



(Re)Pensando o Processo de Ensino-Aprendizagem nas Escolas do Campo: A partir de práticas pedagógicas que contribuem para educação ambiental

*(Re)Thinking the Teaching-Learning Process in Rural Schools:
From pedagogical practices that contribute to environmental education*

*(Re)pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales:
Desde prácticas pedagógicas que contribuyan a la educación ambiental*

Jonas da Silva Santos¹

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Mille Caroline Rodrigues Fernandes²

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Este artigo é fruto do desdobramento do projeto de pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia realizado numa classe multisseriada do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal João Rocha da Silva (EMJRS), com o objetivo de compreender de que maneira a produção de hortaliças orgânicas pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a educação ambiental e familiar. Em diálogo com estudantes e professoras desta escola, foi possível perceber a necessidade de trabalhar com esta temática, primeiro, como forma de redirecionar o lixo produzido na escola; segundo, como contribuição às práticas pedagógicas que podem ser empreendidas a partir da produção de hortaliças e suprir possíveis necessidades dos/as alunos/as dentro da própria escola. Assim, para a realização da pesquisa foi necessário um levantamento prévio, com questionário estruturado para perceber como a docente compreendia a importância de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental e familiar nas escolas do campo, utilizando estes elementos de forma interdisciplinar para a EMJRS. Ao pensar nesta pesquisa como uma estratégia pedagógica possível para inovações na educação do campo, capazes de transformar os sujeitos e suas realidades, tivemos como suporte teórico as produções de (CAJAIBA, 2013); (ARROYO, 2011), (CALDART e MOLINA, 2011); (RIOS, 2014). Por compreender a necessidade de “coletar dados junto às pessoas”, escolhi a pesquisa de campo (FONSECA, 2002), com abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, por entendermos que este tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema investigado (MINAYO, 1996). Utilizamos como instrumentos e técnicas de pesquisa levantamento de dados, entrevista estruturada (questionário fechado), observação das variáveis do objeto em estudo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Hortaliça Orgânica; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article is the result of the unfolding of the research project for the conclusion of the Pedagogy course carried out in a multigrade class of Elementary School I, at Escola Municipal João Rocha da Silva (EMJRS), with the objective of understanding how the production of organic vegetables can contribute to the development of pedagogical practices that include environmental and family education. In dialogue with students and teachers of

¹ Mestrando em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), licenciado em Pedagogia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0001-9399-948X> Endereço eletrônico: jonasnhsilva@hotmail.com

² Pós-Doutoranda em Educação (IEA/USP). Doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGduc/UNEB), com Mestrado PPGduc/UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-6400-0822> Endereço eletrônico: millecaroline@hotmail.com



this school, it was possible to perceive the need to work with this theme, first, as a way to redirect the garbage produced in the school; second, as a contribution to pedagogical practices that can be undertaken from the production of vegetables and meet possible needs of students within the school itself. Thus, in order to carry out the research, a previous survey was necessary, with a structured questionnaire to understand how the teacher understood the importance of pedagogical practices aimed at environmental and family education in rural schools, using these elements in an interdisciplinary way for the EMJRS. When thinking about this research as a possible pedagogical strategy for innovations in rural education, capable of transforming subjects and their realities, we had as theoretical support the productions of (CAJAIBA, 2013); (ARROYO, 2011), (CALDART and MOLINA, 2011); (RIOS, 2014). Because I understand the need to “collect data from people”, I chose field research (FONSECA, 2002), with an exploratory qualitative-quantitative approach, because we understand that this type of research provides greater familiarity with the investigated problem (MINAYO, 1996). We used as instruments and research techniques data collection, structured interview (closed questionnaire), observation of the variables of the object under study.

Keywords: Environmental Education; Organic Vegetables; Pedagogical practices.

RESUMEN

Este artículo es resultado del desarrollo del proyecto de investigación para la conclusión del curso de Pedagogía realizado en una clase multigrado de la Escuela Básica I, en la Escola Municipal João Rocha da Silva (EMJRS), con el objetivo de comprender cómo la producción de los vegetales orgánicos puede contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas que incluyan educación ambiental y familiar. En diálogo con alumnos y docentes de esta escuela, fue posible percibir la necesidad de trabajar con este tema, primero, como una forma de redirigir la basura producida en la escuela; segundo, como un aporte a las prácticas pedagógicas que se pueden emprender a partir de la producción de hortalizas y atender posibles necesidades de los estudiantes dentro de la propia escuela. Así, para llevar a cabo la investigación fue necesaria una encuesta previa, con un cuestionario estructurado para comprender cómo el docente entendió la importancia de las prácticas pedagógicas dirigidas a la educación ambiental y familiar en las escuelas rurales, utilizando estos elementos de manera interdisciplinaria para la EMJRS. Al pensar esta investigación como una posible estrategia pedagógica de innovaciones en la educación rural, capaz de transformar los sujetos y sus realidades, tuvimos como sustento teórico las producciones de (CAJAIBA, 2013); (ARROYO, 2011), (CALDART y MOLINA, 2011); (RIOS, 2014). Como entiendo la necesidad de “recolectar datos de las personas”, opté por la investigación de campo (FONSECA, 2002), con un enfoque exploratorio cualitativo-cuantitativo, porque entendemos que este tipo de investigación brinda mayor familiaridad con el problema investigado (MINAYO, 1996). Utilizamos como instrumentos y técnicas de investigación la recolección de datos, la entrevista estructurada (cuestionario cerrado), la observación de las variables del objeto de estudio.

Palabras clave: Educación Ambiental; Vegetales orgánicos; Prácticas pedagógicas.

Introdução

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia realizado numa classe multisseriada do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal João Rocha da Silva (EMJRS). Uma Escola do Campo, fundada em 2000, localizada no povoado Tabuleiro do Orobó, a 32 km de distância da sede do município de Valença/BA. Este povoado



recebe o nome de Orobó³, devido estar situado em uma comunidade com estradas vicinais de tabuleiro, sobretudo, por ter na região espécies de plantas que dão a noz-de-cola.

