ambiente.
Profª 17	Conscientização sobre boas práticas para a preservação do meio ambiente e vida equilibrada como parte do mesmo

Prof ^a 25	O ensino e a conscientização 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 hábitos para que o mundo sofra menos impacto ambiental com nossas ações.
Prof ^a 35	Entender meu papel no meio ambiente, os impactos que causo, minha relação com o meio.
Prof ^a 38	Educação para uma sensibilização quanto ao nosso meio e os impactos do humano sobre ele. Sobre preservação e valorização do meio natural.

Fonte: Autoria própria. 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.

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.^a 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).

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

Quadro 4. Educação Ambiental: Sustentabilidade (S)

Prof ^a 4	Uma Educação consciente, que pondere questões como sustentabilidade , respeito a natureza, que se preocupe as próximas gerações.
Prof. ^a 15	Saber utilizar os recursos naturais e consumo consciente
Prof ^a 18	É a construção de valores sociais, atitudes e etc que favorece a conservação do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais.
Prof ^a 20	Educação voltada a conscientização de preservação do meio ambiente e os animais que ali vivem, da água (rios, nascentes), sustentabilidade e preocupação com o impacto de nossas atitudes.
Prof ^a 23	Reflexão e prática baseada em sustentabilidade na forma de consumo de bens materiais e recursos naturais.
Prof ^a 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 recursos naturais são finitos , 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: Autoria própria. Grifos nossos.

O termo “Desenvolvimento Sustentável” surgiu pela primeira vez na década de 80 com a publicação do documento “O nosso futuro comum¹⁴”, redigido numa comissão mundial liderada pela então primeira-ministra da Noruega. Para os autores, 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 de distanciamento político do documento proposto pela comissão mundial, países latino-americanos se organizaram em torno da temática. Esses países fundaram o Pacto de Ação Ecológica para América Latina (PAEAL). Um dos questionamentos é sobre como o Informe de Brundtland responsabiliza os pobres do mundo sobre a degradação do meio ambiente ou a extinção de recursos naturais sem destacar os padrões de consumo dos países desenvolvidos ou ainda as desigualdades entre as nações (LARRAIN, LEROY, NANSEN, 2002).

Para debater sobre a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável é importante salientar que o conceito apresenta diferentes perspectivas. Podemos olhar para ele com as lentes do “todo, a fim de aprender sobre e no meio ambiente e de ser capaz de agir para o ambiente” (Nunes e Banhal; 2022, p. 1560), ou na tríade “economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto” (idem, p. 1561). Este último é mais comumente

¹⁴ Documento denominado Informe de Brundtland

encontrado nos documentos oficiais, abordam pontos que vão para além do meio ambiente e perpassam as questões sociais e econômicas.

Todo esse debate acontece, principalmente, entre cientistas e políticos americanos e europeus que observavam 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). Segundo os autores, em 2005, o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está cunhado em pessoas pensando criticamente, capazes de identificar o que é insustentável e agir por mudanças sociais e ambientais positivas em busca de uma sociedade diferente da atual.

Neste sentido, destacamos a Prof.^a 3 que ao responder sobre a importância de ter ou não uma horta em seu CEMEI, indica: “talvez, tema muito batido, precisamos mudar um pouco a abordagem”. Argumentamos que colocar as lentes da agroecologia nesse tema é trazer uma possibilidade de mudança de abordagem.

No mais, atualmente a Educação Infantil, tem pautado suas práticas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizada de modo que a professora e o professor tenham um olhar para os campos de experiência. Identificamos como objetivos somente no campo de experiência “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*” os seguintes aspectos envolvendo a natureza, o ambiente e seus fenômenos:

Crianças de zero a um ano e seis meses	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	
Crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e de fora dela.
Crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação

Fonte: Brasil, 2018

Todavia, temos que nos atentar para o cumprimento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNAE), instituída em 1999 pela Lei n.º 9795, que em seu Art. 10

define que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. No cotidiano escolar, ao se trabalhar com uma horta, o Art. 10 pode ser cumprido, pois conforme

uma alimentação saudável é essencial para o bom desenvolvimento desses indivíduos, propiciando a melhoria no desenvolvimento físico, mental e socioambiental. (...) despertar a consciência ambiental e implementar hábitos de vida saudáveis devem estar entre as preocupações sumárias das escolas, para formar adultos mais conscientes e preocupados com esses aspectos. (ANSCHAU et al, 2018, p. 149)

Nesta perspectiva, 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 e versar sobre todas essas questões.

As hortas escolares nas práticas pedagógicas cotidianas apresentam a possibilidade de um trabalho transdisciplinar de sensibilização para questões intrínsecas a nós. Essas abordagens devem iniciar na educação Infantil e como indica esse trabalho há diversos caminhos para percorrer, observando 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.^a 5) e assim “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 14).

5.3 Confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas

No item anterior, identificamos que a horta, enquanto recurso didático, pode ser utilizada para atingir diferentes temas, principalmente os que referem-se à Educação Ambiental, à sustentabilidade e à alimentação saudável. Neste, a partir da categorização anterior, dialogaremos com os conceitos sobre a agroecologia e as hortas agroecológicas.

É importante enfatizar que as confluências aqui traçadas têm a perspectiva de Santos (2015)¹⁵. Para o autor, todos os elementos da natureza tendem-se a convergir, juntar-se, na dimensão humana dialogar, mas não necessariamente misturar-se. Ao longo desse item explicitaremos esse movimento a partir das respostas das participantes.

¹⁵ Popularmente conhecido como mestre Nego Bispo

O campo da agroecologia demonstrou não ser compreendido por uma grande parte das participantes. Enquanto 73,17% reconheceu a horta como recurso didático, 41% desconhece a agroecologia ou não respondeu sobre seu entendimento do assunto. As respostas apresentadas, em sua maioria, versaram sobre sustentabilidade com uma perspectiva ecológica buscando o menor impacto ambiental, como destaca a Prof.^a 35: “Uma agricultura que se faz de modo sustentável, sem utilização de agrotóxicos, sem o empobrecimento do solo como vemos nas monoculturas”.

