ISSN: 2358-8829

DO TERRITÓRIO AO CURRÍCULO: A HORTA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Raquel Ferreira Roberto Lima [1]

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental assume lugar estratégico no campo educacional diante da intensificação dos desafios socioambientais, das mudanças climáticas e dos impactos produzidos pelos diferentes modos de utilização dos recursos naturais. Mais do que ampliar conhecimentos sobre o meio ambiente, sua inserção no espaço escolar implica criar condições para que os sujeitos compreendam as relações estabelecidas entre sociedade, natureza e território, reconhecendo-se como participantes e responsáveis pelos processos de transformação da realidade. Nessa direção, Gadotti (2008) compreende a educação para a sustentabilidade como uma perspectiva formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se vincula à construção de novas formas de relação com a vida, com o ambiente e com a coletividade.

Essa compreensão adquire particular relevância na Educação do Campo, em que o território constitui uma dimensão educativa fundamental. Os espaços rurais não podem ser compreendidos apenas como cenário onde a escola está inserida, mas como territórios atravessados por modos de vida, saberes, práticas culturais, relações de trabalho e formas próprias de interação com a natureza. Assumir essa perspectiva significa reconhecer que os processos educativos podem partir das experiências concretas vivenciadas pelas comunidades e, a partir delas, produzir conhecimentos capazes de dialogar com questões sociais e ambientais mais amplas.

É nesse horizonte que se insere a experiência desenvolvida na Escola Municipal João Henrique de Santana, no município de Morro do Chapéu, Bahia, a partir do Projeto Práticas Sustentáveis na Escola: Juventude em Ação pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), articulado ao Projeto Imersão Ambiental da Secretaria Municipal de Educação. A proposta institucional foi concebida em perspectiva ativa, participativa e

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina, BA. E-mail: raqueldirecaoescolar@gmail.com ;

interdisciplinar, prevendo ações de plantio, investigação de problemas ambientais, práticas de compostagem, cuidado com as áreas verdes, atividades de campo e intervenções no espaço escolar e comunitário. Nesse conjunto de ações, a implantação da horta escolar constitui uma experiência pedagógica privilegiada para aproximar os conhecimentos curriculares das práticas e saberes presentes no território.

A iniciativa encontra respaldo na Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, no Artigo 225 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, além de dialogar com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. No âmbito do projeto, essa articulação está expressa especialmente nos ODS 4, 12, 13, 15 e 17, relacionados, respectivamente, à educação de qualidade, ao consumo e à produção responsáveis, à ação contra a mudança global do clima, à vida terrestre e ao fortalecimento das parcerias.

A escolha da horta escolar como eixo da experiência decorre, portanto, da possibilidade de transformar um espaço cotidiano da escola em lugar de investigação, aprendizagem e participação. Ao acompanhar processos de plantio, cultivo e cuidado, os estudantes podem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e, simultaneamente, refletir sobre alimentação, uso do solo, biodiversidade, resíduos, cooperação e responsabilidade socioambiental. Desse modo, a horta deixa de ser compreendida apenas como recurso complementar às atividades escolares e passa a constituir um espaço pedagógico no qual o território, os conhecimentos escolares e as experiências dos sujeitos se encontram.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da implantação da horta escolar como estratégia pedagógica para a promoção da Educação Ambiental na perspectiva da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida na forma de relato de experiência, com aproximações à pesquisa participante. A produção e a triangulação dos dados empíricos foram realizadas por meio de observação participante, registros em diário de campo, acervo fotográfico e análise de documentos institucionais.

Os resultados evidenciam que a horta escolar se constituiu como um espaço pedagógico capaz de aproximar currículo e território, favorecendo aprendizagens interdisciplinares e a participação dos estudantes em ações concretas de cuidado com o ambiente. A experiência também possibilitou o exercício da cooperação, da responsabilidade compartilhada e da reflexão sobre hábitos alimentares e

sustentabilidade. Nesse percurso, os alimentos produzidos passaram a integrar a merenda escolar, enquanto o excedente foi destinado à comercialização a partir de decisões construídas coletivamente em assembleia estudantil, ampliando a experiência para dimensões de participação, autonomia e vivência democrática. Assim, a horta revelou-se não apenas como uma prática de Educação Ambiental, mas como uma estratégia de integração entre conhecimento, território e ação coletiva.