Esse trabalho buscou compreender a importância da produção de hortaliças orgânicas como contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em educação ambiental e familiar; no processo investigativo foi verificado se na escola havia alguma proposta pedagógica que contemplasse a produção de hortaliças orgânicas como fortalecimento dos objetivos da sustentabilidade. Durante o processo foi aplicado na escola, um questionário fechado buscando conhecer como a escola tem contribuído para a prática sustentável, e como esse desdobramento tem acontecido nas residências dos educandos.

Ainda buscando entender, procurou-se saber como seria o destino dos lixos orgânicos na escola e nas residências dos alunos. Dessa maneira, a pesquisa possibilitou entender que a escola não tinha uma proposta pedagógica voltada para os lixos orgânicos, tanto na escola como nas residências, os restos de alimentos eram descartados sem nenhuma finalidade sustentável.

Ao entender essa realidade, buscou-se contribuir na construção de horta escolar, como laboratório vivo onde o docente educacional poderá desenvolver atividade interdisciplinar em educação ambiental, pensando em uma melhor qualidade de vida em relação à alimentação, assim como na reflexão de práticas agroecológicas voltadas à preservação ambiental. Para nortear a pesquisa, o projeto teve como problema saber: De que maneira a produção de hortaliça orgânica pode contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em educação ambiental e familiar?

Em busca de responder o objetivo da pesquisa, procurou saber o destino que a EMJRS dava ao lixo orgânico produzido na escola, para a partir daí possibilitar o redirecionamento sustentável do lixo produzido no espaço escolar, numa perspectiva didático-pedagógica. Ainda nesse processo de escuta, buscou compreender como a professora percebe a importância das atividades pedagógicas articuladas à educação ambiental. Posteriormente,

³ Semente de árvore da família das esterculiáceas, suas plantas são do gênero *Cola*, usada como tônico em refrigerantes (noz-de-cola). Fruto originário do continente africano, semelhante ao *Obí*; este fruto é muito usado nas cerimônias de candomblé para os fundamentos dos *Bakisi* (plural de *Nkisi* que na tradução da língua bantu para o português significa espíritos), em assentamentos, *Iboris*, feitura e demais atos da liturgia da religião de matriz africana.

verificou se havia na EMJRS alguma ação pedagógica que contemplasse a produção de hortaliça orgânica.

O projeto desenvolvido na EMJRS visa contribuir para sensibilizar os alunos sobre a importância de produzir hortaliça orgânica. Além de servir como estratégia metodológica para trabalhar a educação ambiental, visa abordar aspectos ligados à realidade dos educandos. Nesse sentido, os estudos de Santos (ALMEIDA, 2012, p.140), contribuem para compreender que os educadores precisam mudar o currículo, a partir de prática pedagógica transformadora.

Diante dessa discussão, Cajaiba (2013) vai acrescentar que o espaço escolar é um ambiente importante para o processo de formação dos indivíduos responsáveis e preparados a contribuir e decidir sobre questões sociais, através das relações que cada pessoa tem com o meio em que vive.

Sendo cada pessoa responsável por sua ação, daí a necessidade de refletir sobre suas práticas no dia a dia e sobre uma educação que consiga dar conta da realidade de cada sujeito.

No que diz respeito, a formação dos indivíduos responsáveis e aptos a contribuir para as questões sociais, a escola surge como espaço importante para estabelecer relações entre homem-ambiente, assim, a educação ambiental nasce como uma necessidade da sociedade contemporânea. Neste aspecto, o grande desafio da educação contemporânea está na sensibilização dos indivíduos, para o exercício da democracia, cidadania, sobretudo na tolerância e reconhecimento da diversidade (GHEDIN, 2012, p.55).

Percebe-se que à medida que a pessoa é educada a pensar criticamente, passa a reconhecer a importância do respeito às diferenças, as manifestações culturais. Isto, somado a ação pedagógica voltada a produção de horta, proporciona a construção de uma aprendizagem alicerçada na realidade dos alunos. Esse laboratório vivo, Cajaiba (2013) vai dizer que as atividades pedagógicas em educação ambiental contribuem para o processo de ensino e aprendizagem (2013, p. 1).

Ao pensar a horta como um laboratório vivo e como possibilidade de ação pedagógica interdisciplinar, é compreender que apenas a existência do conhecimento sistematizado não basta para dar conta de uma aprendizagem significativa. O conhecimento sistematizado precisa ser pensado, adaptado e sequenciado para viabilizar as condições de mediação



docente. Ao perceber as disciplinas nas escolas do campo como produtos e processos relacionados a produção de um conhecimento científico, distribuídos e aplicados em tempos diversos, cujas características expressam ideologias, valores, visões e padrões sociais a serem transmitidos.

É imprescindível pensar a metodologia interdisciplinar para este contexto da educação do campo por dois ângulos. Primeiro, como uma pedagogia construída pelos movimentos sociais, a contribuir com a formação de cidadãos reflexivos, primordial às articulações e interesses das classes subalternas. Segundo ângulo, a interdisciplinaridade se impõe como desafio a ser enfrentado nas bases de formação docente. Saviani (2006) vai nos ajudar a entender que a formação de professores possibilita uma compreensão sobre a questão da educação e das reciprocidades entre as práticas educativas escolares e não escolares.

Diante das diversas inquietações que a pesquisa suscitou, o que motivou a falar sobre a importância da produção de hortaliça orgânica na escola EMJRS foi por reconhecer que as escolas do campo precisam dialogar com a realidade dos educandos, e construir alternativas que contribuam para a preservação ambiental.

Nesse sentido, a ação pedagógica proposta propõe fortalecer a identidade e o protagonismo estudantil, através do reaproveitamento do lixo como prática agroecológica.

A escolha da EMJRS deu-se pela relação com meu processo formativo no ensino fundamental, bem como por uma necessidade de contribuir com estratégias de ensino-aprendizagem, que motivasse os alunos do campo repensarem a transformação do lixo orgânico em compostagem como alternativa agroecológica, nos espaços escolares e familiares.