Ao responderem sobre as potencialidades e as abordagens de trabalho a partir da horta agroecológica, os argumentos comumente citados pelas professoras foram: Educação Ambiental, alimentação saudável e sustentabilidade. Conforme explana a Prof.^a 34: “relações ecológicas, sustentabilidade, fauna, flora, estações do ano (...), técnicas de colheita, preparo de alimento, valorização dos alimentos saudáveis”, são conceitos possíveis de abordar a partir da horta agroecológica. Estes conceitos levantados pela Prof.^a 34 se aproximam daqueles citados pela Prof.^a 29. Neste caso, dissertando sobre as potencialidades da horta convencional na escola “além da consciência ambiental, da alimentação saudável, dá pra trabalhar quase todo conceito em uma horta: cores, conceitos matemáticos, linguagem, respeito etc.”.

A partir desta pesquisa podemos afirmar que a horta convencional e a horta agroecológica demonstram aspectos comuns. No entanto, a agroecologia em sua gênese busca a produção de alimentos sem veneno e promoção da saúde e da soberania alimentar (DUARTE, RABELO, 2016). Quando questionadas sobre as potencialidades da horta agroecológicas, as participantes evidenciaram o consumo de alimentos orgânicos¹⁶ (prof.^a 1, 2, 34). Apesar da horta convencional priorizar o conceito da alimentação saudável, nenhuma participante especificou a inserção de alimentos orgânicos.

É sabido que a escola é um local que exerce influência para aquisição de hábitos saudáveis. Nesta pesquisa, 50% das participantes indicaram que a partir das hortas agroecológicas podem abordar temas sistematizados pedagogicamente relacionados a “alimentação saudável, ciclo de vida das plantas, importância de uma boa alimentação” (Prof.^a 32), bem como ocorre com as hortas convencionais.

No entanto, “diante a implementação da horta escolar, percebeu-se que se opondo ao modelo convencional, as técnicas agroecológicas têm um potencial para a produção de alimentos orgânicos, assim garantindo a manutenção e preservação do ambiente utilizado”

¹⁶ Para o Saúde Brasil a “principal característica deste sistema de produção é a não utilização de agrotóxicos, adubos químicos ou substâncias sintéticas que agridam o meio ambiente. Para ser considerado orgânico, o processo produtivo deve contemplar o uso responsável do solo, da água, do ar e dos demais recursos naturais, respeitando relações sociais e culturais”. Fonte: <https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-queiro-me-alimentar-melhor/o-que-sao-os-alimentos-organicos>

(SILVA et al, 2020, p 31). Tal fato indica que há uma conexão entre as hortas, mas há especificidades que as diferenciam de maneira contundente, por exemplo, no manejo para controle de pragas a não utilização de veneno, ou ainda a organização de canteiros com espécies misturadas, diferentemente da convencional. Além das verduras e legumes tradicionais, na horta agroecológica é comum observar também a presença de Plantas alimentícias não convencionais (PANCs).

Atualmente, considerando os hábitos gerais da população com um consumo excessivo de determinados alimentos (por exemplo, alimentos ultraprocessados, ou com altos teores de sódio ou açúcares¹⁷) e/ou com a escassez de tantos outros (vide o número crescente de brasileiras e brasileiros passando fome¹⁸) é importante que a escola tenha um espaço para discussões com essa temática. Para Assis *et al* (2022), aliar temas da saúde, da alimentação, da educação com a agroecologia permite às crianças uma troca que parte de suas experiências particulares e que se fortalece frente aos princípios da agroecologia.

Por sua vez, a educação ambiental trabalhada com uma abordagem transversal com o intuito de geração de temas foi considerada sistematicamente pelas participantes. A Prof.^a 3 consolida que a viabilidade da horta agroecológica é devido ao plantio com significações, com reflexões, demonstrando que os princípios da Educação ambiental estão contidos nesta junção. Silva *et al.* (2016, p. 9) afirmam que o trabalho sistemático com as hortas escolares tem dois eixos “um é o trabalho científico de observação das plantas, e o outro, a transformação do espaço da escola buscando absorver, na realização da horta, conhecimentos curriculares e também os populares”.

A Prof.^a 12 declara que “Educação Infantil é educação ambiental, não compreendo outra forma de praticá-la.” Todavia, ao analisarmos os dados atentamente, identificamos uma divergência, pois enquanto uma professora afirma ser uma prática trivial, 59% dos CEMEIs aqui citados não possuem horta.

Compreendemos que a escola tem uma função social que vai se transformando de acordo com a transformação da sociedade. Deste modo, é importante considerar que a “agroecologia sugere alternativas sustentáveis em substituição às práticas predadoras da agricultura capitalista e à violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos” (LEFF, 2022, p 37) em busca de um desenvolvimento sustentável com práticas coletivas de

¹⁷ Em 10 anos, brasileiro reduz o consumo de arroz e feijão e aumenta o de adoçante e açaí.

Fonte:

https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/08/21/em-dez-anos-brasileiro-reduz-consumo-de-arroz-e-feijao-e-aumenta-o-de-adoçante-e-açaí-aponta-ibge.ghtml?utm_source=push&utm_medium=app&utm_campaign=pushg1

¹⁸ Em 2022 o Brasil voltou para o Mapa da fome, com 55,2% dos lares vivendo em insegurança alimentar. Fonte:

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/02/como-o-brasil-chegou-ao-atual-cenario-de-fome.shtml>

enfrentamento ao sistema hegemônico de destruição do planeta. Entendemos que na Educação Infantil não é preciso abortar o tema diretamente com esse viés, mas é imprescindível fomentar um desenvolvimento completo da criança, de forma holística, compreendendo-a em sua totalidade, incentivando-a a partir das experiências em busca de seu pleno desenvolvimento cognitivo.