Assim, a experiência analisada evidencia que a horta escolar, quando desenvolvida no contexto da Educação do Campo, pode ultrapassar a condição de atividade prática e constituir-se como espaço de produção de conhecimentos, participação e formação socioambiental. Nessa perspectiva, o território assume centralidade no processo educativo, aproximando currículo, saberes locais e práticas coletivas e reafirmando a escola como espaço de formação e transformação social.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, tendo como campo empírico a Escola Municipal João Henrique de Santana, localizada no município de Morro do Chapéu, Bahia. A experiência foi realizada no período de fevereiro a setembro de 2026 e envolveu estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente ao estudo por possibilitar a análise da experiência em seu contexto, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos, as práticas desenvolvidas e os significados construídos no cotidiano escolar, conforme discutem Gatti e André (2011). Nessa perspectiva, mais do que mensurar resultados, buscou-se compreender como a experiência com a horta foi vivenciada pelos diferentes grupos da escola e quais aprendizagens, formas de participação e relações com o território foram produzidas ao longo do processo.

Compreender a experiência no seu próprio contexto exigiu acompanhar o trabalho enquanto ele acontecia. A implantação da horta envolveu decisões de planejamento, realização das atividades, observação das respostas dos estudantes e retomada das ações a partir do que era identificado no cotidiano escolar. Foi nesse movimento que a pesquisa-ação se constituiu como o caminho metodológico do estudo, uma vez que permitiu observar o desenvolvimento das ações, refletir sobre o que acontecia no cotidiano da escola e, quando necessário, reorganizar a prática. Tripp (2005, p. 445) compreende a

pesquisa-ação educacional como uma estratégia que possibilita aos professores e pesquisadores utilizar a investigação da própria prática para seu aprimoramento e, consequentemente, para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Esse movimento tomou forma na própria organização da experiência. A horta foi tomada como eixo das ações porque permitiu trabalhar, no próprio espaço escolar, questões relacionadas ao cultivo, ao solo, à alimentação e ao cuidado com o ambiente, aproximando conteúdos curriculares de situações vivenciadas pelos estudantes. A proposta integrou o Projeto Práticas Sustentáveis na Escola – Juventude em Ação pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desenvolvido pela instituição com uma abordagem ativa, participativa e interdisciplinar. No projeto, foram articuladas ações de plantio, investigação de questões ambientais, cuidado com áreas verdes e práticas de sustentabilidade relacionadas ao espaço escolar e à comunidade.

A partir desse eixo comum, as atividades assumiram diferentes formas conforme a etapa de ensino. Na Educação Infantil, priorizaram-se experiências de contato, exploração, observação e cuidado com a natureza. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades envolveram o acompanhamento do crescimento das plantas, práticas de cuidado, alimentação e registros das observações realizadas pelos estudantes. Nos anos finais, foram ampliadas as situações de investigação e discussão relacionadas ao solo, ao cultivo, à sustentabilidade, à produção de alimentos e às relações entre sociedade e ambiente. A mesma experiência, portanto, foi trabalhada em diferentes níveis de complexidade, sem perder de vista as características de cada grupo.

O trabalho também envolveu a formação dos professores. Em abril do presente ano, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, foi realizada uma formação sobre manejo do solo e plantio de hortaliças. A atividade esteve diretamente relacionada ao desenvolvimento da horta e possibilitou à equipe ampliar conhecimentos necessários ao preparo do solo e ao cultivo das hortaliças. A formação dos educadores constitui uma dimensão importante para que a Educação Ambiental se insira de forma efetiva no cotidiano escolar, especialmente quando construída de maneira articulada e coletiva (GUIMARÃES et al., 2009). Como parte dessa ação, foi realizado ainda o plantio de espécies nas áreas verdes localizadas na entrada da escola, levando a proposta de cuidado com o ambiente para além do espaço destinado à horta.