Dialogando com essa ideia, percebe-se que trabalhar em escolas do campo com práticas pedagógicas em educação ambiental voltadas à produção de alimentos saudáveis é necessário para a garantia de uma qualidade de vida considerada equilibrada (BOOG, 2008, p.33-42). Pois, a escola enquanto espaço educativo deve possibilitar um diálogo entre prática e teoria, haja vista que nas escolas do campo, em muitas vezes, detêm de espaço apropriado para execução de atividades pedagógicas ambientais sustentáveis.

Ao pensar a escola como espaço de formação, é importante propor alternativas agroecológicas em educação ambiental possíveis de serem realizadas educandos em suas residências.

Pensando sobre o processo de ensino através da ação pedagógica proposta, Freire (1996) vai nos dizer “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). Nessa perspectiva, os alunos poderão ser agente multiplicador para os demais atores sociais.

Tanto no processo de coleta de dados, como na realização da prática de construção dos canteiros de hortaliças, houve a necessidade de deslocar até o campo investigativo. A pesquisa teve como natureza exploratória, com abordagem quali-quantitativa, utilizou-se como instrumento de pesquisa, aplicação de um questionário fechado.

1. Importância da Educação Ambiental nas Escolas do Campo

A escola do campo é um espaço de construção de saberes que deve problematizar questionamentos e propor reflexão sobre o meio ambiente, partindo de uma perspectiva que todos os seres vivos existentes são parte representativa desse espaço. E a escola, por trabalhar com educação formal, tem uma parcela de contribuição no que se refere à conscientização das pessoas, e até mesmo das comunidades circunvizinhas.

Diante da necessidade e importância da preservação da natureza, a educação deve ser trabalhada no currículo das escolas, ainda que de forma interdisciplinar. Por ser entendida como um tema transversal de grande importância para o ecossistema. Além de contribuir para que os indivíduos entendam a relação humana com a natureza.

Partindo deste pressuposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), diz que: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (1996, art. 26, § 7º).

Com isso, entende-se que a (LDB 9.394/1996) assegura que as escolas necessitam inserir em seus currículos a educação ambiental, contudo esta prática não deve ser adotada



porque existe uma lei, mas, por reconhecer que os recursos naturais precisam ser preservados. Nessa perspectiva, buscou-se trabalhar no projeto, algumas práticas pedagógicas em educação ambiental para sensibilizar os alunos da EMJRS a entenderem o quanto é importante preservar o meio ambiente. Para isso é necessário que o professor, portanto, insira no planejamento pedagógico, ações que contemplem a educação ambiental.

2. Educação do Campo e Territorialidade

Ao pensar sobre a importância da educação ambiental para as escolas do campo, foi necessário entender o contexto dos municípios do Baixo Sul Baiano, a partir de suas características comuns sobre as questões ambientais, sociocultural, geoeconômico e histórico-humanístico neste território.

Em estudo de caso, realizado no Território do Baixo Sul, com organização sócia produtiva de lideranças jovens em áreas rurais e estuarinas, menciona-se a biodiversidade da região pela sua diversidade natural em relação aos aspectos ambientais. Estas características podem ser vistas nas APA's⁴⁴

Do Guaibim (Valença), APA do Arquipélago de Tinharé (Cairu), APA do Pratigi (Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Ibirapitanga e Pirai do Norte), APA da Baía de Camamu (Maraú e Camamu) e APA “Caminhos da Boa Esperança” (Taperoá, Nilo Peçanha, Cairú e Valença). (Estudo de caso, 2010).

Analisando as diversidades que cada APA apresenta para realização de pesquisa sobre questões ambientais, as citadas anteriormente podem ser utilizadas como objeto de estudo nas escolas do campo dos municípios do Baixo Sul Baiano. Para isso, cabe às escolas desenvolverem propostas pedagógicas de forma interdisciplinar em educação ambiental, contextualizando com a realidade de cada aluno envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Apas (área de proteção ambiental). É uma unidade de conservação destinada a proteger e conservar a qualidade ambiental e os sistemas naturais ali existentes.

O Baixo Sul Baiano, mesmo com tantas diversidades culturais, hídricas e minerais, possui boas características climáticas ideais para diversos cultivos agrícolas, ainda assim, há uma forte contradição social.

Para Rios (2014) essas contradições do Baixo Sul são “marcadas pela concentração de terra, renda, elevados índices de pobreza e analfabetismo” (RIOS, 2014. p. 5). A mesma autora, em parte do seu trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu em educação do campo, relata que, assim como parte de outras regiões brasileiras, o Baixo Sul “é uma região que se caracteriza pela reduzida oferta de educação infantil, precariedade das escolas de ensino fundamental I, ausência de escolas de fundamental II e ensino médio no campo” (RIOS, 2014. p. 5).

Diante a discussão, cabe destacar que historicamente a educação do campo foi esquecida, espaço este, tido como inferior e atrasado. Prova disso é a primeira conferência por uma educação do campo, que só veio acontecer em 1998; segunda após seis anos, em 2004, graças à luta dos movimentos sociais, das educadoras e dos agricultores do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA. 2011, p.16). Este atraso em políticas públicas educacionais do campo, encontrada na região do Baixo Sul baiano, é caracterizado pelo elevado índice de analfabetismo devido à ausência de escola para educação infantil na zona rural. Quanto ao ensino fundamental pode-se notar a precariedade da estrutura das escolas. Além de um currículo pensado a partir da educação urbana, não ponderando as especificidades locais e regionais dos indivíduos.

Dessa forma, as políticas educacionais pensadas para o campo se baseiam no modelo urbano, além da intensa ação das iniciativas privadas na oferta de curso técnico-profissionalizante para a juventude, objetivando com isso o fortalecimento do empreendedorismo e do agronegócio. Nessa conjuntura, há uma distorção, em priorizar o agronegócio, haja vista que no Brasil, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), “cerca de 70% dos alimentos que vão para a mesa do povo Brasileiro vem da agricultura camponesa (chamada oficialmente de agricultura familiar)” (CENSO, 2005/2006. Anunciado em 2009)⁵.

⁵ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo de 2005/2006.