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

Dalben (2009, p.145) defende que os aprendizados podem ser potencializados ao ar livre e movimentam seus corpos, pois isso 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, segundo o autor, a escola em meio a natureza desperta nas e nos estudantes, os “sentimentos de liberdade e de alegria, transformando o aprendizado em um momento estimulante e agradável” (idem, p. 144). Sua pesquisa sobre as “Escolas de Aplicação ao Ar livre”, no início da década de 40, assemelha-se ao momento que estamos atualmente. Na época, o Brasil enfrentava doenças infectocontagiosas, devido à grande concentração de pessoas em centros urbanos. Hoje, o desafio é a disseminação do vírus causador da COVID-19¹⁹, com o avanço da vacinação que diminui as chances do desenvolvimento grave da doença, mas que ainda não impede a contaminação, as principais formas de evitar o contágio é o uso em conjunto de máscara protetora para nariz e boca, estar em espaços ventilados e manter o distanciamento físico²⁰.

A preocupação do contágio é levantada pelas participantes que sinalizam sobre a importância de se trabalhar ao ar livre, pois “o aumento da imunidade das crianças através da alimentação e o uso das áreas externas, são ideais para atividade nesse período que iremos enfrentar” (Prof.^a 2).

¹⁹ Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde, desde o surgimento desta doença no Brasil, em março de 2020, até 05 março de 2022 foram 651.927 óbitos confirmados. Fonte: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>

²⁰ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51318710>

Neste sentido, Ximenes *et al* (2020) citam que numa pesquisa feita pelo Instituto dos Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, em 2020, “o contato com outras pessoas e com a natureza são os fatores que mais têm feito falta durante o isolamento social, com 86 % das pessoas indicando a falta de estarem junto às áreas verdes” (XIMENES *et al.*, 2020, p. 6). Isto demonstra cada vez mais a importância de um movimento de reaproximação com a - e na - natureza, afinal “tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica” (BECKER *et al*, 2018, p. 31).

Deste modo, é imprescindível um fazer pedagógico que vá para além da observação, conforme pontua a Prof.^a 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 à essas 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).

A horta agroecológica por sua vez, além de propiciar a formação integral das crianças e o incentivo à alimentação saudável, também oportuniza um trabalho com a família.

Quanto às perspectivas de cultivo de uma horta agroecológica na escola, a Prof.^a 20 afirma que principalmente num período pós pandemia “seria uma excelente maneira de trazer as famílias para dentro das escolas”. Para Ximenes *et al.* (2020) os desafios impostos pela pandemia demonstram que a auto-organização social pode ser um caminho potente para superação e que neste sentido há “brechas para imaginarmos como as relações afetivas entre a

sociedade e a natureza podem ser recontextualizadas, em um novo modelo de urbanização inclusivo e solidário” (p. 17), na “lógica do nós – a lógica da comunidade, do pertencimento ao coletivo” (p. 18). Os autores ainda dissertam que os espaços urbanos com praças e parques estão cada vez menos disponíveis para a população e nesse sentido usar o espaço da escola pode ser uma estratégia em busca deste contato com a natureza.

Além disso, compactuamos que tanto a família quanto a escola tem papel fundamental na formação integral das crianças e ambas têm responsabilidades de cooperação para que todas as competências sejam desenvolvidas. A escola deve estar cada vez mais aberta à participação da família que por sua vez “deve ser mais participativa na escola, não podendo tão somente se limitar ao espaço da casa”. A família e a escola numa parceria dialógica devem estabelecer uma relação participativa e horizontal que beneficia a formação psíquica, intelectual, motora e social das crianças (COSTA *et al.*, 2019, p. 11).

Assis *et al.* (2021) afirmam que uma horta comunitária pode ser uma “ferramenta importante quando combinamos fundamentos básicos da alimentação, enriquecendo as práticas escolares. Esse desafio amplia a visão holística do sistema como um todo e proporciona a criação de práticas pedagógicas mais atrativas e dinâmicas” (ASSIS *et al.*, 2021, p. 163). Para eles, a horta agroecológica faz essa interlocução entre os conhecimentos populares e técnicos construindo com as pessoas envolvidas outras possibilidades de escolha, por exemplo, para se alimentar as envolvidas com a horta agroecológica terão preferência por alimentos mais saudáveis, numa demonstração de autonomia e da criticidade. Neste sentido a agroecologia coopera, pois

emerge como ciência que integra os diversos campos de conhecimento, além de possuir um propósito prático e aplicável ao mundo real. O conhecimento agroecológico permite de uma só vez integrar as disciplinas escolares e sensibilizar os educandos sobre as transformações do mundo contemporâneo. A construção do conhecimento deixa o caráter meramente científico e passa para o debate político, social e cultural, resgatando saberes fundamentais para a formação de indivíduos conscientes e participativos em uma sociedade democrática (SILVA, 2016, p. 2).

Essa concepção vai ao encontro do apontamento feito pela Prof.^a 21 que a agroecologia é “agricultura sustentável, ecológica e orgânica que utiliza de conhecimentos e práticas tradicionais para a sua construção. Além de ser um movimento social e político”. Este movimento social e político se dá com liberdade e criatividade em busca de um mundo melhor (SILVA, 2016).

Corroboramos com a síntese feita por Assis *et al.* (2021, p. 162) de que nessa perspectiva a “agroecologia é considerada uma ciência, uma prática e um movimento que

assume também o debate relacionado as políticas públicas de promoção da saúde, da alimentação saudável e de educação ambiental”.

Reconhecemos a fundamental importância das hortas convencionais no interior das escolas, pois abrem caminho para um trabalho pedagógico que conecta a alimentação saudável, a educação ambiental, a sustentabilidade e tantos outros conhecimentos. No entanto, preconizamos que o presente requer novos paradigmas e a agroecologia na escola traz todos esses conceitos das hortas convencionais, acrescido de seus princípios de solidariedade, do compartilhamento, do envolvimento, em busca de um trabalho com a participação das famílias envolvido com a formação política, onde para além de observar o crescimento dos alimentos, também aborda os motivos da fome, das desigualdades, dos problemas ambientais, entre outros.