ISSN: 2358-8829

A produção dos dados ocorreu durante o próprio desenvolvimento da pesquisa, por meio de observação participante e do registro sistemático das atividades em diário de campo, complementados por registros fotográficos e documentos produzidos no contexto escolar. Compuseram as fontes documentais utilizadas na análise o projeto institucional, os planejamentos, os registros pedagógicos e as produções elaboradas pelos estudantes ao longo das atividades.

Os registros produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa constituíram o corpus de análise. Para compreender o que esses materiais revelavam sobre a experiência com a horta, realizou-se uma leitura sistemática dos registros do diário de campo, dos registros pedagógicos, dos documentos institucionais, das produções dos estudantes e do acervo fotográfico. Esse material foi analisado com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), considerando, inicialmente, a leitura do conjunto dos registros, seguida da identificação de recorrências e unidades de sentido que permitissem aproximar acontecimentos, práticas e aprendizagens observadas ao longo do percurso. A leitura dos materiais levou à organização de categorias temáticas que orientaram a discussão dos achados, construídas a partir do próprio movimento da experiência e posteriormente colocadas em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Os registros fotográficos foram considerados como documentação das situações vivenciadas e utilizados em conjunto com os registros escritos para contextualizar as ações e apoiar a interpretação dos acontecimentos registrados.

Também foram consideradas, na análise, as práticas relacionadas à utilização da produção da horta na merenda escolar e às decisões coletivas sobre o destino do excedente. Esses acontecimentos foram compreendidos como parte da dimensão educativa da experiência, por envolverem aprendizagem, cooperação, tomada de decisões e participação dos estudantes em situações concretas do cotidiano da escola.

Quanto aos aspectos éticos e ao uso dos registros fotográficos, as imagens utilizadas no desenvolvimento e na sistematização da experiência foram produzidas no contexto das atividades pedagógicas da escola, observando-se a autorização para uso de imagem concedida pelos responsáveis legais no ato da matrícula dos estudantes. Os registros foram utilizados para fins de documentação das ações desenvolvidas e de divulgação das práticas pedagógicas e acadêmicas relacionadas à experiência.

Assim, a pesquisa-ação permitiu acompanhar a horta escolar não apenas como uma atividade desenvolvida pela escola, mas como um processo de intervenção e

aprendizagem construído no cotidiano. A articulação entre planejamento, ação, observação e reflexão possibilitou analisar as contribuições da experiência para a Educação Ambiental, considerando sua relação com o currículo, o território e a participação dos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação do Campo, território e a contextualização da aprendizagem

Pensar a Educação do Campo exige partir de uma compreensão de que a escola não está separada do lugar onde existe. Ela é atravessada pelas histórias, pelos modos de vida, pelas relações de trabalho, pelos saberes e pelas formas de produzir e compreender o mundo presentes nas comunidades. Nessa perspectiva, o campo não pode ser tratado apenas como localização geográfica ou como um espaço destinado à oferta de uma escolarização adaptada. Trata-se de um território de sujeitos, memórias, culturas e conhecimentos que precisam ser reconhecidos como parte da própria experiência educativa.

Essa compreensão ganha um sentido particular quando se olha para a realidade de Morro do Chapéu e para as comunidades rurais do entorno da escola pesquisada. O município está inserido no Território de Identidade Chapada Diamantina, região que integra o semiárido baiano e apresenta diversidade ambiental, com diferentes formações de vegetação, relevos e condições de uso da terra. A paisagem, portanto, não é um elemento externo à escola. Ela participa da vida cotidiana dos estudantes, das famílias e da própria comunidade.

É a partir dessa compreensão de território que Caldart (2002), situa a Educação do Campo como uma proposta vinculada aos sujeitos e às condições concretas de sua existência. O território, nessa perspectiva, não aparece apenas como cenário da aprendizagem, mas como parte do conhecimento que a escola produz e mobiliza. A relação com a terra, com o trabalho, com a produção de alimentos e com os modos de organização da comunidade pode constituir, portanto, matéria para o currículo, desde que a escola esteja disposta a reconhecer esses elementos como conhecimentos que dialogam com aqueles sistematizados academicamente.