Na região do Baixo Sul Baiano, a Odebrech concentra exploração econômica. Na área educacional tem desenvolvido projeto específico para a educação do Campo, através das escolas denominadas Casa Familiar Agroflorestal no Município de Nilo Peçanha, Casa Familiar das Águas - Cairu, Casa Familiar Rural - Presidente Tancredo Neves e a Casa Familiar Rural em Igrapiúna, sendo suas atividades desenvolvidas em alternância, tempo escola/tempo família. Em relato de uma ex-aluna com iniciais (A. S.S), os jovens que estudam em regime de alternância passam uma semana na Casa Familiar Rural - CFR em regime de internato e duas semanas na propriedade dos pais desenvolvendo atividades práticas. Durante a semana na CFR, em regime de internato “os jovens manifestam ao grupo, com auxílio dos monitores, os problemas levantados na propriedade dos pais e buscam novos conhecimentos para compreender e explicar os fenômenos científicos” (PASSOS; MELO. 2012, p.245).

É importante destacar, que a pedagogia da alternância aproxima a comunidade da escola, incidindo em uma relação de permuta e interação de saberes. Assim, a pedagogia da alternância pode ser entendida como “diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são foco central do processo ensino-aprendizagem” (PASSOS; MELO, 2012, p.244).

Para tanto, o projeto da CFR de Tancredo Neves é desenvolvido em parceria com alguns parceiros institucionais como a Embrapa, BNDS, Secretaria de Agricultura, irrigação e Reforma Agrária, Fundação Banco do Brasil.

A educação oferecida pela fundação Odebrech baseava-se em formar jovens empresários rurais. Todavia, este modelo adotado é preocupante, uma vez que pode reproduzir a exclusão de alguns camponeses, que militam pela função social da terra, através da concentração de propriedade e acúmulo de bens. “[...] O MST contrapõe-se a essa lógica, afirmando que o acesso a terra significa acesso ao trabalho e à vida. Essa proposta pressupõe a alteração radical da distribuição da posse da terra” (FONSECA; MOURÃO, p. 284).

Para Arroyo; Caldart; Colina (2011, p. 28) esta educação é baseada “em um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas à lógica do capital”. O modelo de educação pretendida por Odebrech tinha o objetivo formar jovens empresários. Podemos notar com isso que mesmo indo de encontro ao princípio da função social da propriedade, estabelecido pela Constituição

Federal de 1988, esta educação está voltada a lógica capitalista. Para tanto, a escola como formadora de opinião deve ajudar aos movimentos sociais a formar seres humanos capazes de refletir criticamente sobre a realidade da educação do campo, partindo do pressuposto de que o projeto das iniciativas privadas não tem atrelo com o movimento da educação do campo, isso devido à incompatibilidade do latifúndio e do agronegócio com a agricultura familiar e sua proposta de educação do campo.

Na formação dos estudantes do campo os professores devem contribuir para que os jovens despertem o senso crítico sobre o contexto político, social e cultural para tornarem-se sujeitos sociais. Nessa lógica, o professor deve compreender que o processo de formação dos jovens do campo “dá-se em diferentes momentos, a começar pela história de cada um, de suas famílias, do lugar onde vivem, do saber que, historicamente, vem sendo construído a partir da herança cultural e dos saberes oriundos de seus ancestrais” (PASSOS; MELO. 2012, p. 247).

3. Políticas Públicas para Educação do Campo

A proposta de educação do campo, assim como as políticas públicas para este setor advém das lutas dos movimentos sociais em contradição à educação rural, pois esta educação deve ser oferecida ao povo do campo de forma igualitária, assim amparada pela CF (1988) como um ideal pedagógico que contemple a educação como direito de todos.

Quanto às reivindicações, os movimentos sociais militam que seja considerada a significação dos camponeses, mas para isso as escolas devem levar em consideração as peculiaridades do povo que vive no campo, sua história, seus costumes e seus valores. Nesta perspectiva, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, todavia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes devem ser vinculadas às relações sociais dos camponeses com a terra. Desta forma, o ensino-aprendizagem estará interligado à realidade dos estudantes do campo, e conseqüentemente o interesse pela aprendizagem será significativa.

A história nos mostra que as políticas públicas em educação do campo aconteceram tardiamente, assim pode ser entendida que tais conquistas são fruto de muitas lutas e



reivindicações como “a dos trabalhadores sem-terra e dos povos indígenas de garantir escolas públicas nas suas próprias comunidades” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.23). Tais lutas, os mesmos autores justificam pelo fato das políticas serem “a de estimular cada vez os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 11). Assim, pode-se observar que neste processo histórico, a oferta de educação do campo nunca foi prioridade dos governantes, e isso contribuiu para o elevado índice de analfabetismo no meio rural.

Arroyo (2012) explica que ao falar de educação, devemos nos perguntar sobre qual educação estamos falando? Pois, na primeira conferência de 1998, a reivindicação era por uma educação do campo, para tanto, na segunda conferência de 2004, a luta foi por uma educação pública do campo, com o seguinte lema “educação, direito nosso e dever do Estado, nesta perspectiva a discussão se avança, à medida que se entenda a educação como um direito de todos e não apenas como um direito apenas dos militantes de cada movimento” (ARROYO, 2012). Enfatizo aqui, que a educação do campo, como dever do estado, as políticas públicas destinadas para esta finalidade devem ser pensadas a partir de uma proposta específica, que inclua as diversidades culturais de cada região, levando em consideração as especificidades locais e regionais, tão ressaltada na primeira Conferência, em que um de seus questionamentos e reflexões, que dizia que “defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano” (ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MONICA, Molina. 2011. p. 11).

Sobremaneira, o que a conferência supracitada traz como reflexão é que no Brasil precisa de “políticas específicas para romper com o processo de discriminação para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo” (ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MONICA, Molina. 2011. p. 11).

Vale salientar que a luta dos movimentos sociais e as lutas dos movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais pela valorização do campesinato contribuíram para a inserção de políticas públicas voltadas para criação de programas de alfabetização do povo do campo, escola pública, gratuita e de qualidade, bem como material didático pedagógico específico para o campo.