Compreendemos que ao propormos um trabalho como esse que envolve materiais, práticas, conhecimentos e organizações diferenciadas das que já fazem parte da rotina escolar alguns desafios surgirão, mas é importante ressaltar que a maioria das participantes desta pesquisa reconhece a viabilidade de um ter uma horta agroecológica em seu CEMEI. Somente duas indicam diretamente ser inviável, por não ter espaço adequado para o plantio (Prof.^a 8) e por desconhecer totalmente o assunto (Prof.^a 23).

A falta de espaço pode ser um desafio, mas compactuamos com a Prof.^a 21 que a horta pode ser construída em qualquer ambiente. Um olhar com criatividade para o espaço escolar e todas as pessoas envolvidas podem encontrar saídas interessantes, tais como, construção da horta suspensa ou ainda em espaços externos à escola, como uma praça.

Podemos encontrar experiências como da EMEI Dona Leopoldina – SP, que venceu em 2017 o prêmio “Desafio – Escolas Transformando o Nosso Mundo” por ter suas práticas alinhadas aos objetivos do Desenvolvimento Sustentável elencadas pela ONU²¹ e a Rede Municipal de Novo Hamburgo (RS) que orienta todas as escolas de Educação Infantil a ter áreas externas que desafiam as crianças com árvores, diferentes pisos, jardins e hortas²². Ambas as inspirações de rede pública, demonstram que é possível outros posicionamentos e escolhas pedagógicas.

A prof.^a 12 resume os desafios mais citados pelas participantes, conforme segue.

Há um problema com caramujos que inviabiliza o plantio. As escolas, em geral, ficam vazias nas férias e feriados, isso dificulta muito o cuidado com hortas. Não há

²¹ Fonte: <https://escolasdobem.com.br/portfolio-item/emei-dona-leopoldina-sao-paulo-sp/>

²² Fonte:

https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Cademo_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf

também apoio para abrir canteiros, transportar terra etc. A implantação de horta nas escolas depende muito de envolvimento pessoal de um professor, ou alguns professores dedicados e com experiência, e que conseguem apoio de pais.

Tanto na horta convencional quanto na agroecológica, a maior dificuldade citada pelas professoras é o engajamento da equipe.

Identificamos que para a horta agroecológica, o engajamento da equipe, o manejo e o espaço físico estão entre os principais entraves. A Prof.^a 5 disserta que “equipe escolar engajada, espaços suficientes, organização e preparação” são as maiores dificuldades. Isso demonstra que é necessária uma sensibilização da equipe para a importância da temática e o convencimento de que essa ferramenta pode ser uma aliada no processo de desenvolvimento das crianças.

Numa pesquisa realizada com docentes de escola pública do Distrito Federal foi constatado que 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 (LIMA; PATO, 2021).

Segundo Lima e Pato (2021), 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. Nesta pesquisa ainda foi constatado o número excessivo de estudantes por sala ou ainda a disputa pelo protagonismo dos projetos.

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).

Reconhecemos que a vida moderna nos distancia da terra, da natureza, mas para aprendermos é preciso oportunidades para vivenciarmos. 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.

O suporte enquanto ajuda de custo para aquisição de ferramentas e insumos também foi levantado pelas professoras. Nesta perspectiva, a parceria com a Universidade ou outros equipamentos públicos, como o Horto Florestal, ou privados, como Sítios com convênios com o setor Público, podem ser positivos. Em 2019 uma horta agroecológica nasceu de uma parceria do CEMEI Margarida Maria Alves²³ com o Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária (NumiEcosol) da UFSCar. Com essa parceria foi possível mobilizar voluntárias e voluntários para o plantio da horta, aquisição de mudas, contato com o horto florestal para aquisição de adubo e contadoras de história para uma interação cultural durante a Festa da Colheita.

Escolher trabalhar com hortas agroecológicas é sair do lugar comum das práticas cotidianamente encontradas no interior das unidades escolares. Requer envolvimento coletivo e estabelecimento de parcerias, que podem ser locais com as crianças, suas famílias e comunidade de entorno ou mais abrangentes é

²³ Nome fictício

promover estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental, executando estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário (VITAL, BORGHEZAN, 2018, p. 3).

Neste sentido, defendemos que as hortas nas unidades escolares são ferramentas importantes para alcançar o objetivo do desenvolvimento integral das crianças. Contudo, ao unirem-se os preceitos da Agroecologia têm seu campo de atuação temática ampliado. Sendo assim, a Educação Infantil com hortas convencionais e hortas agroecológicas confluem, mas suas especificidades são mantidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão de pesquisa traçada para este estudo (Quais as confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e/ou agroecológicas escolares urbanas a partir dos olhares de professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil?) e o referencial teórico escolhido, identificamos, a partir dos olhares das participantes, algumas confluências entre a Educação Infantil e as hortas convencionais e agroecológicas. Esses encontros se dão principalmente ao entrelaçar a horta com os processos educativos em busca da promoção de aprendizagens, já que a escola tem uma função social enquanto promotora da cultura, dos conhecimentos e de assuntos de importância local, nacional e mundial.

Partindo do pressuposto de que a educação holística tem como princípio o papel central da experiência, uma das confluências refere-se à possibilidade de interação com os outros, com a natureza, com a cultura. Nesse sentido, a busca por uma educação com valores individuais e coletivos impacta diretamente no respeito à natureza e na alfabetização da Terra, como destacou a Prof.^a 1 “além de trabalhar com os pequenos a questão da sustentabilidade, é possível desenvolver outros assuntos de suma importância, tanto de ordem ambiental, como social, econômica e política. É possível a contribuição para a formação do cidadão responsável e consciente”.