Essa perspectiva se aproxima do que se vivenciou na Escola Municipal João Henrique de Santana ao tomar a horta como um espaço em que currículo e território se

encontram. O cultivo, o cuidado com o solo, o acompanhamento das plantas e a produção de alimentos constituíram situações nas quais os estudantes puderam estabelecer relações entre aquilo que vivenciam e os conhecimentos trabalhados na escola. A horta, assim, não foi inserida como atividade paralela ao currículo, mas como possibilidade de ampliar o que a escola já ensina a partir de uma experiência presente em seu próprio espaço.

A aproximação entre território e currículo também modifica o lugar do professor nessa experiência. Freire (1996) contribui para essa discussão ao compreender o ensino como uma prática que cria possibilidades para a produção e a reconstrução do conhecimento. Essa compreensão desloca o estudante da posição de simples receptor e atribui valor à sua curiosidade, à sua experiência e à sua capacidade de perguntar. A horta ofereceu justamente um espaço em que essas perguntas puderam surgir de situações concretas: por que algumas sementes se desenvolvem e outras não? O que acontece com o solo quando não recebe cuidados? Que água pode ser utilizada no cultivo? Quanto tempo leva para uma planta crescer? O que fazer com aquilo que foi produzido?

Mais do que responder antecipadamente a essas questões, o trabalho pedagógico pôde utilizá-las como ponto de partida para novas aprendizagens. Pois quando o território passa a participar do currículo, as questões ambientais nele presentes também passam a ocupar um lugar pedagógico. É nessa aproximação que a Educação Ambiental ganha sentido no cotidiano da escola.

Educação Ambiental e a formação docente

A Educação Ambiental, no espaço escolar, também precisa ser compreendida para além da transmissão de informações sobre preservação da natureza. A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, a define como um processo por meio do qual indivíduos e coletividades constroem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação do meio ambiente. No cotidiano da escola, isso significa transformar questões ambientais em experiências educativas capazes de estabelecer relações entre conhecimento, comportamento, responsabilidade e vida coletiva.

No contexto rural em que esta experiência se desenvolveu, discutir água, solo, produção de alimentos, vegetação e uso dos recursos naturais significa trazer para a escola questões que atravessam a vida dos estudantes e das comunidades.

Por isso, a Educação Ambiental precisa dialogar com o território sem transformá-lo em objeto de contemplação. Gadotti (2000) propõe uma educação comprometida com uma mudança na maneira de compreender nossa relação com a Terra, o que exige que a sustentabilidade seja vivida como princípio educativo. Essa perspectiva ajuda a compreender por que uma horta pode adquirir relevância pedagógica: ela permite trabalhar concretamente a relação entre produção, alimentação, cuidado, consumo e ambiente.

Na Escola Municipal João Henrique de Santana, essa discussão se materializou por meio do Projeto Práticas Sustentáveis na Escola – Juventude em Ação pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O projeto articulou ações de plantio, cuidado com áreas verdes, investigação de questões ambientais e práticas sustentáveis, buscando relacionar problemas globais às situações encontradas no cotidiano escolar.

Mas transformar uma proposta institucional em prática cotidiana depende dos sujeitos que a colocam em movimento. Nesse ponto, a formação dos professores assume papel central. Guimarães et al. (2009) discutem justamente a necessidade de construir espaços coletivos de formação e articulação entre educadores, compreendendo a prática da Educação Ambiental como uma ação que ganha força quando deixa de ser isolada e passa a integrar uma rede de relações dentro e fora da escola. O estudo dos autores mostra a importância de processos formativos que aproximem educadores, escola e realidade socioambiental.

Essa compreensão ajuda a situar a formação realizada em abril de 2026 como parte constitutiva da experiência analisada. A atividade, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, não se limitou à apresentação de informações técnicas sobre cultivo. Ela colocou os professores em contato com conhecimentos sobre manejo do solo e plantio de hortaliças que seriam posteriormente mobilizados nas ações pedagógicas. A formação foi acompanhada por uma intervenção concreta: o plantio de espécies nas áreas verdes da entrada da escola.