4. Práticas Agroecológicas nas Escolas do Campo

A prática agroecológica desenvolvida na EMJRS surgiu através da necessidade de redirecionar o lixo produzido pela escola do campo. Como solução, foi pensado em transformar este lixo em compostagem, que posteriormente servirá de adubo orgânico. Com isso, cabe destacar, que esta constatação foi percebida em levantamento prévio a EMJRS.

Diante da prática executada, o docente deve estar atento para perceber que a agroecologia é considerada uma ciência emergente no campo educacional brasileiro e não deve ser confundida como sinônimo de agricultura orgânica, agricultura natural e/ ou agricultura ecológica.

A agroecologia deve ser vista como um novo campo de conhecimento para se trabalhar como suporte em uma nova concepção de extensão rural, objetivando contribuir para o desenvolvimento rural sustentável. Nas escolas do campo, essa área do conhecimento pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, em que os ensinamentos possam contribuir para a construção de uma agricultura agroecológica e preocupada com o desenvolvimento rural sustentável. Assim, as escolas do campo devem ser olhadas como espaço de ensino-aprendizagem, capaz de possibilitar aos alunos o reconhecimento dos seus valores, cultura e direitos. Um lugar de aprendizagem a contribuir para um ambiente ecologicamente sustentável e socialmente justo. Para isso, a escola deve contribuir para sensibilizar os alunos sobre suas ações, e ao mesmo tempo possibilitar o acesso a informações para construção de novos saberes.

Ao pensar em prática agroecológica em educação ambiental nas escolas do campo, primeiro deve ser observada a localidade onde a instituição escolar está inserida, as peculiaridades locais e regionais, bem como a origem dos discentes, que estão matriculados; em segundo lugar, pensar em propostas pedagógicas que contemplem a realidade dos alunos do campo.

Assim, ao refletir sobre as devidas particularidades citadas acima, para que os alunos pudessem se sentir pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, pensou-se em um projeto de produção de hortaliça orgânica para ser aplicado na EMJRS, em turma de classe



multisseriada. Mas para a construção deste projeto, foi necessário conhecer a realidade dos alunos, identificar o espaço a ser implantado os canteiros de hortaliça previstos nos objetivos específicos.

Conhecer o lócus de pesquisa foi crucial para o aprimoramento do projeto de pesquisa. No mais contribuiu significativamente para reafirmar a necessidade da aplicação da ação no espaço educativo, por exemplo, pode ser justificado pela necessidade pedagógica e/ou sustentável. Isso foi constatado durante e após a construção dos canteiros de hortaliças, essa ação buscou dialogar com os componentes curriculares da proposta pedagógica da escola, através de uma perspectiva interdisciplinar. Para essa ação, foi realizada coleta dos restos dos alimentos orgânicos produzidos na escola. Posteriormente, transformou-se em compostagem. Ao finalizar utilizou-se na adubação dos canteiros de hortaliças produzidos na escola. Foram construídos dois canteiros de hortaliças, nessa construção dialogou com a Matemática abordando medida, área, comprimento, largura e espaçamento. Em Ciências trabalhou como os seres bióticos e abióticos, a microbiologia do solo, o processo físico/químico da compostagem. Na Geografia contemplou relevo, temperatura, umidade, solo e profundidade. Por fim, a Língua Portuguesa com a construção de relatório sobre as variedades de hortaliças e a descrição periódica do desenvolvimento vegetativo.

5. Práticas Pedagógicas em Hortaliça Orgânica na Escola Municipal João Rocha da Silva

A pesquisa realizada foi de campo, com abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, que para Giddens apud Fonseca (2002, p. 4). Este tipo de pesquisa pode ser feito pelo método misto, para obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado. Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), pois “a fase exploratória de uma pesquisa é, sem dúvida, um de seus momentos mais importantes” (MINAYO, 1996, p. 31). Até porque, “compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação como delimitação do tema, definição dos objetivos, a construção do marco teórico conceitual, escolha dos instrumentos de dados, exploração de campo, etc.” (MINAYO, 1996, p. 32).

Seguindo os métodos e técnicas utilizados na pesquisa, após a aplicação do questionário a 35 alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal João Rocha da Silva, tabulou-se os dados e seguiu para a análise e discussão dos resultados.

A primeira questão fechada, objetivava saber se os discentes acreditavam que a produção de hortaliça poderia gerar renda familiar, 26 (90%). Ou seja, a maioria disse que sim, pois acreditava que hortaliça pode ser um meio de geração de renda para os agricultores familiares. Apenas 3 (10%), disseram que não acreditam. Essas afirmações podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Você acredita que a produção de hortaliças pode ser um meio de geração de renda para agricultura familiar?

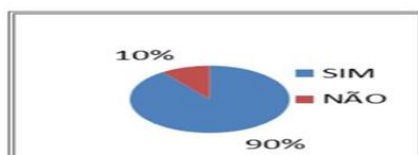
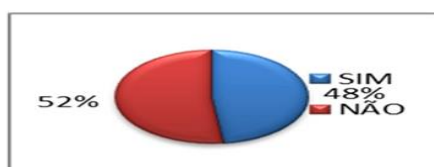
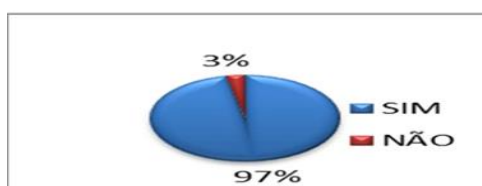


Gráfico 2: Você tem horta em sua residência?



Quando questionei aos alunos se tinham horta em suas residências, 14 alunos (48%) disseram que sim, e 15 alunos (52%), responderam que não.

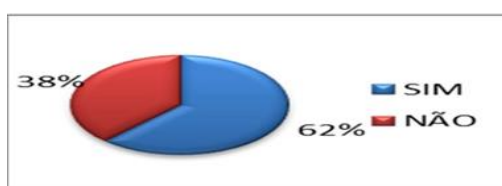
Gráfico 3: Você acha interessante que as famílias cultivem hortaliças para seu próprio consumo?