Outra confluência diz respeito a um olhar para a educação de forma integrada e não compartimentada, ou seja, o desenvolvimento verdadeiramente humano se dá quando conseguirmos conectar as necessidades individuais com as coletivas, num crescimento de pertencimento, mas mantendo as diversidades. Desta forma, a educação envolve um processo de criação de significados para que a criança possa reelaborar e criar novos conhecimentos por meio da transdisciplinaridade, mas com mesmo grau de importância, desenvolver-se emocionalmente bem como espiritualmente a fim de entender seu entorno e superar sua própria individualidade. Logo, a educação busca a interdependência, já que vivemos em sociedade, com e na natureza, a Prof.^a 26 acrescenta que “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 recursos naturais são finitos, portanto, devem ser usados e reutilizados com sabedoria. Educação ambiental tem que fazer parte do nosso dia a dia, pois é um aprendizado contínuo”. Ter uma prática pedagógica com e na natureza possibilita “educar seres humanos para uma vida mais respeitosa com o meio ao qual pertence” (Prof.^a 16).

Outra confluência remete ao entendimento da criança enquanto um ser brincante e que seu desenvolvimento integral é afetado positivamente quando está brincando em contato com a natureza, pois são incentivadas sua capacidade criativa e de resolução de problemas, socialização, além de benefícios como melhoria da qualidade nutritiva (alimentação saudável).

Para esta pesquisa consideramos que, ao prezarmos por determinadas escolhas pessoais, como por exemplo, a ingestão de alimentos saudáveis, reconhecemos que a escola também é um local de irradiação dessas escolhas, num pensamento e ação transformadora que parte das escolhas pessoais e impactam nas profissionais. Neste sentido, a horta escolar se torna uma importante aliada.

Sob o olhar das professoras, estas consideram possível, no dia a dia, um trabalho com as hortas. Tal consideração nos traz esperança, acreditando numa mudança que, a princípio, parece pequena, mas que tem impactos grandiosos à medida em que cada indivíduo se repensa e se recoloca individualmente até atingir a coletividade. Por sua vez, as hortas - convencional e/ou agroecológica - trazem inúmeras possibilidades, tais como observar as transformações, 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, dentre outras.

No entanto, a horta agroecológica amplia essas possibilidades por ser ciência política e ter comprometimento social quando atuamos em conexão ao articularmos conhecimentos científicos e populares, trabalho coletivo entre comunidade escolar e comunidade externa, envolvendo a escola com as temáticas ambientais (locais e globais) e finalmente quando tocamos em pontos cruciais do sistema capitalista, como a desigualdade social, que tem no sistema de produção de alimentos um dos seus braços de destruição ambiental, contaminação com veneno de nossos alimentos e ainda a geração da fome.

Reconhecemos que esse trabalho teve uma amostragem significativa de participante. Porém, é um recorte geográfico do local e do momento em que os dados foram coletados. Suas especificidades podem ser divergir de outros municípios que terão um quadro diferente de profissionais da educação.

Entendemos que esse estudo fortalece a discussão entre Educação Infantil e as hortas escolares urbanas (convencionais ou agroecológicas). Além disso é uma temática que se mostra relevante, pois potencializa o desenvolvimento infantil integral, mas ainda pouco investigada. Também evidencia que tanto a formação inicial quanto a formação continuada possuem lacunas, pois as professoras indicam reconhecer a importância das hortas, mas

salientam a dificuldade por não dominar o manejo. Neste sentido, cabem às universidades, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, elaborar propostas formativas constantes que abordem a temática com profundidade.

Neste sentido, é importante que a e o docente esteja em desenvolvimento profissional permanente e perceba que sua prática cotidiana muda conforme os estudos sobre a infância avançam, assim como a sociedade se modifica. Atualmente é imprescindível que abordemos temas trazidos pelos pressupostos da agroecologia, da educação ambiental, dentre outros que buscam uma sociedade mais justa, igualitária, democrática.

Essa pesquisa traz conjecturas teóricas de que uma prática pedagógica holística que considera a horta como balizadora das vivências cotidianas pode oportunizar às crianças desenvolvimento integral e uma transformação que impacta a equipe e as famílias envolvidas. Como professora e pesquisadora vivenciei em minha prática essa transformação e compreendo que um ano letivo permeado pelo manejo de uma horta agroecológica é muito rico e deixa marcas positivas profundas em todas as pessoas envolvidas conforme os aspectos teóricos e práticos que foram aqui analisados e discutidos.

Após a leitura desse trabalho, se você, docente, gestora, gestor de uma unidade de ensino deseja implementar uma horta, o primeiro passo é conversar em equipe, ouvir os anseios e vontades de cada um e, a partir de então, buscar os caminhos.

Para tanto, é fundamental estabelecer parcerias com quem já conhece o trabalho com a terra, com pessoas capacitadas para mobilizar, motivar, engajar a equipe, promover formação específica na área e demandar políticas públicas que garantam condições para o trabalho docente.

Além disso, compreender coletivamente a concepção de infâncias, de aprendizagens, de educação, de participação. É importante também 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.

Cabe a nós, enquanto educadoras e educadores, uma postura educativa que pautem também esses assuntos que impactam a nossa vida em sua totalidade. E assim, teremos escolas transformadoras em busca do pleno desenvolvimento das crianças e da justiça social onde todos terão capacidade e possibilidade para escolhas que respeitarão todas as vidas.

REFERÊNCIAS

DE ASSIS, Lucas Lenin Resende; SILVEIRA, Luís Cláudio; MOREIRA DA SILVA, Iberê Martí. Agricultura orgânica e agroecologia como ferramenta de educação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 42, p. 157 – 178, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4579>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BARBOSA, Adérito Gomes. A educação holística: enquadramento teórico. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.9, p. 7-23, 1 jan. 2010

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.

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 03/11/2020

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 379-635, set./dez. 1999.

BLAUTH, Guilherme. Parques naturalizados: como criar e cuidar de paisagens naturais para o brincar. São Paulo: Instituto Alana, 2022

BRASIL. Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2006, pág. 1

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAPORAL, Franciso Roberto; COSTABEBER, José Antonio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 1. n.1, p. 16-37, jan./mar. 2000a.

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

CAPORAL, F. R. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição a agriculturas mais sustentáveis. In: Faleiro, F. G.; Farias Neto, A. L. de. **Savanas**: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. Planaltina-DF: Embrapa Cerrados, 2008. p. 895-929.

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.

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.