Há, portanto, uma relação importante entre formação docente e prática ambiental. O professor também precisa aprender, pesquisar, experimentar e rever suas próprias formas de ensinar. A formação, nesse sentido, não aparece como etapa anterior à prática, mas como parte de um processo contínuo de construção e reconstrução do trabalho pedagógico. Essa perspectiva se aproxima da própria pesquisa-ação desenvolvida neste

estudo, em que a intervenção foi acompanhada por momentos de observação e reflexão sobre o que acontecia na escola.

O cuidado com a terra, as áreas verdes e a horta escolar como experiências de aprendizagem

A terra ocupa lugar particular nas experiências educativas desenvolvidas em contextos rurais porque é, simultaneamente, espaço de trabalho, objeto de conhecimento e parte do território vivido pelos estudantes. Preparar o solo, plantar, observar, cuidar e colher são práticas que podem constituir pontos de partida para aprendizagens escolares, sobretudo quando a escola reconhece os saberes produzidos na relação cotidiana com o território. Nessa perspectiva, a horta pode ultrapassar a condição de recurso didático e constituir-se como espaço de aproximação entre conhecimento escolar e experiência vivida.

Nesse sentido, a horta pode ser entendida como um espaço de investigação. O crescimento de uma planta não acontece de forma imediata; exige acompanhamento e atenção às condições do ambiente. A observação desse processo permite levantar hipóteses, registrar mudanças, comparar situações e buscar explicações. O estudante pode lidar com um conhecimento que não está pronto diante dele, mas que precisa ser construído a partir da observação e da experiência.

Essa dimensão dialoga com a concepção freireana de educação. Ao defender que ensinar implica criar possibilidades para a construção do conhecimento, Freire (1996) atribui valor à curiosidade, à problematização e à investigação como elementos da aprendizagem. Uma prática pedagógica desenvolvida em torno da horta pode favorecer esse movimento ao colocar os estudantes diante de situações que exigem observação, questionamento e elaboração de respostas a partir da própria experiência.

Essas contribuições permitem compreender a horta como uma experiência pedagógica situada, em que território, currículo e vivências dos estudantes podem se encontrar. Cabe, então, olhar para o que ocorreu no cotidiano da escola e para os sentidos produzidos pelos sujeitos ao longo desse percurso. É essa experiência concreta que orienta os resultados e a discussão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros produzidos ao longo da experiência mostraram que a participação dos estudantes foi se ampliando à medida que a horta passou a fazer parte do cotidiano da escola. O plantio deixou de ser apenas uma atividade orientada pelos professores e passou a envolver os próprios estudantes na preparação dos espaços, no cultivo e no acompanhamento do desenvolvimento das hortaliças. Eles também produziram registros em seus próprios diários, nos quais puderam escrever sobre aquilo que observavam, as mudanças percebidas nas plantas e as experiências vividas durante as atividades. Esse movimento aproximou a escrita de uma situação concreta e deu aos estudantes a oportunidade de registrar o que estavam aprendendo a partir do que faziam e observavam.

A participação também apareceu em situações que ultrapassaram o cuidado com os canteiros. Com a colheita das hortaliças, os estudantes acompanharam o percurso da produção até sua utilização na escola e a comercialização do excedente. A decisão sobre o destino do que foi produzido foi discutida coletivamente em assembleia estudantil, colocando os alunos diante de uma situação real que exigia escuta, argumentação e escolha. A experiência mostrou, nesse caso, uma diferença importante entre participar de uma tarefa e participar de uma decisão. Ao assumirem responsabilidades sobre aquilo que ajudaram a produzir, os estudantes passaram a ocupar outro lugar no cotidiano escolar. Essa vivência aproxima-se da concepção de Freire (1996), para quem a autonomia se constrói no exercício da participação, da responsabilidade e da capacidade de intervir na realidade.

A relação com a alimentação também foi sendo construída a partir da própria experiência. O contato com o plantio, o acompanhamento das hortaliças e a presença dos alimentos produzidos pela escola na merenda favoreceram conversas e ações de conscientização sobre alimentação saudável. Não se tratou apenas de apresentar aos estudantes a importância de consumir verduras e hortaliças, mas de permitir que percebessem o percurso do alimento antes de chegar ao prato: o preparo da terra, a escolha do que plantar, os cuidados necessários, o tempo de crescimento e, finalmente, a colheita. A alimentação passou a ser compreendida como parte de uma cadeia de cuidados que envolve ambiente, produção, saúde e escolhas cotidianas.