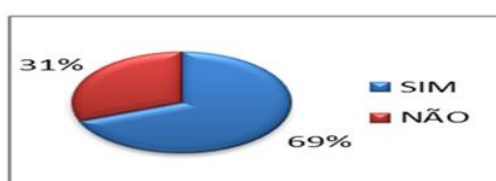
Em relação a este questionamento o gráfico mostra que 28 alunos (97%) responderam que sim, e apenas 1 aluno (3%), disse que não. Dados satisfatórios quanto à compreensão dos alunos sobre a importância da produção de canteiros de hortaliça em suas próprias residências, embora em diálogo com estes alunos, a maioria dos pais não produz em suas pequenas propriedades, preferem comprar nos centros urbanos, mesmo não sabendo da origem.

Gráfico 4: Em sua escola você já teve alguma aula sobre Educação Ambiental?



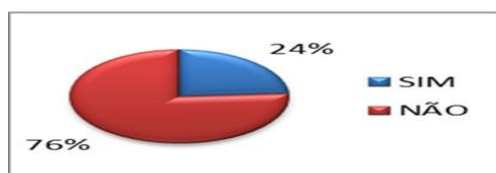
Nessa pergunta, podemos notar, que a maioria dos alunos respondeu que já teve aula de Educação Ambiental na escola, 18 alunos (62%) disseram que sim, já 11 alunos (38%) responderam que não.

Gráfico 5: Você sabe que os restos de alimentos e as cascas de frutas podem ser transformados em adubos orgânicos?



Do total de alunos questionados, 20 alunos (69%) responderam que sim, e 9 alunos (31%), disseram que não.

Gráfico 6: Sua família aproveita os restos dos alimentos e as cascas das frutas?



Nesta pergunta, 7 alunos (24%) responderam que sim e 22 alunos (76%) disseram que não.

A aplicação do questionário em sala de aula possibilitou entender a realidade vivida pelos discentes no ambiente escolar e familiar. Pois, através deste instrumento de coleta de dados pude perceber que os alunos tinham a prática de comprar hortaliças nos centros urbanos e que a professora não redirecionava o lixo que era produzido pela escola.

6. Compostagem x Canteiro de Coentrinho

Para esta etapa da pesquisa, escolhi a pesquisa-ação, pois envolve uma participação planejada do pesquisador na problemática a ser investigada, bem como um envolvimento maior do pesquisador e pesquisados, cooperando e participando no sentido de transformar as realidades observadas.

Assim, a pesquisa realizada na EMJRS se configura numa pesquisa-ação por ter me envolvido com os pesquisados (alunos e professor) e por ter como intuito final, a intenção de contribuir para o processo de mudança social através de práticas pedagógicas inovadoras.

Thiollent (1986) define que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realiza estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Nesse sentido, as imagens a seguir, mostram as ações e pretensões da minha pesquisa, portanto, alguns lixos orgânicos coletados na Escola Municipal João Rocha da Silva, a exemplo de resto de comida, casca de melancia, limão, laranja, entre outros lixos, foram guardados em um balde, e, armazenado a cada semana. A cada 15 dias, o lixo era pesado e incorporado às folhas de cacau e cupuaçu. Este procedimento foi feito durante 30 dias, onde consegui obter uma média, por quinzena, de 12,5 kg de lixos orgânicos para ser transformado em compostagem.



Ao final dos 30 dias misturei todos os materiais orgânicos junto ao material fibroso (folha de cacau, cupuaçu e capim), para posteriormente misturar com casca de cacau em decomposição. Na produção da compostagem misturei os restos de alimentos e as cascas de cacau às folhas de cupuaçu e capim, por serem materiais fibrosos⁶, e no final, foi também incorporada cinza de madeira por conter, em sua composição, mineral como o potássio.



Foto 1: Coleta de restos de alimentos/casca de frutas e verduras.
Fonte: Jonas, 2016.

Depois de todos esses materiais incorporados, cobriu-se com lona preta e irriguei. Para a aceleração da decomposição, este composto era irrigado todos os finais de semana. Assim, com o período de 90 dias, a compostagem estava pronta para ser utilizada como adubação orgânica.



Foto 2: Produto final da Compostagem.
Fonte: Jonas, 2016.

Compostagem produzida dos lixos orgânicos, materiais fibrosos (capim, casca de cacau, cupuaçu) e casca de cacau em decomposição. Para o preparo desse composto foi necessário revirar, irrigar e verificar a temperatura da pilha de compostagem a cada final de semana. Um procedimento que durou 90 (noventa) dias.

⁶ Materiais fibrosos: são resíduos vegetais como (palhas, cascas, podas e aparas, etc). A facilidade de decomposição desses materiais depende da relação carbono: nitrogênio (relação C:N), que significa a proporção de carbono contida no material em relação ao nitrogênio. Estes materiais são importantes para acelerar a decomposição.



Foto 3: Casca em decomposição para ser misturada à compostagem.
Fonte: Jonas, 2016.

Coletei as cascas de cacau em decomposição para ser incorporada aos canteiros de hortaliça em construção na escola. Durante cada procedimento era uma experiência inovadora para os alunos. Eles ficavam com os olhos “arregalados”, me enchendo de perguntas, ávidos pelo conhecimento. Assim, quando viram a casca de cacau perguntaram: “isso vai ser utilizado em quê”?

Respondi que era para ser misturado junto à compostagem, e ao ouvir a explicação, alguns relataram que não sabiam deste possível destino às cascas do cacauero.



Foto 4: Medição dos canteiros.
Fonte: Jonas, 2016.

Ao iniciar a construção dos canteiros, contei com a contribuição dos alunos para medir a largura e comprimento da área. Fui marcando 1 metro de largura x 6 metros de comprimento, perfazendo uma área total de 6 metros quadrados. Na execução desta atividade trabalhei com algumas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, a exemplo da geometria, largura, comprimento e espaçamento. Nestas atividades pude perceber que os alunos demonstraram gosto pela aprendizagem e interesse em participar das atividades pedagógicas desenvolvidas em práticas.



Foto 6: Nivelamento dos canteiros.
Fonte: Jonas, 2016.

Esta ilustração foi logo após o término da medição dos comprimentos e larguras dos canteiros. Na foto em seguida, com apoio dos alunos, nivelamos o canteiro que iria ser implantado o coentrinho. Neste procedimento, aproveitei o ensejo e dialogamos sobre a importância do solo, fertilidade, textura, relevo e micro-organismo do solo.