COSTA, Franklin Vieira; RAMOS, Jorge Luis Cavalcanti; VIEIRA, Denes Dantas. Produção científica e princípios da Educação em Agroecologia. Edição especial - **Sociedade e ambiente no Semiárido**: controvérsias e abordagens. Vol. 55, p. 538-555, dez. 2020

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Franciso Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i1.3476. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CRIANÇA e natureza – Conheça o Projeto. Maria Farinha Filmes, Instituto Alana, publicado em 6 de jul de 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=_GeRQKzMmC> Acesso em 20 maio. 2022.

DALBEN, André. Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930 – 1945). 2009. 170 f. Dissertação (mestrado em educação física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... Para onde vai...Em aberto, Brasília, v. 18, n. 73, julho 2001. p. 11-27. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>>. Acesso em 10 junho 2021.

DUARTE, Valdir Pereira; RABELO, Amaro Korb. Fundamentos da Educação em Agroecologia. **Cadernos de Agroecologia**, Recife, PE, v. 11, n. 1, p.1 – 21, JUN 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS, Helder Ribeiro. GONÇALVES-GERVÁSIO, Rita de Cássia Rodrigues; QUIRINO, Anny Karoline Rocha; XAVIER, Kerly Mariana Marques dos Santos; NASCIMENTO, Paulo Vitor Pereira do. Horta escolar agroecológica como instrumento de educação ambiental e alimentar na Creche Municipal Dr. Washington Barros – Petrolia/PE. **Extramuros**, Petrolina – PE, v.1, n.1, p. 155-169, jan./jul. 2013. Disponível em<<http://www.periodicos2.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/257/108>>.

Acesso em 28/10/2020

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Companhia das Letras, 2015

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. (título original: **Soil, Soul, Society** - a new trinity for time)

KUMAR, Satish. **Simplicidade elegante**: a arte de viver bem em nosso precioso planeta. Tradução de Denise Sanematsu Kato. SP: Palas Athena, 2020, 175 p. (título original: **Elegant simplicity**: the art of living well)

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências políticas da educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v XVII, n.1, p. 23-48. Jan. mar. 2014.

LEFF, Henrique. Agroecologia e saber ambiental **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar.2002

MACHADO, Yasmin Sauer et al; Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos. **Temas psicol.** vol.24 no.2 Ribeirão Preto jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.214Pt> >. Acesso em: 13 jun. 2019

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.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36344. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1–19, 2015. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36344. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36344>. Acesso em: 4 jun. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom : São Paulo, 1999.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho e formação docente no Séc. XXI. YouTube. 06 de junho de 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=2s>>. Acesso em mar. 2021.

NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000

NUNES, Nei Antonio; BANHAL, Alberto Essondon. A educação ambiental como caminho o desenvolvimento sustentável. *Revista Ibero-America de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 8, n.01. jan. 2022

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Ilário da Silva. O significado do trabalho interdisciplinar na escola. In: DAVID, Célia Maria [et. al.] (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Cap. 3, p. 237-249

PASCHOAL, Jaqueline. D.; MACHADO, Maria. Cristina. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PEDRUZZI, Alana das Neves et al. Análise Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 584-604, set. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PEREIRA, Bruna Fernanda Pacheco; PEREIRA, Maria Beatriz Pereira; PEREIRA, Francisco Antonio Almeida. Horta escolar: enriquecendo o ambiente estudantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 7, n.1, 2012.

PEREIRA, Maria Amélia. Ensinando pela natureza. Disponibilizado pelo Instituto Alana, publicado em 25 de jul de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c9T3kTAFpNs>. Acesso em 20 maio. 2022

RIBEIRO, Simone; FERREIRA, Ana Paula; NORONHA, Suely. Educação do Campo e Agroecologia. Construção do conhecimento Agroecológico: novos papéis, novas identidades. In **Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia**, v.3. P. 259 - 269, jun. 2007

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015

SANTOS, Meira dos; MACHADO, Mariana Campos Martins. Agricultura Urbana e Periurbana: segurança alimentar e nutricional, comportamento alimentar e transformações sociais em uma horta comunitária. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, SP, v. 27, p. e020010, 2019. DOI: 10.20396/san.v27i0.8650689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8650689>. Acesso em: 26 jun. 2022

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: 17 jun. 2022.

SILVA, Gustavo Mota da; BARRETO, Mateus Leite. Agroecologia na formação do Ensino Médio Inovador: o caso do Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, Niterói-RJ. **Cadernos de Agroecologia**, Recife, PE, v. 11, n. 1, p.1 – 14, JUN 2016

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/H8MdrRDbRRBRLMnNG85Q99Q/?lang=pt>. Acesso em: 28

maio 2021

SILVA, Lucas Francisco da; BARROS, Rubens Pessoa de; PINHEIRO, Rodrigo Almeida; SILVA, Jecilaine Efigênci da; CABRAL, Maria Jéssica dos Santos; LIMA, Jéssika Silva de. Agroecologia e horta escolar como ferramentas de educação ambiental e produção de alimentos naturais. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 27–33, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i1-1050. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1050. Acesso em: 2 mar. 2022.

SILVA, Maria de Fátima da; SANTANA, Iolanda Mendonça de; PRADO, C. F. S. Uma análise transdisciplinar sobre brinquedos e brincadeiras de diversas regiões do Brasil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 108-132, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6024>. Acesso em: 4 jun. 2022.

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>

TARJA Branca. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. 80 min

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: 8 jun. 2022.

VITAL, Tânia; BORGHEZAN, Rodrigo. Horta escolar: expansão de canteiros verdes na comunidade. **Cadernos de Agroecologia**, v. 13, n. 2, 2018 DISPONÍVEL EM: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/2378/2027>

XIMENES, Deize Sbarai Sanches; DA SILVA, Gérsica Moraes Nogueira; MAGLIO, Ivan Carlos; CHIQUETTO, Júlio Barbosa; AMATO-LOURENÇO, Luis Fernando; VASCONCELLOS, Maria da Penha; JACOBI, Pedro Roberto; COUTINHO, Sonia Maria Viggiani; CÉSAR, Vivian Aparecida Blaso Souza Soares. A importância dos espaços públicos e áreas verdes pós-pandemia na cidade de São Paulo (SP). **Revista LABVERDE**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.11606/issn.2179-2275.labverde.2020.172291. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistalabverde/article/view/172291>. Acesso em: 3 mar. 2022.