Essa compreensão também alcançou os professores. A formação realizada em abril, voltada ao manejo do solo e ao plantio de hortaliças, ofereceu conhecimentos que foram posteriormente mobilizados no desenvolvimento da horta. Os registros da experiência indicaram que a formação contribuiu para que os professores se sentissem mais

preparados para conduzir as atividades e relacioná-las ao trabalho pedagógico. Nesse aspecto, a formação não ficou separada da prática: o conhecimento construído no encontro formativo foi levado para o espaço da escola e passou a orientar novas ações. A discussão de Guimarães et al. (2009) sobre a importância da formação coletiva dos educadores para o fortalecimento da Educação Ambiental ajuda a compreender esse movimento, sobretudo quando a formação se articula às necessidades concretas encontradas no cotidiano escolar.

A experiência permite perceber, portanto, que a horta produziu aprendizagens que não se limitaram ao cultivo de alimentos. Plantar, acompanhar, escrever, colher, consumir, vender e decidir foram ações que colocaram os estudantes em contato com diferentes formas de conhecimento e participação. A sustentabilidade apareceu menos como um conteúdo a ser explicado e mais como uma prática vivida. Nessa direção, Gadotti (2000) relaciona educação e sustentabilidade a uma mudança na forma de os sujeitos se relacionarem com a Terra e com a vida. Na escola, essa relação ganhou concretude quando o cuidado com o solo esteve ligado ao alimento produzido, quando o alimento esteve ligado à saúde e quando a produção passou a envolver decisões coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na Escola Municipal João Henrique de Santana permitiu analisar a horta escolar como uma prática de Educação Ambiental articulada às especificidades da Educação do Campo. Ao longo do período investigado, o cultivo, o cuidado com as plantas, os registros realizados pelos estudantes, a utilização das hortaliças na alimentação escolar e as decisões relacionadas ao excedente mostraram que uma ação iniciada no espaço da escola pode mobilizar diferentes dimensões do processo educativo. A horta aproximou conteúdos escolares de situações vivenciadas pelos estudantes e criou oportunidades de participação que foram se ampliando ao longo da experiência.

Os resultados também evidenciaram que o protagonismo estudantil se constituiu nas situações em que os estudantes puderam participar não apenas da execução das atividades, mas também de processos de registro, acompanhamento e decisão. A participação na produção dos alimentos e na discussão sobre o destino do excedente conferiu sentido concreto à autonomia e à responsabilidade coletiva. Do mesmo modo, o

trabalho com as hortaliças favoreceu a aproximação entre cultivo, alimentação saudável e cuidado com o ambiente, mostrando que essas dimensões podem ser tratadas de forma articulada no cotidiano escolar.

Outro aspecto observado foi a importância da formação dos professores para o desenvolvimento das ações. A formação realizada em parceria com as Secretarias de Educação e de Meio Ambiente ampliou os conhecimentos relacionados ao manejo do solo e ao plantio e repercutiu diretamente na condução das atividades. A experiência indica, nesse sentido, que a continuidade de práticas de Educação Ambiental na escola depende também de espaços em que os profissionais possam aprender, experimentar e refletir sobre o próprio trabalho.

A experiência não permite generalizações para outros contextos, mas oferece elementos que podem contribuir para escolas do campo interessadas em desenvolver práticas ambientais vinculadas ao território. Nesse sentido, a horta pode constituir uma possibilidade de trabalho pedagógico em que currículo, produção de alimentos, cuidado ambiental e participação estudantil se encontram a partir de uma realidade concreta. Para além dos resultados observados neste percurso, permanecem abertas possibilidades de novas investigações sobre a continuidade da horta, seus efeitos nas práticas alimentares dos estudantes, a participação das famílias e da comunidade e os desdobramentos da experiência para o currículo e para a formação docente em outras escolas rurais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Ambiental, Horta Escolar, Território, Sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GUIMARÃES, Mauro; SOARES, Ana Maria Dantas; CARVALHO, Néri Andréia Olabarriaga; BARRETO, Marcos Pinheiro. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S0101-32622009000100004.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009.