Foto 7: Canteiro pronto para ser incorporado à compostagem.
Fonte: Jonas, 2016.

Mostrei aos alunos como construí um canteiro considerado ideal para ser incorporado a compostagem e a casca de cacau. Após o diálogo com os discentes, ouvi relatos que em suas residências não implantava coentrinho daquele jeito, era implantado aleatório, sem preparar canteiros, mas que após a aprendizagem construída no decorrer do desenvolvimento do projeto de hortaliça orgânica, muitos passariam a implantar, seguindo os manuais de horticultura.



Foto 8: Incorporando a compostagem e a casca de cacau.
Fonte: Jonas, 2016.

No canteiro, apresentado na foto 8, foi incorporado à casca de cacau em decomposição e a compostagem produzida dos lixos orgânicos. Na execução desta prática, percebi o quanto os alunos passaram a valorizar os lixos orgânicos, antes visto, por muitos, como algo inaproveitável. Esta afirmação, foi após ouvir relatos de alunos, os quais disseram que em suas residências jogam os lixos no lixo, acreditando não servir para mais nada, e que a partir da aprendizagem, iriam rever algumas práticas adotadas anteriormente para reaproveitar materiais orgânicos produzidos em domicílio.



Foto 9: Início da implantação das sementes de coentrinho (23/02/2016).
Fonte: Jonas, 2016.

Na foto 9, o procedimento de implantação das sementes de coentrinho, aconteceu no mês de fevereiro de 2016. Depois de uma semana, identificamos que as sementes não estavam germinando. Dessa forma, por ter perdido o poder germinativo durante o preparo, removemos o solo e implantamos outras sementes novamente.

Por conta da não germinação das primeiras sementes de coentrinho, implantamos outra variedade de coentrinho. Quando os alunos viram as sementes do coentrinho germinarem, ficaram alegres e motivados a implantar em suas residências para o consumo familiar.



Foto 10: Coentrinho após 22 dias de implantado (15/03/2016).
Fonte: Jonas, 2016.

Após o plantio das novas variedades de sementes do coentrinho, choveu bastante durante a semana, o que interferiu no desenvolvimento de algumas plantas. Percebemos e anotamos no relatório de observação, que a cultura do coentrinho não se desenvolve com



muita chuva. Durante este período notamos que as plantas estiolaram e resultaram na ausência de uniformidade, consequentemente maior tempo para se desenvolver.



Foto 11: Coentrinho após 45 dias de implantação (07/04/2016).
Fonte: Jonas, 2016.

A foto 11 apresenta os 45 dias após o plantio do coentrinho. Percebemos que os coentrinhos já poderiam ser utilizados na alimentação escolar, haja vista que hortaliça tipo coentrinho não é fornecida a EMJRS pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esta última informação surgiu em entrevista com a professora da EMJRS, que relatou que gostou da proposta da pesquisa que estava sendo desenvolvida por mim. E que esta atividade seria incluída em seu plano de aula para contribuir na ampliação dos canteiros de hortaliças.



Foto 12: Canteiros de hortaliças com 77 dias após o plantio (25/04/2016).
Fonte: Jonas, 2016.

A partir da foto 12, podemos ver que o coentrinho se desenvolveu bastante, mesmo após passar por um período prolongado de chuva. Após esta prática pedagógica, percebemos que os alunos se mostraram motivados e despertaram o interesse pela aprendizagem. Importante destacar também que foi percebido que a horta implantada na escola serviu como um laboratório vivo para trabalhar a educação ambiental e os componentes curriculares de forma interdisciplinar.

Em cada ação desenvolvida fui percebendo a importância da escolha do objeto de pesquisa e da escola para o desenvolvimento desta, pois as práticas pedagógicas pensadas a

partir deste trabalho foram concretizadas, e ao finalizar este ciclo produtivo de hortaliças, a professora relatou que a ação produzida in lócus será para continuidade de ações sustentáveis.

Conclusões

No início desta pesquisa propus saber de que maneira a produção de hortaliça orgânica pode contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em educação ambiental e familiar. Para tanto, busquei compreender as atividades pedagógicas da escola EMJRS, para melhor entender os objetivos construídos para pesquisa.

A pesquisa de campo foi uma escolha muito bem sucedida, pois se apresentou como um método muito importante para se trabalhar com os alunos das escolas do campo, práticas agroecológicas em educação ambiental e familiar voltadas à produção de hortaliças. Este método foi enriquecedor para o desenvolvimento dos procedimentos utilizados na pesquisa.

Com o levantamento prévio para saber o que a docente da escola pensava sobre práticas pedagógicas em educação ambiental nas escolas do campo, pude verificar se na escola era desenvolvido alguma atividade interdisciplinar com produção de hortaliça orgânica. Assim, como a escola não possuía nenhuma atividade que contemplasse a construção de canteiros de hortaliças, um dos procedimentos metodológicos da pesquisa, foi a construção de dois canteiros de hortaliça orgânica, os quais serviram para perceber como a produção de horta pode contribuir para educação ambiental, assim como no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, o projeto também foi positivo no sentido de sensibilizar os jovens sobre a importância de redirecionar o lixo para ser utilizado como adubo orgânico.

Para melhor atender os objetivos da pesquisa, realizou leitura de livros e textos acadêmicos que orientaram a revisão literária. Posteriormente, aplicou-se um questionário fechado com dez perguntas aos alunos para conhecer a realidade de cada um, com isso notei que os alunos ao responderem o questionário, ficaram reocupados em marcar a alternativa que lhe correspondia. E como resposta, notei que a professora não tem a prática de trabalhar assuntos ligados à produção de hortaliça orgânica de forma interdisciplinar. Mas segundo



relato da professora a pesquisa desenvolvida serviu para mostrar novas possibilidades em educação ambiental.