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

APÊNDICE 1 Questionário

Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação

Você foi convidada/o para participar de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação feita por Viviane Andrade Bandeira, professora da rede municipal de São Carlos, intitulada "Confluências: Educação infantil e hortas agroecológicas escolares urbanas" sob orientação de Prof^a Dr^a Dulcimeire Ap. Volante Zanon.

Para participar você deve ser professora ou professor da Educação Infantil no ensino público do município de São Carlos.

Você responderá um questionário, que precisará em torno de 15 minutos da sua dedicação.

Todas as respostas são optativas e sua identidade será preservada.

O questionário ficará disponível para sua participação até dia 30 de agosto.

Fique atenta/o ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que aqui você concordará em responder e posteriormente será encaminhado ao seu e-mail para que você tenha o documento em mãos com todos os dados da pesquisadora para futura consulta.

Você é docente de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos?

- Sim
- Não

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Descrição da pesquisa e das condições de participação como sujeito da pesquisa.

Eu, VIVIANE ANDRADE BANDEIRA, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você, docente a participar da pesquisa “Confluências: Educação infantil e hortas agroecológicas escolares urbanas” orientada pela Prof^a. Dr^a. DULCIMEIRE AP. VOLANTE ZANON.

A proposta desse estudo consiste em analisar as potencialidades e limites da horta escolar

agroecológica como uma ferramenta pedagógica para o ensino de educação ambiental e alimentação saudável de acordo com as percepções de docentes de Educação Infantil. Consideramos a perspectiva de uma educação holística, na qual a Educação Ambiental deixa de estar numa concepção antropocêntrica e as ações educativas privilegiam a plenitude das vidas. Nesse contexto, você foi convidada(o) por ser docente de Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) em São Carlos, SP.

Você terá liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em relação ao seu contato com a professora, ou com a Universidade Federal de São Carlos. Ademais, não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo bem como a menção aos nomes, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Faremos uso de um questionário, via Google Forms, que não será invasivo à intimidade das pessoas participantes; entretanto, esclareço que sua participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais diante dos questionamentos. Você terá liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras. Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos riscos e adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos. Sendo assim, discutirá com as pessoas participantes as providências cabíveis, sendo retomados, nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, conforme resoluções CNS nº 510 de 2016 e CNS nº 466 de 2012.

Acreditamos que investigar as percepções de docentes sobre um fazer pedagógico pautado na agroecologia e na educação holística pode propor caminhos para uma educação pública de qualidade potencializando as aprendizagens das crianças e garantindo assim o direito de desenvolvimento integral com relações transformadoras entre todas as pessoas envolvidas.

Solicito, assim, sua autorização para análise das atividades escritas geradas, destinadas exclusivamente à esta pesquisa de mestrado. É garantido o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa (parciais e finais). Dessa forma, poderá entrar em contato com a pesquisadora e realizar a solicitação por e-mail.

Você receberá uma via deste Termo onde consta o telefone e o endereço de contato da pesquisadora principal, esse também é o meio pelo qual você poderá solicitar o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa que ao término também estarão disponíveis no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e o autorizo a participar.

- Aceito participar da pesquisa

Dados Pessoais

Nesta sessão você responderá sete questões pessoais. Com as respostas será traçado um perfil das/os participantes desta pesquisa.

1 - Qual é seu nome? (Caso não queira se identificar passe para a próxima pergunta)

2 - Em qual bairro você reside?

3 - Qual é a sua idade? (Escreva somente números. Ex. 25)

4 - Você se autodeclara como:

- Branca/o
- Preta/o
- Amarela/o
- Parda/o
- Indígena

5 - Qual é a sua identidade de gênero?

- Feminino
- Masculino
- Não binário
- Transgênero
- Prefiro não dizer

6 - Desde quando você atua na rede municipal de São Carlos, como docente na educação infantil? (Escreva somente números. Ex. 2010)

7 - Região que atua como docente.

- Região 1
- Região 2
- Região 3

- Região 4
- Região 5
- Região 6
- Região 7
- Região 8
- Região 9
- Região 10

OBS. Conforme a região escolhida apareciam as escolas daquele local.

Hábitos pessoais de consumo

As próximas nove perguntas referem-se aos seus hábitos de compras, de alimentação e de destinação do seu resíduo. Com as respostas identificaremos as escolhas e os costumes de cada participantes desta pesquisa.

8- Indique a frequência que você: (Pense nos seus hábitos cotidianos e selecione o que melhor te representa).

OBS. Se estiver utilizando celular coloque na posição horizontal para visualizar todas as opções disponíveis.)

Compra itens pessoais (roupas, cosméticos, calçados e etc)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Compra itens para outras pessoas (filhos, familiares, amigos)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Compra itens domésticos (cozinha, decoração, mobiliário e etc)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Utiliza itens de segunda mão/doação

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

9 - Onde você costuma fazer as suas compras:

OBS. Se estiver utilizando celular coloque na posição horizontal para visualizar todas as opções disponíveis.

Supermercados (Exemplos: Jáu Serve, Extra, Savegnago, Atacadão etc.)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Pequenos mercados e comércio de bairro (Exemplos: mercearia, varejão, padaria, etc.)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Direto com produtores (Exemplos: feiras, economia solidária, hortas, costureira)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Grandes redes nacionais ou internacionais (Exemplos: Shopee, Mercado Livre, Amazon, AliExpress, Casas Bahia, C&A e etc)

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Brechós e Sebos

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Grupo de consumo responsável

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

10 - O que você entende por alimentação saudável?

11 - Você consome alimentos orgânicos? (Se necessário, escolha mais de uma resposta.)

- Sim, compro diretamente de quem produz em feiras, hortas, delivery.
- Sim, compro no supermercado.
- Sim, produção própria ou familiar.
- Não consumo alimentos orgânicos.

12 - Como você define seus hábitos alimentares: (Escolha somente uma resposta, a que melhor te representar.)

- Me alimento majoritariamente com refeições feitas em casa com um cardápio balanceado (observando o consumo de saladas, verduras, carboidratos e proteínas).
- Me alimento majoritariamente com refeições compradas, optando por um cardápio balanceado.
- Me alimento majoritariamente com produtos ultraprocessados (refrigerantes, bolachas, fast-food, salgadinhos)

13 - Para onde você destina seu resíduo doméstico:

- Separo em: recicláveis e lixo comum.
- Separo em: recicláveis, compostagem e lixo comum.
- Separo em: lixo comum e compostagem
- Tudo para o lixo comum
 - Se a última fosse escolhida: 13.1 Justifique brevemente por que você não separa os itens recicláveis e/ou não faz a compostagem de alimentos orgânicos.

14 - No seu dia a dia você tem estratégias para economizar água, energia e combustível?

- Sim
 - Se sim: 14.1 - Descreva brevemente quais são essas estratégias.
- Não

15 - Você considera que seus hábitos alimentares e de consumo podem ser um ato político, com valores por exemplo, de solidariedade e responsabilidade socioambiental?

- Sim
- Não
- Nunca pensei sob essa perspectiva

16 - Ao comprar um produto você se preocupa com a “pegada ecológica” que esse produto deixa na natureza? (Obs. A pegada ecológica é um conceito criado para calcular o consumo/exploração/utilização de

recursos naturais e a capacidade de regeneração do planeta. (FONTE: WWF-Brasil. https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/pegada_ecologica/pegada_ecologica_global/)

- Sim me preocupo.
- Não me preocupo.
- Nunca pensei nisso e/ou desconheço esse conceito

As próximas perguntas versarão sobre suas abordagens pedagógicas enquanto docente. Com essas perguntas a pesquisadora buscará identificar suas concepções sobre Educação Ambiental, alimentação saudável e hortas escolares.

17 - O que você entende por Educação Ambiental?

18 - Em suas práticas pedagógicas você considera questões relacionadas à sustentabilidade e ao uso responsável dos recursos naturais?

- Sim
- Não

19- Em sua sala de aula, junto às crianças, indique com que frequência você aborda os seguintes temas:

Educação ambiental

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

Alimentação saudável

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

20 - Seu CEMEI possui horta(s)?

- Sim
- Não

Questões para os CEMEIS que possuem horta:

20.1 - Qual a dimensão aproximada dessa horta?

20.2 - Quais as características físicas dessa horta?

20.3 - Quais são seus usos e finalidades?

20.4 - Quem se responsabiliza pelo manejo da horta escolar?

20.5 - Qual é a origem dos recursos financeiros, mudas e materiais utilizados na horta escolar?

20.6 - Quem se responsabiliza pela solicitação de recurso financeiro e doação de mudas e materiais para a horta escolar?

20.7 - Qual é o grau de envolvimento da comunidade do entorno do CEMEI com relação à horta escolar?

20.8 - Qual o grau de participação das crianças no cultivo da horta escolar?

20.9 - O que você observa como potencialidades da horta escolar enquanto ferramenta pedagógica?

20.10 - Quais são os desafios que você enfrenta para a criação e manejo da horta escolar?

Questões para os CEMEIS que não possuem horta:

20.1 - Na sua concepção, por que não há horta no seu CEMEI?

20.2 - Você conhece algum projeto de horta no interior de outros CEMEIS?

- Sim
- Não

20.3 - Você acha que seria importante ter uma horta no seu CEMEI? Justifique.

Hortas agroecológicas em CEMEIS urbanos

Esta é a última sessão deste questionário e é composta por seis questões. Com elas, a pesquisadora buscará identificar seus conhecimentos e abordagens das hortas agroecológicas em escolas públicas de educação infantil.

21 - O que você entende por agroecologia?

Hortas agroecológicas em CEMEIS urbanos

A horta escolar, vista na perspectiva da agroecologia, gera processos educativos guiados por meio da sustentabilidade, do pensamento crítico e emancipatório, favorecido pelo fortalecimento de novos vínculos entre a comunidade e a escola (LLRENA e ESPINET, 2014).

Neste sentido, o contato das crianças com o plantio de alimentos sem agrotóxicos abre espaço para uma formação ética do cuidado com a terra, com o entorno, com o seu próprio corpo e com o dos outros. Por meio deste tipo de interação, as crianças podem entender que também são natureza. Assim, valores podem ser fortalecidos, como a solidariedade, a coletividade e o respeito, além de conteúdos sociocríticos (TIRIBA, 2018).

Esta proposta de horta traz algumas especificidades que vão do cultivo, por exemplo, com canteiros que não separam os alimentos por espécies; métodos alternativos de controle de pragas, por exemplo, com uso de borra de café para diminuir a quantidade de formigas; além de conversas com as famílias, crianças e equipe escolar sobre os assuntos que perpassam a

alimentação, como a fome, o desemprego entre outros.

22- De acordo com o texto acima, você conhece algum projeto sobre horta agroecológica em escola de educação infantil urbana? (Se sim, descreva qual é, indicando o município que ele ocorre. Se desconhece, escreva "não" e passe para a próxima pergunta.)

23 - Mesmo que até então você não tenha se deparado com uma horta agroecológica em escolas de educação infantil urbanas, você considera que ela possa ser uma ferramenta pedagógica?

- Sim
 - Quais suas potencialidades?
- Não
 - Justifique.

24 - Após a pandemia e retorno presencial, você considera viável realizar uma horta agroecológica escolar? (Responda sim ou não e justifique sua resposta.)

25 - Quais podem ser os desafios para a criação e o manejo da horta agroecológica em CEMEIs urbanos?

26 - Quais conteúdos você sugere que podem ser abordados a partir da horta agroecológica em CEMEIs urbanos? (Para esta resposta considere todos os aprendizados sejam de ordem conceitual, procedimental e/ou atitudinal.)