No decorrer da pesquisa verifiquei que a maioria dos alunos questionados, acredita que a produção de hortaliça pode ser um meio de geração de renda para agricultura familiar, e apenas 10%, disseram que não acreditam. E ao perguntar se os discentes tinham horta em suas residências 48% alunos disseram que sim, e 52% responderam que não. Estes dados apresentados serviram para saber a quantidade de alunos que não produz horta em suas residências. Entretanto, a partir da pesquisa realizada, a maioria disse que iria priorizar a produção de horta na residência.

E quando perguntado se os discentes acreditam ser interessante que as famílias cultivem hortaliças para seu próprio consumo, 90% disseram que sim, e apenas 10% responderam que não. Observei que mesmo os alunos reconhecendo a importância das famílias produzirem hortaliças em suas propriedades, apenas 48% dos questionados tem horta em suas residências, e 52% disseram que não tem. Com esses dados os alunos perceberam também que é interessante cultivar hortaliças para o consumo.

Quanto aos lixos produzidos pelos alunos, percebemos a necessidade de coletar restos de alimentos e casca de frutas, transformando-os em compostagem e utilizando na adubação dos coentrinhos implantados na escola. Este exemplo, nos leva a perceber o quanto é importante o redirecionamento do lixo para ser transformado em adubação orgânica e para a minimização dos impactos ambientais.

Para tanto, a horta escolar que foi implantada na EMJRS serviu como laboratório vivo para dialogar a teoria com a prática, pois nesta perspectiva, trabalhou alguns conteúdos de forma interdisciplinar com os alunos. Salienta-se que, durante a construção dos canteiros da horta notou-se que os alunos ficaram motivados e sentiram prazer em aprender. O processo prazeroso de ensino-aprendizagem, observado em cada etapa do processo de pesquisa, aqui chamo de aprendizagem significativa dos conteúdos didáticos, este se deu por estar atrelado às realidades dos discentes. O projeto também contribuiu para fortalecer a identidade dos alunos, valorização da cultura, dos saberes e origens de cada um que estava presente.

Nesta pesquisa tive a experiência de construir juntos aos alunos dois canteiros de hortaliças, que serviram de base para dialogar com a proposta do projeto à realidade dos



discentes. Portanto, esta prática contribuiu também para o meu processo de ensino-aprendizagem, porque entendo que para termos êxito em propostas pedagógicas inovadoras é importante pensarmos num projeto de educação amplo, que contemple uma intervenção sociopolítica de construção de um mundo mais humano, colaborativo e justo. Em suma, a pesquisa possibilitou a compreensão de que é possível trabalhar a educação ambiental e familiar de forma interdisciplinar e de como estratégias pedagógicas como estas, utilizadas como procedimentos na pesquisa, podem (re) significar a prática docente, o currículo escolar e a formação dos alunos.



Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G., Roseli Salette Caldart e Mônica C. Molina. **Por uma Educação do Campo**. Belo Horizonte/Porto Alegre/Brasília, outono de 2004.
- AMARAL, A. Queiroz; JUNIOR, Élio Jacob H.; SADRAQUE, Caetano; MIGUEL, Kassiana; LARA, Juliete Gomes. **Seminário Internacional**. Disponível em: <http://eventos.uepg.br/seminariointernacional/agenda21parana/trabalho_cientifico/Trabalho Cientifico001.pdf>. Acesso em 29 Jan. 2016.
- BOOG, Maria Cristina Faber. **Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável**. Disponível em: <<http://educacaoemnutricao.com.br/documentos/atuacaodonutricionistaemsaudepublicanapromocaodaalimentacaosaudavel55694.pdf>>. Acesso em: 05 Mar. 2016.
- CAJAIBA, Reinaldo Lucas. **Horta orgânica escolar como contributo para desenvolvimento da educação ambiental em uma escola pública rural no município de Uruará, Pa**. Disponível em: <<http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2013/VII-041.pdf>>. Acesso em: 29. Jan. 2016.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. In: Etges, Virgínia Elisabeta (Orgs.). **Desenvolvimento rural: potencialidades em questão**. Santa Cruz do Sul: EDUSC, 2001; p.19-52.
- Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 29 Jan. 2016.
- Decreto 7352/10 | Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025597/decreto-7352-10>>. Acesso em: 03 Mar. 2016.
- ESTUDO DE CASO: **Organização Socioprodutiva de Lideranças Jovens em Áreas Rurais e Estuarinas do Território do Baixo Sul da Bahia**. Disponível em: <http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/estudo_terraagua.pdf
<http://www.mpabrazil.org.br/biblioteca/textos-artigos/agricultura-camponesa-e-o-estado-brasileiro>>. Acesso em: 11 Jan. 2016.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- GHEDIN, Evandro. (Org). **Educação do Campo: Epistemologias e Práticas**. – 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- IRALA, Clarissa Hoffman; FERNANDEZ, Patrícia Martins. Manual para escola. **A Escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2016.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 Jan. 2016.

Manual. Horta orgânica doméstica. Disponível em: <<https://permacoletivo.files.wordpress.com/2008/06/manual-horta-organica-domestica.pdf>>. Acesso em: 29 Jan. 2016.

MARCOCCIA, P. C. Paula; FONTANA; M. Iolanda; SOUZA, M. Antônia; PIANOVSKI, Regina Bonat. **Políticas Públicas Da Educação Do Campo: Desafios À Formação Continuada de Professores.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 16 Mar. 2016.

MINAYO, Maria C.S. (org.). **Ciência, Técnica e a Arte: O Desafio da Pesquisa Social.** In: MINAYO, Maria C.S. PESQUISA SOCIAL, Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Vozes. 14 Ed. 1996. Cap 1.

MORGADO, F. Silva; AGUIAR, M. Aparecida. **A horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531/8950>>. Acesso em: 29 Jan. 2016.

RIOS, Roseane Oliveira. **Contradições da Educação do Campo no Baixo Sul da Bahia.** Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404663293_ARQUIVO_artigo-ED.pdf>. Acesso em: 24 Jan. 2016.

ROCHA, Maria; MARTINS, Maria; MARTINS, Aracy. **Territórios Educativos na Educação do Campo.** (Orgs.). Belorizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados. 38 ed. 2006.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo.** Rio de Janeiro: Ed. Mórula, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 16 de maio de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 26 de junho de 2022.